

LA UAB I LA CREACIÓ DE L'ESPAI EUROPEU D'ENSENYAMENT SUPERIOR.

Eixos, perspectives i propostes d'actuació

Vicerectorat d'Àfers Acadèmics

Aprovat per la Comissió d'Ordenació Acadèmica
en la seva sessió del 4 de desembre de 2002

1. Introducció

En els darrers anys i en diversos àmbits de la UAB s'ha tractat el tema de la creació de l'espai europeu d'ensenyament superior. El repte d'assumir aquest nou referent i la necessitat de reflexionar sobre els canvis que comporta en el conjunt de l'activitat acadèmica són elements que sovint han estat presents en el debat universitari, de manera que el coneixement dels objectius que es persegueixen amb la construcció de l'espai esmentat s'ha estès progressivament entre els membres de la nostra comunitat. Els primers fruits d'aquest debat ja s'han reflectit en l'impuls i en el suport que l'equip de govern de la UAB ha donat a diverses iniciatives dels centres que poden ser qualificades com intents reeixits de canvi en una bona direcció.

Malgrat que el marc legal de la LOU no ofereix vies clares d'apropament a l'espai europeu, la UAB en l'àmbit de les seves competències ha de seguir esmerçant esforços i emprendre una acció ferma per tal de no distanciar-se d'universitats d'altres països que compten amb polítiques governamentals més decidides.

Aquest document, doncs, té com a finalitat presentar el marc de les actuacions que l'equip de govern de la UAB vol potenciar en els propers anys, a fi i efecte d'impulsar i orientar canvis que incideixin en els aspectes acadèmics sobre els quals s'està vertebrant l'espai europeu. Com a institució, l'acumulació d'experiència ha d'esdevenir un actiu important a l'hora de fer un abordatge decidit de les futures reformes que ens haurien de portar a figurar entre les millors universitats d'Europa.

Eixos de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior

Les declaracions de la Sorbona (1998) i de Bologna (1999) i el comunicat de Praga (2001) sobre la creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior condueixen a la concreció dels objectius següents: promoure la mobilitat de tots els estaments universitaris, possibilitar la integració dels titulats en un mercat laboral unificat i aconseguir un increment de la competitivitat de l'àrea europea a nivell internacional. Així mateix, es contempla que les persones en el futur immediat necessitaran adquirir estratègies d'aprenentatge durant tota la vida per a fer front a les exigències que es deriven de la competitivitat i de l'ús de les noves tecnologies.

L'assoliment d'aquests objectius implica una convergència de sistemes educatius diferents i exigeix una adaptació dels *currícula* pel que fa a l'estructura, els continguts i la definició de competències en termes de resultats d'aprenentatge.

La creació de l'espai europeu tindrà èxit en la mesura que s'estableixin sistemes per a assegurar la qualitat, es defineixin estàndards comparables i s'homologuin mecanismes per atorgar acreditacions a les titulacions.

Avui per avui, fruit del treball desenvolupat en els darrers anys per diversos grups europeus, existeix un consens clar sobre quins són els pilars que han de sostenir l'espai europeu d'ensenyament superior. Aquests son:

- **Estructura cíclica de les titulacions.** Progressivament s'aferma l'estructura BA-MA (*Bachelor-Master*) d'una durada de 3+2 anys, que per a algunes titulacions podria ser de 4+1. En el primer grau, la formació ha de ser més transversal i menys específica del que és ara, de manera que faciliti: a) l'accés a una gamma àmplia d'estudis de segon nivell, b) la incorporació al mercat laboral i c) la mobilitat dels estudiants per a prosseguir els estudis en altres universitats europees. El segon nivell ha de donar formació més específica per tal de poder exercir com a professionals especialitzats i alhora preveure, quan convingui, un itinerari optatiu que encamini els estudiants cap a la investigació.
- **Sistema de crèdits europeus (ECTS)**, basats en el treball de l'estudiant. El treball durant un curs acadèmic d'un estudiant a temps complet a qualsevol universitat equival a 60 crèdits. Aquests crèdits hauran de ser repartits entre les diferents assignatures, tot tenint present que han d'incloure les classes teòriques i pràctiques, els seminaris, les tutories, els treballs de camp, les hores d'estudi, els exàmens i altres tipus d'avaluacions. Aquest sistema està encaminat a garantir el reconeixement dels estudis cursats en un altre país, tot i que els continguts difereixin parcialment.
- **Sistema de qualificacions únic i transparent** que faciliti la comprensió ràpida dels expedients en tots els països de l'espai europeu d'ensenyament superior.
- **Acompanyament del títol amb un suplement al diploma** que ha de tenir com a finalitat donar transparència al tipus de formació rebuda per l'estudiant i facilitar el seu reconeixement en una altra universitat de l'espai definit.
- **Renovació dels mètodes docents.** Estendre la docència basada en el model d'ensenyament – aprenentatge i alhora fer una utilització àmplia i correcta de les noves tecnologies. La innovació docent esdevé el mitjà que pot facilitar la consecució d'uns objectius de formació que contemplin l'adquisició de coneixements científics i una capacitació dels estudiants per a seguir aprenent al llarg de la seva vida.

Cal entendre, doncs, que la creació de l'espai europeu d'ensenyament superior ens ofereix un seguit d'oportunitats per emprendre una reforma en profunditat dels estudis universitaris i un canvi en els hàbits de treball del professorat, especialment pel que fa a les actituds i a l'actuació docent.

2. La *Ley Orgánica de Universidades* i l'espai europeu d'ensenyament superior

En aquest context que acabem de descriure, no podem oblidar que la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU) és actualment l'únic marc legal sobre el qual, malgrat les seves vaguetats i restriccions, hem d'encetar el camí cap a la convergència europea en l'àmbit de l'ensenyament superior.

Si parlem de vaguetats és perquè l'esmentada llei, encara que està per la integració del sistema universitari espanyol en el nou espai europeu d'ensenyament superior, no concreta, en cap cas, com s'hauria d'articular el

procés, i encara menys com s'hauria d'actuar a l'hora de definir i dissenyar plans d'estudi en sintonia amb l'esperit de la declaració de Bologna (de fet, les referències es limiten tan sols a "mesures necessàries"). En aquest sentit, és prou evident allò que s'assenyala a l'article 87 de la LOU, on es diu que *en el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Encara que el text reconeix competències a les Universitats, és ben clar que és el govern de l'estat qui en té les màximes. De fet, des del *Ministerio de Educación, Cultura y Deportes* s'ha anunciat que a finals de 2003 estaran enllestides les mesures d'adaptació.

D'altra banda, i si parlem de restriccions, és perquè amb independència de l'aposta europea la LOU es referma en les directrius generals dels plans d'estudi i en els títols oficials actuals, la qual cosa dificulta un plantejament cíclic dels ensenyaments que faciliti plenament la convergència i augmenti la flexibilitat quant a l'arquitectura de les titulacions. És conegut que, amb la normativa actual, el primer cicle dels ensenyaments universitaris ha de tenir una durada de dos a tres cursos acadèmics, mentre que el segon cicle ha de tenir una durada no inferior a dos.

És obvi, per tant, que la LOU no tanca les portes a les modificacions que necessàriament s'hauran de fer si, com és de preveure, es vol anar cap a una veritable integració. Així, a l'article 88.2, la Llei diu: *No obstante lo dispuesto en el artículo 37, y con el fin de cumplir las líneas generales que emanen del espacio europeo de enseñanza superior, el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, establecerá, reformará o adoptará las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional correspondiente a las mismas*. A més, al punt 3 d'aquest mateix article 88, també s'insinua la futura implantació del credit europeu ECTS com a unitat de mesura del deure acadèmic, o qualsevol altra unitat que s'adopti en l'espai europeu d'ensenyament superior.

D'altra banda, i amb independència d'allò que diu explícitament, aquesta llei orgànica no anul·la la redefinició que es va fer del crèdit en el RD 779/1998. Segons aquest RD, un crèdit (unitat de valoració de l'activitat acadèmica organitzada on s'integren harmònicament, tant els ensenyaments teòrics i pràctics, com altres activitats acadèmiques dirigides) correspondrà a 10 hores d'ensenyament teòric, pràctic o les seves equivalències, *entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas (tutela y evaluación) que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas (...)* En ningún caso, salvo que se trate de enseñanzas en Universidades a distancia, el porcentaje del crédito correspondiente a las actividades académicas dirigidas será superior al 30 por ciento.

Cal subratllar, així doncs, que la LOU obre la possibilitat de consolidar la docència tutoritzada, amb el que això comporta en relació amb la filosofia general de l'espai europeu d'ensenyament superior i les adopcions posteriors que s'hagin de fer en funció del que acabi aprovant el Ministeri. A l'article

46.2.e, la llei es refereix explícitament a l'assessorament i l'assistència per part de professors i tutors en la modalitat en què es determini.

3. La Llei d'Universitats de Catalunya i l'espai europeu d'ensenyament superior

La Llei d'Universitats de Catalunya en el seu art. 1.1. ja mostra una clara voluntat de situar-se en el marc de l'espai europeu d'ensenyament superior, quan explicita com a objecte de la llei "l'ordenació del sistema universitari català, en el marc de l'espai europeu d'educació superior", que segons l'esmentada declaració en qualsevol cas caldrà aconseguir durant el primer decenni del 2000.

Tanmateix, el fet que la LUC hagi de recollir necessàriament el marc general definit en la LOU pel que fa a l'organització dels estudis, i el fet que en la LOU les al·lusions al marc europeu no siguin tan explícites com seria desitjable fan que en els articles que es refereixen a la incorporació al marc europeu moltes vegades es parli en termes de "tendències" més que no pas de normativa en ferm. Així, doncs, a l'espera del desenvolupament del títol XIII de la LOU (previst per a finals de 2003), en general es parla d' "adaptabilitat" en la mesura que qualsevol normativa que afecti l'estructura o la qualitat haurà de ser establerta en primera instància pel *Ministerio* que s'ocupi de l'ensenyament superior.

Aquesta voluntat de fomentar l'espai europeu de titulacions té diferents concrecions en l'articulat, que podríem agrupar en tres blocs interconnectats:

3. 1. Mesures estructurals

1. Pel que fa a l'adopció d'un sistema de titulacions fàcilment llegible i homologable en qualsevol país signant (és a dir "transparent" quant a la informació que contingui), la LUC adopta com a norma la proposta de màxims que conté la declaració de Bologna en el sentit que les universitats hauran "d'acompanyar els diplomes i títols que expedeixin amb el suplement europeu del títol (art. 15. 1.)", que contindrà tota la informació necessària per tal que s'hi puguin identificar clarament el nivell i els continguts dels ensenyaments cursats.
A l'espera dels canvis que previsiblement s'hauran de produir en la normativa de caràcter superior, la LUC faculta el DURSI mitjançant el Consell Interuniversitari de Catalunya per poder adaptar de manera immediata el suplement europeu del títol a la normativa vigent (art. 15. 2.).
2. Pel que fa a l'organització dels estudis a Catalunya s'aposta clarament per la "transversalitat", és a dir, es fomenta principalment l'organització d'estudis de primer cicle que actuïn com a titulacions-base. Així, doncs, complementàriament -però no explícita- contempla impulsar en la programació universitària, amb les adaptacions curriculars necessàries, la implantació de titulacions de segon cicle (+2/+1) amb un caràcter

- dobles ben diferenciats: a) professionalitzador i d'especialització i b) de preparació per a la recerca.
3. En relació a facilitar la mobilitat d'estudiants i de titulats en l'espai europeu la LUC proposa "adaptar les modalitats cícliques dels ensenyaments a les línies generals de l'espai europeu d'ensenyament superior" (art. 16.2.a). S'entén, doncs, que accepta com a unitats de còmput cíclic 3+2 / 3+1+1 / 4+1 i que qualsevol primer cicle serveix com a "qualificació vàlida en el mercat laboral europeu".
 4. En el mateix sentit d'afavorir la mobilitat dels estudiants la LUC explicita que el departament competent i les universitats: "adoptaran mesures per facilitar que els estudiants que hagin accedit a la universitat des de Catalunya puguin continuar els seus estudis en altres universitats d'Europa" i, per tant, s'hauran "d'afavorir models d'accés i permanència que puguin ser reconeguts i acceptats a les universitats de l'espai europeu d'educació superior" (art. 33. a.)
 5. La LUC insta el departament competent i les universitats a "fomentar estudis, principalment de primer cicle, que actuïn com a titulacions transversals amb la superació dels quals es pugui accedir als diferents estudis que correspongui" (art. 10); no s'hi recull, però, explícitament la declaració de Bologna quan diu que "el títol expedit al final del primer cicle també servirà com a qualificació vàlida en el mercat laboral europeu". És evident, doncs, que existeix la voluntat d'atorgar al primer cicle un caràcter transversal –i, per tant, multiús- i propedèutic, en la mesura que prepara per a seguir diferents estudis de segon cicle.
 6. Proposa explícitament l'adopció del ECTS "o qualsevol altra que s'adopti en l'espai europeu d'ensenyament superior" (art. 16. 2. c) com a unitat de còmput acadèmic per a "coordinar el règim de convalidacions, per facilitar la transportabilitat dels crèdits i la mobilitat dels estudiants, en el marc del sistema universitari català i de l'espai europeu" (art. 11. 2.).
 7. Finalment, per fer més transparent el sistema de titulacions també estableix clarament la necessitat "d'adaptar les denominacions dels títols" (art. 16. 2. b). Amb una interpretació estricta, això es refereix al títol genèric que l'estudiant aconsegueix després de cursar un cicle determinat (i, per tant, estem parlant de la seqüència *Bachelor-Master*); amb una interpretació ampla s'entén que també es pot referir a la denominació de cadascuna de les titulacions.

3. 2. Mesures qualitatives

1. Quant al disseny de plans d'estudis s'afirma que les universitats hauran d'adoptar "mesures que permetin la flexibilitat dels plans i la seva adequació permanent" (art. 8.2). Així, doncs, a diferència del sistema vigent, la LUC permet la introducció de mecanismes per tal que els plans d'estudis puguin ser revisats "contínuament", és a dir defuig la concepció tancada actual que impedeix introduir-hi petits canvis o adaptacions, si no és iniciant un procés de revisió global, procés que té efectes molt dissuasoris en la comunitat universitària. En una frase podríem resumir el sentit: "la revisió dels plans d'estudis no ha de ser un procés puntual sinó continu".

2. Remarca la importància de l'adquisició "d'habilitats i competències". No es refereix únicament a l'adquisició de coneixements, sinó que explicita que els plans d'estudis han d'assegurar l'adquisició de competències que "permetin a l'estudiant integrar i interpretar dades fonamentals per emetre judicis, tenir el seu propi capteniment social, científic i ètic, comunicar informació a tot tipus d'audiència i adquirir les capacitats necessàries per continuar avançant en l'estudi i en la seva formació" (art. 9). La definició d'aquest conjunt d'habilitats i competències (juntament amb els coneixements adquirits) serà cabdal per a fer més comparables i transparents el processos d'avaluació i d'acreditació de què parlarem més endavant.
3. Explicita també la necessitat de "facilitar l'adaptació del sistema de qualificacions actual al marc europeu" (art. 16.2. d). Aquesta és una mesura imprescindible per aconseguir la transparència en els processos de mobilitat dels estudiants i que ha d'acompanyar necessàriament el Suplement al Diploma (juntament amb l'adopció dels ECTS) com a instrument per facilitar el reconeixement de títols.

3. 3. Mesures avaluadores

La LUC estableix clarament la necessitat de garantir: a) l'avaluació de la qualitat dels estudis; b) la certificació de processos i c) l'acreditació de l'aprenentatge dels ensenyaments, en funció sempre del "desenvolupament de l'espai europeu d'ensenyament superior" (art. 138). Aquesta funció, la desenvoluparà una agència, l'Agència de Qualitat del Sistema Universitari Català (art. 137. 2.). Entre les seves funcions, i en relació a l'espai europeu, cal destacar-ne dues: a) la promoció de l'avaluació i de la comparació de criteris de qualitat en el marc europeu i internacional (art. 140. 2. d.) i b) l'acreditació dels ensenyaments en el marc europeu de qualitat (art. 140. 2. g.); tot això per tal d'afavorir la transparència i el lliure exercici dels professionals.

3. 4. Recerca i transferència de tecnologia i de coneixements

Quant a la recerca la LUC no és tan explícita en l'adopció de mesures que facilitin la integració en l'espai europeu de manera que només s'hi refereix amb un article general que diu: "El Govern de la Generalitat i les universitats catalanes, com a part essencial del sistema de recerca, desenvolupament i innovació de Catalunya, impulsaran l'espai europeu de recerca i la presència activa de les universitats en el mateix".

4. La UAB i l'espai europeu d'ensenyament superior. Experiències

Tal com s'afirmava en la introducció, l'equip de govern de la UAB, els centres i les titulacions han seguit amb interès creixent el procés de discussió i concreció del projecte Bologna i en els darrers anys s'han endegat experiències que en reflecteixen l'esperit. Aquest breu resum d'algunes d'elles ens farà adonar del camí recorregut fins ara.

4. 1. El Graduat en Ciències de la UAB

En el si de la Universitat Autònoma de Barcelona, la Facultat de Ciències ha definit un esquema per a les revisions dels plans d'estudi de les titulacions de 2 cicles. L'estructura que es proposa pretén fer compatibles les actuals restriccions que es deriven de la LOU amb les principals directrius que es desprenen de la declaració de Bologna. Es tracta, sense dubte, d'una fórmula transitòria, però fàcilment adaptable a les diferents possibilitats que legalment s'adoptin en el futur en relació a l'estructura dels estudis universitaris europeus. L'esquema esmentat consisteix a estructurar les titulacions de 2 cicles en:

a) Un primer cicle de 180 crèdits aconseguible en 3 anys (60 crèdits/any) amb l'expedició d'un títol propi de *Graduat en Ciències*. Aquest primer cicle consisteix en una expansió o "esponjament" del primer cicle actual (sense travessament de continguts del segon cicle), complementat amb continguts bàsics o propedèutics de primer curs i amb alguns continguts aplicats i/o transversals que li donin la consistència suficient per a atorgar el títol propi de *Graduat en Ciències*.

b) Un segon cicle de 120 crèdits en 1,5 o 2 anys. Aquest segon cicle implica una reducció de continguts en relació amb els que s'imparteixen al segon cicle vigent (reducció d'obligatorietat i/o optativitat), i aposta per un quart semestre amb poca o nul·la activitat docent, dedicat específicament a matèries de síntesi, pràctiques en empreses, etc. i a ofertes addicionals a la titulació, com ara mencions, postgraus, etc.

L'esquema descrit conté elements que van clarament en la direcció Bologna (sobretot pel que fa referència a la disminució de la pressió docent en el primer cicle), i, a més a més, proporciona una sortida acadèmica intermèdia als alumnes que han completat el primer cicle.

4. 2. La tutoria integrada en les titulacions de les Facultats de Filosofia i Lletres i de Psicologia de la UAB

En la darrera revisió dels plans d'estudis d'ambdues Facultats s'ha introduït una nova tipologia de docència tutoritzada inspirada en l'aplicació dels postulats de la convergència en l'espai europeu d'ensenyament superior pel que fa al còmput d'hores de treball de l'estudiant (crèdits ECTS).

La mesura té com a objectiu principal la reducció de la pressió lectiva sobre l'estudiant en forma d'hores presencials a l'aula. Recollint la mala experiència pel que fa a l'excessiva càrrega docent de l'alumnat en la implantació dels plans de 1992 i aprofitant dos marcs: 1) l'equivalència d'hores de docència / crèdit que es fa en el RD 779/1998, la qual estableix un marge entre 7 i 10 hores d'activitat a l'aula i b) la definició que la Declaració de Bologna fa del crèdit ECTS no tant sols com a hores de classe teoricopràctica sinó també com a hores reals de treball de l'estudiant (estudi, biblioteca, exàmens, lectures, confecció de treballs, etc), s'ha volgut descarregar els i les estudiants d'hores

de presència a l'aula. La mesura, en efecte, aprofita l'esperit de Bologna sense ultrapassar les possibilitats que ofereix l'actual ordenament legal.

L'aplicació de la mesura rau en el fet que:

1. En la majoria d'assignatures s'integra un nombre determinat de crèdits en concepte de tutoria.
2. En l'hora de tutoria els estudiants es distribueixen en grups més petits del que permet la tipologia usual de la UAB (PA, PP, PL) a criteri del professor.
3. Els estudiants només assisteixen periòdicament a aquest tipus de sessions, la qual cosa significa que el pla d'estudis els reconeix un determinat nombre d'hores de treball a la setmana, tot i que no són sempre presencials.
4. Les facultats han aprovat un protocol i una tipologia d'activitats pels quals aquestes hores de treball amb els estudiants no poden suposar feina addicional a la que es realitzava en les assignatures homologables dels plans antics. Les activitats, a criteri del professor i segons el tipus d'assignatura, poden dedicar-se a reforç, seguiment, resolució d'exercicis en petits grups, discussió de lectures, etc.

Les conseqüències immediates en relació als estudiants són les següents:

1. En augmentar el nombre de crèdits de les assignatures disminueix el nombre d'assignatures que l'estudiant ha de cursar.
2. Els estudiants disposen de més temps per a la preparació de les assignatures.
3. Els estudiants tenen un marc més adequat (basat en la reducció d'estudiants / grup) que fomenta la participació, la resolució de dubtes, etc.

4. 3. La transversalitat en els plans d'estudis revisats de la UAB

El criteri present en la declaració de Bologna de fer els estudis universitaris molt més transversals s'ha aplicat a la UAB de diferents formes, la més visible de les quals és la possibilitat de cursar una doble titulació. La filosofia subjacent és proporcionar als estudiants nous *curricula* que, si bé perden l'especificitat i l'especialització tal com s'ha entès fins ara, tanmateix els proporcionen una formació més global en àrees de coneixement afins o complementàries, atenent nous perfils professionals que requereixen coneixements més transversals.

La principal mesura tècnica que s'ha hagut d'aplicar sense ultrapassar el marc legal actual és senzilla. Un percentatge de crèdits corresponents a la part optativa i de lliure elecció que els estudiants han de fer de la titulació A es cursa amb assignatures troncal i obligatòries de la titulació B i viceversa. Això possibilita reduir el nombre total de crèdits que l'estudiant hauria de cursar si decidís fer dues titulacions no creuades.

Les dobles titulacions que actualment ofereix la UAB s'articulen sobre dos models:

1. El model ADE+DRET, que consisteix a creuar dues titulacions totalment independents des de primer curs.
2. El model Filologia A + Filologia B / Teoria de la Literatura i Literatura Comparada, que consisteix a aprofitar l'accés a segon cicle que es pot fer desde qualsevol filologia a qualsevol altra o a Teoria de la Literatura. En

aquest model, doncs, es creuen les titulacions a partir de segon cicle. La legislació vigent permet recollir més l'esperit de Bologna en aquest cas que en el primer,¹ ja que el percentatge de troncalitat entre les filologies és força elevat i l'accés directe hi és contemplat.

En l'esperit de fomentar la transversalitat, també cal assenyalar que en el protocol per a la revisió dels plans d'estudis, aprovat per la COA de la UAB el mes de març de 1999, ja s'instava a organitzar assignatures de primer cicle amb continguts aliens als de la pròpia titulació.² Aquesta mesura ha tingut diverses concrecions segons els estudis. En el cas de la facultat de Filosofia i Lletres tots els plans d'estudis inclouen una llista única d'assignatures optatives de Facultat de sis crèdits, de les quals tots els estudiants n'han de triar dues, excloses aquelles assignatures amb continguts que s'imparteixen en la titulació pròpia. Això ha eliminat l'optativitat pròpia en el primer cicle de qualsevol titulació.

4. 4. La virtualització de la docència a la UAB.

Els diferents instruments que ofereix el Campus Virtual de la UAB ja han fet que moltes assignatures hagin incorporat determinats aspectes de la nova cultura docent suposa l'aplicació dels crèdits ECTS.

1. Els materials en xarxa d'informació (agenda, bibliografia, links, notícies) i comunicació (correu electrònic i fòrum) permeten introduir una nova via d'avaluació, alhora que faciliten la reflexió i la discussió fora de l'aula. L'estudiant, mitjançant aquesta via, està treballant de manera efectiva una determinada assignatura. Aquesta és un feina fàcilment mesurable, per la qual cosa pot ser comptabilitzada com a part del que suposa un crèdit ECTS.
2. El projecte docent propiament dit (programa, apunts, exercicis i activitats) afavoreix notablement la transició al nou concepte de crèdits ECTS, ja que el professor pot planificar el temps per a impartir la seva docència en funció de les habilitats que hagi decidit que ha de tenir l'alumne. Això es pot traduir, per exemple en la reducció de les classes magistrals i en potenciar una docència presencial molt més dirigida i tutoritzada.

Un projecte més agosarat i més consolidat és l'oferta dels estudis de Geografia en xarxa, que han permès l'accés a aquesta titulació d'un tipus d'estudiants que fins ara no es tenia en compte. La possibilitat de poder canviar en un moment donat els estudis virtuals pels estudis presencials i viceversa, sense solució de continuïtat, esdevé un exemple clar del que pot ser l'esforç d'una institució

¹ Pensem que Bologna proposa un graduat (Bachelor) de 3 anys (eventualment de 3+1) el suficientment general per àrees de coneixement que pugui donar pas a diversos Mestratges de 2 anys (eventualment 1).

² "Al primer cicle dels ensenyaments de primer i de segon cicles, un 15% de les matèries obligatòries i optatives, com a mínim, haurà de dedicar-se a continguts de caràcter complementari no específics de la titulació de què es tracti i es cursaran dins d'un bloc comú de primer cicle ofert pels centres i facultats i / o la UAB" (pàg. 4).

d'ensenyament superior per facilitar l'educació contínua al llarg de la vida, atenent les diverses necessitats de la població.

En la mateixa línia, actualment existeix la possibilitat de cursar com a lliure elecció les assignatures intercampus que constitueixen una oferta virtual conjunta de totes les universitats catalanes que es cursen a través de la xarxa i estan gestionades per la AID.

4. 5. La Facultat de Veterinària. Una docència modular, centrada en l'aprenentatge

El model docent de la Facultat de Veterinària està basat en el procés d'aprenentatge de l'estudiant, en la línia que promou l'espai europeu d'ensenyament superior.

Les pràctiques clíniques a l'Hospital Clínic Veterinari.

Tots els estudiants realitzen pràctiques a l'Hospital Clínic Veterinari. Això, que sembla obvi en Medicina Humana, degut a la presència d'un sistema Hospitalari públic, és molt novedós en Medicina Veterinària. De fet, aquest Hospital és l'únic d'aquestes característiques a l'estat espanyol i molt poques Facultats europees poden impartir docència durant tots els dies de l'any i amb un servei docent.

Les pràctiques, que realitzen tots els estudiants a l'Hospital Clínic Veterinari en grups reduïts de 4 a 6 alumnes amb un servei docent de 24h/24h, s'estructuren en un sistema de mòduls docents que unifiquen la docència pràctica en clínica de petits i grans animals a l'HCV. Aquest model opta per l'aprenentatge global de la clínica afavorint el seguiment de casos, permet optimitzar els recursos docents (animals que arriben a la consulta) i integra crèdits de diferents assignatures.

El mètode del cas.

El mètode del cas és una experiència docent consolidada en moltes escoles de negocis i darrerament s'està estenent a facultats americanes de Medicina i Veterinària. A Europa es comencen a desenvolupar algunes experiències similars a les que està duent a terme la UAB. Algunes facultats biomèdiques dels Estats Units i Canadà han suprimit completament les classes teòriques i tot l'aprenentatge es basa en l'estudi de casos que es discuteixen en grups reduïts. En alguns centres europeus i a la Facultat de la UAB les experiències existents es basen més en un mètode mixt, on es combinen classes tradicionals i casos. Tanmateix, no existeix un model únic que podria ser asfixiant a l'hora de plantejar els casos sinó que cada professor té la llibertat de proposar un determinat tipus de plantejament docent. Aquest plantejament docent implica que:

1. El professor planteja un cas que els estudiants han de treballar i resoldre per escrit.

2. El professor dedica gran part de la seva dedicació a l'atenció dels alumnes i a la correcció dels casos.
3. El professor avalua els casos i la nota forma part o substitueix la de l'examen final.
4. S'han d'adaptar les infraestructures per afavorir la resolució dels casos: aula d'informàtica, cabines de discussió a la biblioteca, increment del fons bibliogràfic etc.

Aquest model docent va acompanyat d'un circuit de pràctiques externes en: 1) Institucions o instal·lacions de sanitat animal, 2) Laboratoris del DARP i 3) Clíriques veterinàries, empreses del sector agroalimentari, laboratoris privats, centres de recuperació d'animals salvatges etc., la qual cosa permet que l'estudiant tingui un contacte amb el món professional.

Finalment existeix un pla de suport a la docència presencial amb l'ajut de la xarxa, per a la qual cosa s'ha creat un centre de recursos anomenat "Veterinària Virtual" que conté guions de pràctiques, col·lecció d'imatges, col·lecció de diapositives i transparències, atlas de diverses matèries, programes de simulació, vídeos. Tot aquest material fa que els estudiants puguin repassar via internet les classes de teoria i de pràctiques de les llicenciatures de la facultat, i en algunes assignatures els estudiants àdhuc participin de forma activa en la creació del material.

5. La UAB i l'espai europeu d'ensenyament superior. Línies d'actuació de futur

5. 1. Adaptació dels estudis actuals als crèdits ECTS.

El model de la declaració de Bologna incorpora, entre els seus objectius principals, l'establiment d'un sistema de crèdits que mesuri, en tota la seva dimensió, el treball real desenvolupat per l'estudiant per a superar cadascuna de les assignatures d'un pla d'estudis i que, alhora, aquest treball sigui fàcilment reconegut quant a nivell, qualitat i formació en els diferents estats europeus que l'adoptin.

El referent més directe d'aquest sistema de crèdits es troba en els programes d'intercanvi que s'han anat desenvolupant al llarg dels darrers anys (ERASMUS, SÒCRATES) i en els quals, amb la intenció de facilitar el reconeixement d'estudis als alumnes d'intercanvi, s'ha imposat el denominat *European Credit Transfer System* (ECTS). No obstant això, l'ús que se n'ha fet ha estat bàsicament per confeccionar taules d'equivalència entre Universitats per tal d'afavorir la mobilitat dels estudiants, sense contemplar els indicadors abans esmentats.

El model Bologna aposta per la implantació generalitzada del crèdit ECTS per a tots els estudiants europeus -i no només pels d'intercanvi-, amb una concreció numèrica del que comporta aquesta unitat de mesura, tot tenint en compte que l'ECTS es fonamenta en el volum total de feina de l'estudiant i no es limita

exclusivament a les hores d'assistència a classe. Partint d'aquesta filosofia, el crèdit s'ha d'entendre com a una *unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas* (acord de la CRUE de desembre de 2000).

No cal dir que aquesta nova forma de còmput implica una nova cultura docent/discent i en conseqüència implica un canvi essencial en relació a la situació actual, en què el crèdit s'utilitza més per mesurar la dedicació del professor i l'obligació acadèmica de l'alumne, que no pas per mesurar la feina que suposa per a l'estudiant superar una determinada assignatura (pressència a classe, preparació de treballs, preparació i execució de pràctiques, treball personal a biblioteques i/o a casa, preparació d'exàmens, etc.)

La concreció numèrica a què feiem referència abans estableix de forma convencional que el treball durant un curs acadèmic d'un estudiant a temps complert en qualsevol universitat europea equival a 60 ECTS. Les estimacions que s'han fet situen aquest temps complert entre 1500 i 1600 hores/any, segons les setmanes lectives de cadascun dels països (ara es proposa com a valor mitjà 40 setmanes de 40 hores). Si aquest volum d'hores es divideix per l'equivalència abans assenyalada (60 ECTS), el valor d'un crèdit ECTS oscil·la entre 25-27 hores.

Mentre que el *Ministerio* no desenvolupi el decret que en matèria d'ensenyament superior ens ha de fer convergir amb Europa, la definició que fa la legislació espanyola actual del crèdit, juntament amb les directrius generals sobre la dedicació de l'estudiant (*que oscilará entre 20 y 30 horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas, con una carga lectiva entre 60 y 90 créditos por año académico. En ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica superará las 15 horas semanales*), ens deixen un marge de maniobra per tal de treballar en la direcció que marca l'espai europeu d'ensenyament superior.

En funció d'allò que s'ha explicat fins ara, és clar que la conversió dels crèdits actuals en crèdits ECTS no és gens fàcil, però, malgrat les limitacions legals, no dubtem que a la UAB es poden engegar un seguit de proves pilot per tal d'adequar bona part dels nostres estudis a la nova cultura docent que es deriva de la Declaració de Bologna.

LÍNEA D'ACTUACIÓ 1. Estudiar la situació actual de les titulacions quant a les hores reals de dedicació de l'estudiant en un curs estàndar.
--

D'aquesta manera es podria disposar d'una visió aproximativa de conjunt del que comportaria la futura adaptació al sistema ECTS. Per fer possible aquesta aproximació, cal estudiar quina és la càrrega real que suposen les diferents activitats que ha de realitzar l'estudiant per a cursar una determinada assignatura o un conjunt d'assignatures similars. No cal dir que en aquest estudi no només s'haurien de quantificar en hores les activitats *no reglades* (elaboració de treballs, lectures, etc.), sinó també les hores reals de les

sessions teòriques i pràctiques i les característiques d'ambdues. Hem de tenir en compte, per exemple, que, en molts casos, l'execució d'una pràctica comporta una preparació prèvia i que, per tant, el seu volum real de feina no es pot reduir al temps que l'estudiant passa en el laboratori. D'altra banda, tampoc no podem oblidar que hi ha tot un seguit d'assignatures que tenen pràctiques integrades a la teoria, d'altres que atorguen gran importància a la docència tutoritzada, etc.

Aquesta primera línia d'actuació podria ser molt útil per confeccionar una tipologia de docència teòrica i pràctica a la UAB diferent a l'actual, però funcional i transferible per a tot el campus i fàcilment adaptable al sistema ECTS.

Pel que fa a l'avaluació, el canvi més important que introdueix aquesta nova cultura docent consisteix en determinar el pes específic de cadascuna de les activitats, tant reglades com no reglades, a l'hora de concretar en una nota el rendiment acadèmic de l'estudiant, la qual cosa ens obliga a entrar en un sistema d'avaluació continuada i plenament integrada.

LÍNEA D'ACTUACIÓ 2. Impulsar noves metodologies docents emmarcades en les *activitats dirigides* que contempla la legislació actual.

Des de la perspectiva de la normativa legal vigent, 1 crèdit LOU destina, com s'ha vist abans, fins a un màxim del 30% del seu valor a activitats acadèmiques dirigides. Entre d'altres accions possibles, aquesta flexibilitat es podria aprofitar per articular un model que permetès impulsar noves metodologies docents que substituïxin la presencialitat i trenquin amb la rigidessa imperant de les 10 hores d'assistència a classe per crèdit. En aquest sentit cal recordar, per exemple, que la LOU obre la possibilitat de consolidar la docència tutoritzada, amb el que això comporta en relació amb la filosofia general de l'espai europeu d'ensenyament superior i les adaptacions posteriors que s'hagin de fer en funció del que acabi aprovant el Ministeri. A l'article 46.2.e, la Llei es refereix explícitament a l'assessorament i l'assistència per part de professors i tutors en la modalitat en que es determini.

5. 2. La seqüència Bachelor / Mestratge / Doctorat.

Tal com ja s'ha afirmat en la introducció, l'esquema d'estructuració dels estudis que proposa el model de convergència europea està basat en tres principis cabdals: a) establiment de dos nivells en els estudis universitaris; b) una seqüenciació molt més flexible que el model actual de la universitat espanyola - i europea, en general; i c) la reducció del temps de formació de l'estudiant per obtenir el primer títol.³ En aquest sentit proposa un itinerari d'estudis universitaris que s'estructura en dos cicles bàsics:

³ Val a dir que una de les necessitats que s'albira és la de fer coincidir la duració real dels estudis amb la duració que es preveu per a cursar les titulacions. En el moment actual el model espanyol preveu que l'estudiant pugui obtenir un títol de llicenciat, arquitecte o 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

1. Els estudis corresponents al primer títol universitari o grau (*first degree level*) anomenat *Bachelor* han de tenir un valor específic en el món laboral i han de capacitar l'estudiant per a la incorporació en grans àrees temàtiques del mercat de treball (*ocupabilitat*).⁴ Sembla que en alguns casos aquest valor específic podria estar eminentment lligat a l'assoliment d'unes competències professionals concretes (magisteri, infermeria, enginyeries tècniques, etc.), mentre que en d'altres (titulacions "tradicionals")⁵ consistirà clarament en l'assoliment d'àmplies competències fonamentades més en els *inputs* o "factors disciplinars de formació" que no pas en els *outputs* o factors professionalitzadors. Aquest primer títol, a diferència de les actuals llicenciatures, no s'estructura en cicles sinó que és considerat com un tot que s'ha de cursar en no menys de tres anys (180 ECTS) ni en més de quatre (240 ECTS).
2. El segon títol o *master level* representa l'especialització en una àrea determinada del coneixement i s'obté amb no menys de 300 crèdits, sempre que s'hagin cursat 60 de tipus màster.

El tercer títol o *doctoral level* s'obté aproximadament en 8 anys i representa una especialització temàtica en una àrea de coneixement, amb objectius clarament enfocats a la investigació.

El sistema espanyol actual presenta un model monolític que permet molt pocs canvis interns. En efecte, el sistema de "pasarel·les" entre primers cicles i segons cicles de titulacions alienes és molt restrictiu, fruit d'una situació anterior que afectava les titulacions amb més demanda i que permetia passar d'una a una altra per portes considerades falses una vegada l'estudiant havia entrat en el sistema.

El model de seqüenciació europeu no és un model tancat. Hem de pensar que ja actualment, però més en el futur, els estudis universitaris no poden ser contemplats com un cicle vital que es tanca quan l'estudiant abandona la universitat. La necessitat d'actualitzar o d'ampliar coneixements per raons laborals; la necessitat d'adaptar-se a nous perfils professionals que constantment canvien; o el simple interès per augmentar el cabal cultural aprofitant les estones d'oci que ens proporcionen els nous models de vida occidentals han desterrat definitivament la idea que allò que no s'aprèn mentre duren els estudis universitaris ja no s'aprèn mai més. Igualment també han posat en qüestió la bonesa de l'excessiva especialització que presenten les titulacions actuals ja des dels primers cursos. Contràriament, el model europeu d'estructuració de títols concep un estudiant que entra i surt del sistema universitari diverses vegades al llarg de la seva vida 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 es pot resoldre amb operacions simples de

per distribuir, d'entrada, els *currícula* en cinc anys i d'altres, per no lesionar la igualtat d'oportunitats dels estudiants, han dissenyat una via lenta i una via ràpida.

⁴ Aquest neologisme podria traduir el mot anglès *employability*.

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

maquillatge que només afectin la denominació dels títols per fer-los més competitius.⁶ El grau de competitivitat no solament europea sinó també internacional vindrà determinada no pas pels canvis formals sinó pels canvis profunds. Els instruments per a aconseguir-ho es poden resumir en dos: a) la definició de les competències que ha d'assolir un graduat / master i b) el sistema d'acumulació de crèdits.

LÍNEA D'ACTUACIÓ 3. Facilitar la revisió de plans d'estudis que incorporin els eixos de la declaració de Bologna.

5. 3. Les competències (*skills, learning outcomes*).

L'acreditació futura d'uns determinats estudis (el que avui anomenem "homologació") tindrà com a un dels eixos fonamentals l'avaluació dels resultats (*outputs*) en tres vessants: acadèmica, professional i personal. Si comparem aquesta proposta amb el sistema vigent ens adonarem que el canvi és cabdal. Actualment per homologar / acreditar uns estudis s'analitza només la situació de partida (*inputs*) i, per tant, l'homologació es fonamenta en punts que no tenen en compte ni tan sols el procés d'ensenyament-aprenentatge pel qual s'arriba a obtenir els resultats; en definitiva, l'únic punt de referència per a l'anàlisi és el pla d'estudis previ (objectius, adequació a les *Directrices Generales Propias*, matèries, assignatures, nombre de crèdits, àrees de coneixement, tipologia del professorat, equilibri entre teoria i pràctica, plantilla teòrica, informe econòmic, etc.).

La universitat catalana (i, en concret, la UAB), conscient de les mancances d'aquest sistema, ja ha introduït altres anàlisis complementàries que han proporcionat informació sobre el "procés" i sobre els "resultats" (avaluació de titulacions, observatori de graduats, anàlisi dels rendiments acadèmics, etc.), que en el cas de la UAB han repercutit en el model de finançament intern no consolidat (contracte-programa i plans de millora).

Ha arribat l'hora, però, de fer un pas endavant i avançar-se a la situació del futur mediat: ens cal definir el perfil del graduat que volem, perfil que no s'haurà de basar únicament en l'acumulació de coneixements adquirits sobre determinades matèries sinó sobretot en les competències que haurà d'haver adquirit l'estudiant en finalitzar els seus estudis de grau o de postgrau. Aquestes competències, doncs, es referiran tant a capacitats acadèmiques com a habilitats professionals i a actituds personals que li permetin ocupar el lloc que li pertoca en la societat i en el món laboral en tant que graduat en uns estudis determinats.

La definició d'aquestes competències (i l'acreditació que se'n derivi) és cabdal per fer possible la comparació dels títols de grau i de postgrau en l'espai de convergència europea i facilitar la mobilitat dels estudiants. Diríem, en efecte, que és un dels elements (juntament amb el ECTS i el Suplement al Diploma) que aportarà als títols la transparència necessària per a aconseguir ambdues coses.

⁶ Hi ha països que ja contemplen una estructura del tot assimilable a la proposada (Regne Unit, Noruega, Itàlia, Suècia); d'altres han fet reformes de tipus cosmètic (França, Holanda); finalment, n'hi ha d'altres que han endegat reformes profundes tendents a aconseguir les fites progressivament (Alemanya).

Tal com s'afirma en el *Marc general per al disseny, seguiment i revisió de plans d'estudis i programes* elaborat per l'Agència de Qualitat del Sistema Universitari Català (Barcelona, 2002) hi ha poca uniformitat en l'us dels termes per a designar el concepte de "competència" (*skill, competency, learning outcome*, etc.) i, per tant, convé definir què entenem per competència. Així, doncs, prenem la que proposa l'esmentat document segons el qual per competència "s'entén el conjunt de sabers tècnics, metodològics, socials i participatius que s'actualitzen en una situació particular i un moment particular".⁷

Al nostre parer aquestes competències admeten tres nivells de concreció decreixent:

1. Competències transversals, que han de ser comunes per a tots els títols de grau o de màster independentment de les àrees de coneixement a què pertanyin. És obvi que hi ha una sèrie de capacitats exigibles a tots els graduats, que han de ser necessàriament diferents de les exigibles a un batxiller o a un postgraduat. Es tracta, és clar, de competències que es refereixen a la capacitat d'adquirir nous coneixements ("aprendre a aprendre"), a la capacitat comunicativa tant oral com escrita (domini de la llengua pròpia i de les llengües no pròpies), a la capacitat d'incorporar les noves tecnologies, a la capacitat de treballar en grup, a la capacitat d'adaptació, al sentit crític i autocrític, a la discreció i confidencialitat etc. Aquestes competències transversals són les que han d'atorgar el valor específic d'un títol en el món laboral (ocupabilitat o *employability*). La definició d'aquestes competències, l'hauran de fer grups de professionals directament implicats en el procés educatiu (pedagogs), en el procés de maduració personal i en el procés de sociabilització (psicòlegs), en el procés productiu (agents socials), en el procés comunicatiu (filòlegs, sociòlegs i comunicòlegs) i, en menor mesura, els agents implicats en la formació acadèmica específica.
2. Competències específiques comunes a un grup de titulacions, d'acord amb les grans àrees de coneixement, que serveixen per diferenciar clarament les unes de les altres. Ens referim, per exemple, a les habilitats exigibles als estudiants de ciències de la salut *in genere* enfront de les exigibles als estudiants de ciències experimentals. Caldrà agrupar amb cura les titulacions per grans àrees, però es dibuixen grups difícilment qüestionables: ciències experimentals, ciències humanes, ciències socials, ciències de la salut, enginyeries... L'establiment d'aquest tipus de competències estarà en mans dels acadèmics de les diferents titulacions agrupades per àrees, els quals individualitzaran allò que hi hagi de comú en l'àmbit dels continguts, dels procediments i de les actituds.
3. Competències específiques d'una determinada titulació. Aquest grup no és més que una concreció de l'anterior i és el que actualment podria coincidir amb els objectius d'una titulació. Hi ha, però, una diferència important de plantejament. No es tracta de "sumar" les competències esperables en un estudiant en cadascuna de les matèries cursades d'una titulació (de la qual cosa habitualment resulta un mosaic poc coherent), sinó a l'inrevés. El

⁷ Dieter Martens *apud* INCANOP, 1997.

procés, en efecte, ha de consistir primer en l'establiment d'aquestes competències i després en el seu repartiment per matèries. En aquest sentit podem parlar també de l'adquisició transversal d'aquest tipus de competències. Els acadèmics responsables de la docència de cada títol específic seran els que en determinaran les competències i la seva distribució en les diferents matèries en què s'estructuri. En aquells títols en què la professionalització sigui atorgada per un col·legi professional serà cabdal la col·laboració amb ell (metges, enginyers superiors, enginyers tècnics, etc.)

S'intenta, doncs, de conjugar les expectatives de professionals i estudiants (que valoren, en general i respectivament, més el procés d'aprenentatge i la capacitat d'inserció en el món laboral i la posterior capacitat d'autoformació) i els objectius dels acadèmics (que, en general, valoren més els coneixements impartits).

Una vegada establertes aquestes competències, la forma d'aconseguir-les mitjançant l'elaboració d'un pla d'estudis, i els resultats que s'obtinguin (en forma d'*outputs*) la titulació podrà ser acreditada per l'agència de qualitat que es determini, a fi i a efecte d'aconseguir la certificació de competitivitat i la homologació en el panorama europeu i internacional. La certificació, doncs, serà una marca de qualitat semblantment al que succeeix amb l'atorgament de les ISO als processos empresarials.

LÍNEA D'ACTUACIÓ 4. Determinar les competències transversals que ha d'adquirir un graduat i un postgraduat de la UAB.

5. 4. El caràcter del bachelor.

Com a conseqüència del que acabem d'exposar, es proposa definir títols de grau menys monolítics, menys especialitzats, més permeables i més flexibles. Així, doncs, el currículum del *bachelor*, en general, ha de tenir caràcter terminal (com el que actualment tenen les titulacions de primer cicle) i no ha de ser concebut només com un pas intermedi en una cursa que acaba naturalment en el màster.

En la mesura que es pugui, haurà de definir perfils professionals associats al títol en qüestió.

Atès el seu caràcter de *first level degree* hauria de tenir un conjunt de crèdits estructurats en mòduls, comú a un considerable ventall de titulacions (p. e.: ciències experimentals, filologia, ciències "bio", ciències de la comunicació, mestres, ciències socials, ciències de la terra, etc.). D'aquesta manera s'aconseguirien diversos objectius: 1) 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 massa diferentment quan es tracta de titulacions similars; 2) Treballar les competències transversals; 3) Facilitar els canvis i la simultaneïtat, si escau, entre titulacions d'objectius competencials similars. I en un altre ordre de qüestions (més estratègiques) facilitaria el reordenament dels recursos d'un mapa de titulacions que actualment ha entrat en crisi per la manca de demanda d'alguns estudis; i per

la necessitat d'organitzar-ne contínuament de nous, que triguen massa a ser homologats.

A diferència del model actual, els nous *bachelors* haurien de procurar l'accés a múltiples *mestratges* defugint l'estancitat que avui existeix entre els primers cicles i els segons cicles d'estudis diversos.

5. 5. El caràcter del mestratge. Els mestratges integrats.

En la nova estructura el títol de *mestratge* o postgrau haurà d'integrar no solament el que són els segons cicles de les titulacions de primer i de segon cicle, sinó també les titulacions de segon cicle i alguns dels actuals cursos de postgrau i de mestratge. Aquesta mesura permetrà oferir un ventall de títols que proposaran itineraris diversos, des dels exclusivament acadèmics lligats al món de la recerca (que conduiran als estudis de doctorat), fins als més professionalitzadors (que conduiran al món laboral especialitzat), passant pels lligats al món de l'ensenyament (que és la sortida natural de moltes titulacions) i d'altres.

El model actual més assimilable al que hauria de ser en el futur el sistema BA/MA són sens dubte els accessos a les titulacions de segon cicle a partir d'una titulació de primer cicle o d'un primer cicle d'una titulació de primer i segon cicles, però molt més flexibilitzats.

Es té també en compte la possibilitat de determinar una sèrie d'estudis que estarien mancats de la titulació de *bachelor* en el sentit que no donarien el títol intermedi de grau; és a dir, el mestratge seria el seu primer títol (Medecina, Veterinària...). En qualsevol cas, aquests haurien de ser una excepció i, tot i ser estudis monolítics, no haurien de ser concebuts com estudis impermeables. Volem dir, que haurien de permetre l'entrada i la sortida des de i cap a altres titulacions de grau i de postgrau, a través del sistema d'acumulació de crèdits (vegeu el següent capítol). Així, doncs, la diferència amb la resta de titulacions de grau rauria únicament en la seva duració, justificada per l'amplitud i l'especificitat dels seus continguts i per la impossibilitat d'assolir en tres anys les competències mínimes per esdevenir títols competitiu en el mercat laboral.

Per tal que el nou model tingui unes mínimes garanties d'èxit caldrà que el títols de postgrau, és a dir, els mestratges s'imparteixin a preus públics i que es defineixi ben bé quins coneixements poden rebre la qualificació de postgrau i quins no la poden rebre. Volem dir amb això que haurà de ser una eina per posar ordre en una amalgama de cursos (de vegades, de dubtós caràcter universitari) que actualment s'autoqualifiquen de mestratge, postgrau, etc.

Previsiblement els nous mestratges de qualitat seran l'instrument idoni que propiciarà la veritable mobilitat europea i internacional i que esdevindrà una gran porta d'entrada d'estudiants estrangers a la nostra universitat. No és presumible que els estudiants es desplacin del seu país d'origen per cursar una titulació de grau, però sí que ho és que ho facin per a cursar un mestratge específic, de qualitat, diferent de la resta de l'oferta universitària, etc. que li doni el segell UAB. En aquest sentit, la nostra universitat té moltes àrees que són capdavanteres en la investigació.

Línea d'actuació 5. Aprofitant l'estructura actual dels centres i dels títols, establir possibles conjunts coherents de seqüències BA/MA (3+2) que facin palès realment el sentit de transversalitat i flexibilitat dels estudis.

5. 6. El sistema d'acumulació de crèdits.

Tal com ja s'ha dit, el ECTS és l'instrument de càlcul comú que mesura el volum de treball que ha de realitzar l'estudiant a fi de superar una matèria determinada d'un pla d'estudis; que, juntament amb el "Suplement al diploma" proporciona una informació sobre l'estudiant unívoca, reconeguda i acceptada per les institucions universitàries de tots els països implicats; que possibilita, per tant, la mobilitat dels estudiants per cursar estudis superiors en tots centres europeus.

Associat a la implantació de l'ECTS va el sistema d'acumulació de crèdits com a eina essencial per a contemplar formes més flexibles i dinàmiques en els estudis superiors lligades a tendències que cada vegada esdevenen més habituals (estudis fragmentats en el temps, reconducció d'uns estudis ja iniciats vers uns altres similars o diferents, aprenentatge al llarg de la vida, etc.), a les quals el sistema actual no dona una sortida satisfactòria ni equitativa.

Amb l'estructura tancada dels actuals plans d'estudis (estructurats en matèries i sobretot assignatures estanques) un estudiant difícilment pot replantejar-se canviar d'estudis una vegada els ha iniciat, si no és a costa d'un gran esforç personal i econòmic. Amb una mica de sort només pot comptar amb l'adaptació dels crèdits de lliure elecció, fins i tot quan es tracta de titulacions epistemològicament molt properes. Igualment l'abandonament dels estudis quan encara no s'està en possessió del primer títol comporta perjudicis greus: a efectes pràctics no es pot exercir com a professional (potser per manca de superar una única assignatura optativa); per altra banda, quan hom decideix continuar-los pot trobar-se amb un canvi de pla d'estudis, fet que, en general, obliga a retrocedir alguns graons en la cursa per a l'obtenció del títol.

L'adopció del sistema d'acumulació de crèdits per la via "modular" haurà de simplificar els complicats processos de convalidacions, adaptacions i equiparacions amb què es doten les universitats per tal de no perjudicar excessivament l'estudiant i aconseguir les titulacions que els reben. Hauria de quedar clar que si un estudiant ha cursat 180 / 240 ECTS està en condicions d'obtenir un títol de grau i si n'ha cursat 300 té dret a obtenir un títol de màster (en cada cas caldrà estudiar quin, d'acord amb allò que hagi cursat). Així es dibuixa un horitzó en què: 1) l'estudiant pugui elaborar el seu propi itinerari per arribar a aconseguir un determinat títol, sempre que compleixi unes condicions clares (però no dissuasòries) i 2) l'estudiant no perdi mai els crèdits cursats i els pugui incorporar a un altre itinerari principal o secundari.

5. 7. L'harmonització de les diplomatures i llicenciatures i de les enginyeries tècniques i enginyeries superiors.

És evident que un esquema 3+2 (4+1) posa sobre la taula el problema de l'harmonització de les titulacions de primer cicle i les de primer i de segon cicle, sobretot quan entre les primeres i les segones existeix una correspondència

directa. Parlem, per exemple, de totes les enginyeries tècniques que tenen una corresponent enginyeria superior o diplomatures com Ciències Empresarials i Llicenciatures com Administració i Direcció de Empreses.

El problema no és nou i el sistema actual, amb la voluntat de diferenciar el que sovint és poc diferenciable (una titulació de tres anys i un primer cicle d'una titulació de quatre anys), l'ha resolt a través d'un sistema de complements de formació que pressuposa una sèrie de mancances en els estudiants que accedeixen a un segon cicle procedents de la diplomatura o ET homòloga, sense que se'ls reconeixin una sèrie de coneixements que no han adquirit els que han cursat el primer cicle de la corresponent titulació de primer i segon cicle. Paral·lelament –i incomprensible en un sistema tan gasiu- hi ha estudis de segon cicle completament diversos dels de procedència per accedir als quals s'aplica un sistema de complements de formació molt més generós (p. e. els de Teoria de la Literatura i Literatura Comparada o els de Documentació) o fins i tot inexistent (p. e. Antropologia).

Per trobar una solució als casos de correspondència directa cal respondre una pregunta prèvia: ¿En el cas de les llicenciatures i enginyeries es poden definir unes competències bàsiques que capacitin els estudiants per a l'exercici professional i que configurin un *bachelor* prou diferent del de les enginyeries tècniques i diplomatures corresponents? Si és així, caldrà fer-ho i continuar diferenciant estudis aparentment assimilables; si no és així, caldrà definir un únic *bachelor* i reservar els continguts específics de les llicenciatures i enginyeries superiors per al títol de mestratges. És a dir, equiparar les diplomatures i enginyeries tècniques als primers cicles de les llicenciatures i enginyeries corresponents, i transformar les llicenciatures i les enginyeries superiors en títols de segon cicle. Aquest és un dels temes que a hores d'ara està més poc definit i que, contràriament, pot comportar seriosos problemes a l'hora d'articular l'estructura dels nous títols, potser no tant per raons estrictament acadèmiques com per raons orgàniques, administratives, de personal, etc.

LÍNEA D'ACTUACIÓ 6. Reflexionar sobre les qüestions de l'harmonització que es deriven de la coexistència d'aquests títols a la UAB i fer propostes d'encaix.

5. 8. Canvi de paradigma en la docència universitària

Un punt de cabdal importància de tot el procés de construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior és el salt qualitatiu que suposa l'adopció dels crèdits ECTS. Aquest sistema de crèdits situa el treball de l'estudiant en el punt central de la programació acadèmica, mentre que en l'actualitat la programació recau sobre l'activitat docent del professor.

Més enllà de l'establiment d'equivalències entre hores i crèdits, que podria finalment reduir-se a un canvi de l'escala en la mesura, cal entendre que hi ha l'objectiu d'aconseguir una veritable renovació pedagògica en l'ensenyament universitari. La pregunta que més sovint es formula un professor referida a “com impartir uns coneixements” ha de donar pas a una nova pregunta referida a “com guiar a l'estudiant perquè aprengui uns coneixements”. Les respostes es poden trobar en el marc dels models d'ensenyament – aprenentatge que

s'estan incorporant en diverses universitats capdavanteres en l'àmbit de la innovació docent. S'imposa, doncs, un replantejament de la concepció de l'activitat docent, que necessàriament haurà d'anar més enllà de les revisions dels programes de les assignatures que comporta un canvi de pla d'estudis, i que reclamarà una forta implicació del professorat per endegar el procés.

LÍNEA D'ACTUACIÓ 7. Creació d'un centre d'innovació docent que impulsi el procés de canvi del model d'ensenyament i articuli el conjunt d'accions formatives que hauran de fonamentar diversos projectes d'innovació.

5. 9. El concepte d'ensenyament superior. La connexió de la formació professional de grau superior i el Bachelor

Fins ara ha existit una certa voluntat de mantenir estancs aquests dos àmbits de la formació superior, representats concretament pels Cicles Formatius de Grau Superior (CFGs) i els estudis universitaris, donant més importància al caràcter professional o universitari d'uns i altres que no pas al caràcter de formació superior d'ambdós. Les barreres interposades han estat principalment tres: a) el petit cupo d'entrada d'estudiants procedents dels CFGs que generalment els obliga a tenir una nota d'accés a la universitat més elevada que els estudiants procedents de les PAU, tot i haver cursat dos anys d'uns estudis molt especialitzats; b) un sistema restrictiu de vies d'accés i c) la impossibilitat de convalidar estudis de formació professional superior per estudis universitaris.

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). Pensem, per exemple, en Indústries del procés químic i ET Industrial Química, o Educació infantil i Mestre. Especialitat Educació infantil, o Indústria Alimentària i Diplomatura en Nutrició Humana i Dietètica.

Si 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 acrediti tenir els coneixements suficients a partir del seu expedient, evitant duplicacions innecessàries de continguts, cosa que pot arribar a dissuadir-lo de seguir estudiant.⁸

LÍNEA D'ACTUACIÓ 8. Dibuixar el mapa de possibles correlacions entre els CFGs i les diplomatures (i eventualment llicenciatures) actuals.

Bellaterra, octubre de 2002

⁸ Holanda ja considera títol de grau assimilat a *bachelor* el que atorguen les institucions d'educació professional superior, tot i que no siguin universitàries.