



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

Marco general para la integración europea

Documento elaborado por la comisión de trabajo formada por:

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

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

Via Laietana, 28, 5a planta
08003 Barcelona

Diseño y maquetación: **Josep Turon** y **Eva Calatayud**
Primera edición: julio de 2003

Depósito legal: B-31.721-2003

Se permite la reproducción total o parcial de este documento siempre que se cite el título de la publicación, la **Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya** como editora y los miembros de la comisión que lo han elaborado.

Presentación	5
AQU Catalunya: la calidad, garantía de mejora	6
1. Introducción	7
1.1. El porqué de la Declaración de Bolonia	7
1.2. Objetivos comunes y diversidad	8
1.3. Las seis recomendaciones de la Declaración de Bolonia	8
1.4. El sistema universitario español y los principios de Bolonia	9
1.5. Pasado y futuro de la Declaración de Bolonia	11
2. Los ejes de la armonización europea	13
2.1. La estructura de los estudios	14
2.1.1. La secuencia grado (bachelor) / posgrado (master)	14
2.1.2. El carácter del título de grado	15
2.1.3. El concepto de ocupabilidad (employability)	16
2.1.4. El carácter del título de posgrado. Los estudios integrados de posgrado	17
2.2. El crédito europeo	18
2.2.1. ¿Qué es un crédito ECTS?	18
2.2.2. ¿Cómo se calcula la equivalencia de un crédito ECTS en horas?	19
2.2.3. Más allá del cómputo	20
2.3. El Suplemento Europeo al Título	21
2.4. Evaluación, certificación y acreditación de las enseñanzas universitarias	22
2.4.1. Mecanismos de aseguramiento de la calidad en el marco de la convergencia europea ...	22
2.4.2. El contexto estatal	23
2.4.3. Potencialidades del sistema de acreditación y certificación	24

3. La docencia en el nuevo entorno educativo europeo	25
3.1. El nuevo paradigma docente: de la enseñanza al aprendizaje	25
3.2. Incidencia en la actuación docente del profesorado	27
4. La gestión de los procesos académicos	29
4.1. La gestión de la transparencia	29
4.2. La gestión de la diversidad curricular	29
4.3. La gestión de la transversalidad	30
5. El nuevo entorno europeo y la sociedad del conocimiento	32
5.1. La formación a lo largo de la vida	32
5.2. Hacia una nueva concepción de la educación superior	33
6. Recomendaciones	35
7. Fuentes documentales	37
8. Glosario	39
9. Anexo: La LUC y la promoción de la europeización y la internacionalización de las universidades catalanas	42
9.1. Acciones relativas a la transformación de la estructura de las enseñanzas universitarias	42
9.2. Acciones paralelas que facilitan el proceso de integración en el espacio europeo	44
9.3. Medidas evaluadoras y de aseguramiento de la calidad en el marco del espacio europeo	47

Presentación

En mayo de 2001, el entonces consorcio entre las universidades públicas y la Generalitat de Catalunya, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, inició la publicación de una colección de marcos generales o documentos que recogen aspectos fundamentales, teóricos y prácticos, para asegurar la calidad universitaria en ámbitos estratégicos. Actualmente ya se han publicado cinco marcos generales sobre aspectos tan básicos como la evaluación del profesorado, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes o el diseño, seguimiento y revisión de los planes de estudios y programas. Los marcos generales para la calidad universitaria actualmente están en línea con el espíritu de la Ley de Universidades de Cataluña (LUC), de 19 de febrero de 2003, que propugna un compromiso para la excelencia y la calidad en todos los ámbitos de actuación de la universidad.

Una característica básica de los marcos generales es el carácter participativo del proceso de preparación de los documentos, aspecto básico de todo elemento que forme parte de un sistema de calidad. El proceso de preparación se basa en tres etapas: una primera de elaboración de un documento preliminar por parte de expertos universitarios, una segunda de aportación de opiniones y sugerencias de un segundo grupo más numeroso de expertos, y una tercera etapa que consiste en el debate y la aprobación del documento por el Consejo de Dirección, formado mayoritariamente por responsables universitarios. Este proceso tiene la ventaja de promover que los documentos resultantes sean sentidos como propios por las universidades, aunque tiene el inconveniente de alargar bastante el proceso.

Así, el MARCO GENERAL PARA LA INTEGRACIÓN EUROPEA se inicia en el mes de julio de 2002 y se presenta a la aprobación del Consejo de Dirección de la Agència el 19 de marzo de 2003 en su última sesión como consorcio, antes de constituirse la nueva Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (**AQU Catalunya**), un organismo público vinculado a la Generalitat creado por la LUC. Ésta, la primera ley catalana sobre universidades, que ha entrado en vigor a principios de marzo, se caracteriza por tener un contenido marcadamente europeísta.

En el momento de la aprobación del MARCO GENERAL PARA LA INTEGRACIÓN EUROPEA, el Consejo de Dirección consideró adecuado hacer referencia en el texto al contenido de la LUC. Esta referencia la hemos llevado a cabo, por un lado, añadiendo una nota en el contenido del documento y, por otro, anexando una recopilación de los artículos de la LUC que se refieren al espacio europeo de enseñanza superior.

En nombre de **AQU Catalunya** quiero agradecer a la Comisión, que ha preparado el texto, el magnífico trabajo realizado, el esfuerzo hecho para expresar claramente y sin tópicos lo que representa, visto desde nuestra perspectiva, la integración al espacio europeo. Es un texto pensado para todo el colectivo universitario que tendrá que implicarse en el cambio y que, por ello, debe saber qué quiere decir el espacio europeo de enseñanza superior.

Gemma Rauret
(directora d'AQU Catalunya)

AQU Catalunya: la calidad, garantía de mejora

AQU Catalunya es la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya y es fruto de la transformación que la LUC —Ley de universidades de Cataluña— hace del antiguo consorcio Agencia (1996). **AQU Catalunya** recoge la trayectoria más que notable de su predecesora y, además, amplía sus competencias y atribuciones. **AQU Catalunya**, a partir de la LUC, deviene el principal instrumento de la calidad del sistema universitario en Cataluña.

AQU Catalunya es una agencia de referencia, que lidera proyectos innovadores que generan el máximo valor añadido a la calidad del sistema universitario catalán, y es también una organización que tiene la voluntad de tender hacia la excelencia. **AQU Catalunya**:

- Entiende la calidad como una manera de hacer y de trabajar mejor. Es la primera agencia europea certificada desde el año 2000 con la norma ISO 9000.
- Tiene un bagaje en evaluación institucional y en desarrollo e innovación de sistemas de calidad universitaria. Desde 1996, año de creación del antiguo consorcio, **AQU Catalunya** trabaja en todos estos temas.

- Trabaja para una buena integración del sistema universitario catalán en el espacio europeo de educación superior y promueve la cooperación en la evaluación de la calidad y su aseguramiento. Participa, desde que se fundó, en la ENQA (la red europea de agencias) y la INQAAHE (la red internacional de agencias).
- Trabaja para asegurar la transparencia, la objetividad, la imparcialidad y la ecuanimidad de los servicios que presta. **AQU Catalunya** trabaja de acuerdo a un código ético.

AQU Catalunya avanza con las universidades de Cataluña y entiende la calidad como una manera de mejorar, más que como un trámite a superar. La calidad universitaria en Cataluña se escribe con **AQU Catalunya**.

1. Introducción

En el mes de junio de 1999, 29 países europeos firmaron en Bolonia una declaración en la que se ponía de manifiesto la necesidad de desarrollar, antes del año 2010, un proceso de convergencia en el ámbito de la enseñanza superior que diera coherencia a los distintos sistemas existentes, con el fin de facilitar la libre circulación de personas promovida por los países de la Unión Europea.

1.1. El porqué de la Declaración de Bolonia

En efecto, la llamada Declaración de Bolonia nace con la clara voluntad de promover la *construcción de un espacio europeo común en el ámbito de la enseñanza superior* como instrumento clave para potenciar la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad y el desarrollo global de Europa. Este acuerdo refleja un esfuerzo compartido por políticos y representantes de organismos educativos para hacer frente a un nuevo entorno social, marcado por la irrupción de un conjunto de cambios importantes que, en buena medida, han afectado a la concepción clásica de la enseñanza superior:

- **Demanda cada vez mayor de población cualificada**, a la que se exige una formación superior como consecuencia de los grandes avances científicos y de la renovación tecnológica en el marco de la denominada *sociedad del conocimiento*.

- **Presión de un mercado de trabajo exigente**, que pide a los graduados nuevas aptitudes para resolver problemas y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, en un contexto marcado por la rápida obsolescencia de los conocimientos.
- **Internacionalización del mercado de trabajo** en el seno de una sociedad globalizada, en la que la movilidad en aumento de los ciudadanos -estudiantes, graduados y profesionales- debe ir ligada, lógicamente, a la “movilidad” de sus conocimientos.
- **Aparición de nuevos proveedores no universitarios de educación superior**, fenómeno que contribuye a multiplicar y diversificar la oferta clásica de la universidad, conduciendo a esta institución a formular sus estudios en términos cada vez más competitivos.
- **Tensión entre formación generalista y nuevos tipos de capacitación y aprendizaje especializados** situados fuera del ámbito de las carreras tradicionales de cariz disciplinario, y que ya no se adquieren únicamente en la universidad.

Los retos que plantea esta nueva situación obligan a definir, en el campo de la educación superior, estrategias paralelas a las que han presidido el proceso de convergencia europea en muchas otras esferas, tales como el establecimiento de una moneda única o la eliminación de fronteras. Lo que está en juego, en definitiva, es la *construcción*

de una Europa del conocimiento sobre la base del fortalecimiento de los vínculos intelectuales, culturales, sociales, científicos y tecnológicos de sus ciudadanos, y de la creación, en general, de relaciones de cooperación en todos los ámbitos. La universidad ya ha dejado de ser un centro de formación de la élite y, en el futuro inmediato, tendrá que hacer frente a la creciente demanda de formación continua de sus graduados.

1.2. Objetivos comunes y diversidad

En esta línea, pues, la Declaración de Bolonia ha representado un fuerte impulso en el proceso de cooperación política en materia de educación, cooperación que se basa en el reconocimiento de la *educación como factor esencial para el desarrollo social y económico de los pueblos*, y en la necesidad de garantizar a los ciudadanos que las titulaciones, los conocimientos y las capacidades adquiridos en cualquier punto de Europa serán efectivamente reconocidos y validados en todo el continente.

Ahora bien, el panorama educativo europeo está dominado por la *diversidad* en todos los ámbitos: estructura de las universidades y de las titulaciones, sistemas de reconocimiento académico, procedimientos de acreditación, requisitos de acceso y admisión, etc. Y la diversidad es un patrimonio que hay que preservar, puesto que goza de prestigio y de una alta valoración en el seno de la Unión Europea.

La creación de un espacio educativo europeo común no tiene como objetivo, por lo tanto, implantar un sistema rígido y uniforme en todo el continente, sino establecer mecanismos flexibles y transparentes que permitan a los ciudadanos acceder libremente tanto a la oferta educativa como al mercado de trabajo europeos. Se trata de llegar a un equilibrio entre las ventajas de la diversidad y las restricciones e incompatibilidades que de ella podrían derivarse; o, dicho en otras palabras, de avanzar hacia un “nuevo paradigma basado en sistemas diversos orientados a objetivos comunes”.⁽¹⁾

1.3. Las seis recomendaciones de la Declaración de Bolonia

Con el fin de lograr estos objetivos comunes, la Declaración de Bolonia recomienda seis actuaciones:

- La promoción de la **movilidad**, mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación de estudiantes, profesorado, investigadores y personal técnico administrativo.
- La promoción de la **cooperación** europea, para asegurar un grado de calidad para el desarrollo de criterios y métodos comparables.

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

- La adopción de un **sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones**, mediante la implantación de un suplemento europeo al título obtenido por el estudiante, de cara a favorecer la ocupabilidad (*employability*) y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.
- La adopción de un **sistema basado fundamentalmente en dos niveles principales de estudios**, pregrado y posgrado. El título de grado, otorgado al finalizar el primer nivel, de una duración mínima de tres años, tendrá un valor específico tanto académico como laboral. El segundo nivel, de una duración máxima de dos años, dará lugar a la obtención de un título de posgrado, tal como está sucediendo en muchos países europeos.
- El establecimiento de un **sistema común de contabilización del crédito**, tomando como base el ECTS (*European Credit Transfer System*), utilizado en los programas europeos de movilidad ya existentes.
- La promoción de una necesaria **dimensión europea en la educación superior**, con énfasis en el desarrollo curricular, la colaboración institucional, los planes de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación.

1.4. El sistema universitario español y los principios de Bolonia

Este proceso de convergencia en un espacio común tendrá forzosamente una profunda incidencia en la estructura y concepción de los estudios superiores de todos los países implicados. Si quieren lograrse los objetivos citados, resulta imprescindible en primer lugar que los estudios se hagan **transparentes** -para asegurar el reconocimiento mutuo y garantizar la libre circulación de estudiantes-, que sean **flexibles** -es decir, estructurados alrededor de módulos que proporcionen una formación versátil y abierta, con distintos puntos de acceso y salida; una formación adaptada, en definitiva, a una amplia tipología de alumnos con expectativas y circunstancias diversas- y que sean **prestigiosos** -es decir, basados en estándares de calidad transnacionales y capaces de captar estudiantes de diferentes países.

Para avanzar en esa dirección, primeramente hay que realizar un ejercicio de profunda reflexión en torno a las inercias y disfunciones del sistema universitario español, que, comparado con otros sistemas europeos, aparece excesivamente rígido y uniformizador. En este sentido pueden destacarse algunas características del mismo:

- Se basa en una **asimilación** entre el concepto de **educación superior** y el de **enseñanza universitaria**. Ello ha generado la tendencia a unificar estudios de características muy distintas y, particularmente, una tensión mal resuelta entre la *formación enfocada a las disciplinas* y la *formación de carácter profesionalizador*, con las consiguientes distorsiones resultantes de diseñar titulaciones de este segundo tipo siguiendo parámetros sacados de las titulaciones tradicionales.
- En general, ofrece **titulaciones monosecuenciales**, es decir, carreras “túnel” de un único tramo, normalmente de ciclo largo, sin vías de salida intermedias, lo que retrasa la entrada en el mundo del trabajo, complica la permeabilidad entre titulaciones y dificulta la posibilidad de modular y diferenciar la formación en sucesivas etapas.
- Fomenta un **paradigma docente centrado en el profesor**, en el que aquello que el profesor quiere enseñar prevalece sobre aquello que el estudiante debe aprender. Los resultados más evidentes de esta tendencia son los programas enciclopédicos (generados a partir de la acumulación de conocimientos de los especialistas más que sobre la base de objetivos bien definidos), las altas tasas de fracaso y la falta de motivación de los estudiantes.
- Establece el **cómputo del crédito académico** sobre la base de las horas de dedicación del profesorado en el aula, y no según el volumen total de trabajo que representa para el estudiante superar satisfactoriamente las asignaturas.
- Comporta una **duración excesiva de los estudios** como consecuencia, en buena medida, de los puntos anteriores y también de otros factores externos a la universidad, tales como la variada tipología de estudiantes con expectativas diversas, su dedicación parcial y/o discontinua al estudio, los cambios en la elección de carrera, etc.
- Da **preeminencia a la situación de partida (inputs) sobre los resultados (outputs)**, hecho en virtud del cual se tiende a controlar -en forma de regulaciones y restricciones a menudo excesivas- las *entradas* (directrices generales de planes de estudios, contenidos de los programas, requisitos de acceso a las carreras, etc.) en detrimento de los *resultados* que se deriven, normalmente carentes de mecanismos rigurosos de garantía de la calidad. Esta disfunción se traduce en que prevalecen las metodologías *ex ante*, como la homologación, sobre los sistemas *ex post*, como la certificación y la acreditación.

- Genera una **desconfianza** hacia el **grado de autonomía de las universidades** para establecer -con la inevitable contrapartida de un sistema eficiente de rendir cuentas basado en exigentes mecanismos de evaluación y de garantía de la calidad- su propia singularidad en todos los ámbitos, rehuendo rigideces y soluciones uniformes.

En este panorama esbozado, la Declaración de Bolonia representa una oportunidad única para el cambio. Un cambio, sin embargo, que tendrá que ser profundo: un cambio de *cultura* y no sólo de *terminología*. Lo que está en juego es la pervivencia de las universidades como centros competitivos con poder de atracción de estudiantes y su capacidad de transformarse, adelantarse a los acontecimientos y preparar el futuro.

NOTA: La promulgación de la Ley de Universidades de Cataluña (LUC), de 19 de febrero de 2003, establece un buen marco para el cambio ya que, por un lado, promueve la europeización y la internacionalización de las universidades catalanas y, por otro, contiene los elementos precisos para facilitar el necesario cambio cultural del sistema universitario catalán.

1.5. Pasado y futuro de la Declaración de Bolonia

La Declaración de Bolonia había sido precedida por una declaración firmada en la Sorbona de **París** en el año 1998 por cuatro países de la Comunidad Europea (Alemania, Francia, el Reino Unido e Italia), en la que se insistía por primera vez en la necesidad de potenciar una armonización en la arquitectura del sistema de educación superior en Europa.

Con posterioridad a la Declaración de Bolonia, en una nueva reunión de ministros de Educación que tuvo lugar en **Praga** en el mes de mayo de 2001, además de hacer un repaso de los progresos logrados, se definieron los ejes prioritarios del proceso a seguir en los próximos años. Allí se pidió explícitamente a las universidades la organización de seminarios para seguir explorando los puntos a los que hace referencia la Declaración, incidiendo principalmente en todo lo que corresponde a la acreditación y a las garantías de calidad de las titulaciones y de las propias universidades. Dicha reunión estuvo precedida por una sesión preparatoria en **Salamanca** en el mes de marzo - con la participación de los principales representantes académicos de unas 300 instituciones de educación superior-, en la que se formularon los objetivos, los principios y las prioridades que debían configurar la agenda para discutir en Praga. La Cumbre del Consejo Europeo que tuvo lugar en **Barcelona** en el mes de marzo de 2002 se refirió a la supresión de obstáculos dentro de los mercados laborales europeos, así como también al hecho de facilitar el reconocimiento profesional y a la reducción de los impedimentos normativos y administrativos para el reconocimiento de titulaciones.

Después de las reuniones de París, Bolonia y Praga, la próxima reunión general de seguimiento del proceso iniciado tendrá lugar en **Berlín** en el mes de septiembre de 2003 (precedida por un encuentro preparatorio en **Graz**), con la intención de conseguir los objetivos marcados para el año 2010 como fecha tope. El siguiente cuadro resume la historia de este proceso.

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999)

Recomendaciones

Generalización del Sistema de Créditos Europeos

Adopción del Suplemento al Diploma

Adopción de una estructura basada en dos ciclos

SALAMANCA - PRAGA (2001)

Estrategias

Reconocimiento académico: un marco de calificaciones común y flexible

Competitividad en formación e investigación, dentro y fuera de nuestras

fronteras

CUMBRE CONSEJO EUROPEO (Barcelona 2002) Recomendaciones

Educación y bienestar social

Establecimiento de sistemas educativos de máxima calidad

GRAZ - BERLÍN (2003)

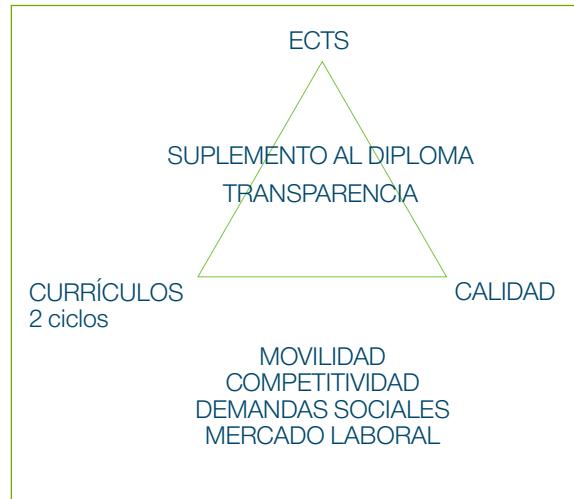
Articulación espacio europeo

2. Los ejes de la armonización europea

Tal como puede deducirse del capítulo introductorio, la construcción de un espacio europeo común en el ámbito de la enseñanza superior sólo se logrará si existe un proceso de armonización (no de homogeneización) en cuatro puntos esenciales: *a)* la construcción de una estructura comparable en cuanto a la duración de los estudios y a la expedición de los títulos, *b)* el establecimiento de un sistema común para contabilizar las horas que el estudiante tiene que emplear para conseguir ese título, *c)* la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones y *d)* el establecimiento de mecanismos que garanticen unos estándares transnacionales de calidad de los estudios.

La consecución de los tres primeros objetivos pasa por sendas reformas estructurales: una nueva arquitectura de las titulaciones, la adopción del denominado *European Credit Transfer System* (ECTS) y la adopción del llamado *Suplemento al Diploma*. Sin embargo, no basta con esto. Para que dichas reformas estructurales no queden reducidas a simples operaciones superficiales, deberán poder ser sometidas a sistemas de evaluación fiables y contrastables que conduzcan a procesos de acreditación de los distintos estudios que organicen las universidades europeas.

El siguiente cuadro sinóptico enfatiza estos elementos básicos que, de acuerdo con los objetivos de la Declaración de Bolonia -citados en el primer capítulo-, deben conformar las acciones de reforma y revisión de los sistemas educativos de enseñanza superior en la Unión Europea.



2.1. La estructura de los estudios

2.1.1. La secuencia grado (*bachelor*) / posgrado (*master*)⁽²⁾

La estructura de estudios universitarios propuesta por la Declaración de Bolonia se fundamenta sobre todo en tres principios: *a*) establecimiento de dos títulos diferenciados, *b*) secuenciación de estudios más flexible y *c*) reducción del tiempo de formación del estudiante para obtener el primer título.⁽³⁾

Para alcanzar dichos objetivos, se propone un itinerario de estudios estructurado en dos ciclos básicos:

- Los estudios correspondientes al primer título superior o **título de grado**, que debe tener un valor específico en el mundo laboral y debe capacitar al estudiante para la incorporación al mercado de trabajo.⁽⁴⁾ Este primer título es considerado como un todo que tiene que cursarse en no menos de tres años (180 créditos ECTS) ni en más de cuatro (240 créditos ECTS).

⁽²⁾ En los diversos textos que han desarrollado y precisado el documento de Bolonia en cuanto a la estructura de los estudios, se utilizan habitualmente los anglicismos *bachelor* (Ba) y *master* (Ma) para identificar el primer título, de grado, y el segundo, de posgrado, respectivamente. Dado que estas palabras no son las comúnmente usadas en nuestro país y, además, que el nombre de *master* puede convertirse en fuente de confusión, preferimos referirnos a ellos con las palabras *grado* y *posgrado*, dando por sentado que el Ministerio deberá encontrar pronto las expresiones apropiadas y equivalentes.

⁽³⁾ Cabe decir que una de las necesidades que se vislumbra es la de hacer coincidir la duración real de los estudios con la duración que se prevé para cursar las titulaciones. En estos momentos el modelo español prevé que el estudiante pueda obtener un título de licenciado o de ingeniero en cuatro años. La realidad desmiente la previsión, ya que la mayoría de los títulos se obtienen en cinco o incluso seis años. Muchas universidades han optado por distribuir, de entrada, los currículos en cinco años y otras, para no lesionar la igualdad de oportunidades de los estudiantes, han diseñado una vía lenta y una vía rápida.

⁽⁴⁾ Ésta es la idea que pone de manifiesto el concepto *employability* usado en la Declaración, que en este documento traducimos por el neologismo “ocupabilidad” (véase el apartado 2.1.3).

- Los estudios correspondientes al segundo título o **título de posgrado**, que representa la especialización en una área específica del conocimiento y que, en general, consta de no menos de un año (60 créditos ECTS) ni de más de dos (120 créditos ECTS).

Además, también hay que considerar un tercer título, el de **doctorado**, que se obtendrá más o menos tres años después de haber obtenido el posgrado, y que representa una especialización temática en una área de conocimiento con objetivos claramente enfocados a la investigación.

La estructura de estudios que preconiza el modelo europeo es más abierta que la que tiene el actual sistema español. Partiendo de la nueva concepción de la educación como un proceso que no termina con la obtención de un primer o de un segundo título, sino que se produce por acumulación a lo largo de la vida (*lifelong*) (véase el apartado 6), el modelo europeo de estructuración de títulos concibe a un estudiante que entra y sale del sistema universitario varias veces a lo largo de su existencia, y eso tiene que poder efectuarlo en varios ámbitos territoriales y en diversos estudios sin ver penalizadas sus decisiones de cambio.

Esta nueva estructuración, pues, es una cuestión que afecta a la raíz del sistema de titulaciones y, por lo tanto, no sería bueno que se resolviera con simples operaciones cosméticas que sólo afectasen a la denominación de los títulos para hacerlos más competitivos. Hay que plantearse seriamente el estatus de las actuales diplomaturas,

licenciaturas e ingenierías y pensar cómo se articularán en el futuro mapa de títulos de grado y de posgrado. Ello, sin duda, comportará una profunda reflexión sobre la función de cada una de ellas y, en consecuencia, sobre sus propias directrices generales. El grado de competitividad no solamente europea, sino también mundial, vendrá determinado no por los cambios formales, sino por los cambios profundos.

2.1.2. El carácter del título de grado

Tal como ya se ha dicho, se propone diseñar títulos de grado que, en comparación con los actuales, serán **menos monolíticos, menos especializados, más polivalentes, más permeables** y más flexibles. Así pues, el título de grado, en general, deberá tener un **carácter terminal** (como el que actualmente tienen las titulaciones de primer ciclo), basado en la definición de competencias, y no deberá ser concebido sólo como un paso intermedio en una carrera que acabe naturalmente en el título de posgrado.

Ya hemos explicado que este primer título constará de 180 a 240 créditos, deberá tener un valor específico en el mundo laboral y capacitar al estudiante para la incorporación al mercado de trabajo. Está claro, pues, que en algunos casos este valor específico estará eminentemente ligado al logro de unas competencias profesionales concretas, mientras que en otros (titulaciones “tradicionales”) consistirá claramente en el logro de

amplias competencias fundamentadas más en los “factores disciplinarios de formación” que en los “factores profesionalizadores”.⁽⁵⁾

Dado su carácter de “primer título”, el grado deberá tener un conjunto de créditos estructurados en módulos, común a un considerable abanico de titulaciones (por ejemplo, ciencias experimentales, ciencias biosanitarias, ciencias de la comunicación, ciencias de la educación, ciencias sociales, ciencias de la Tierra, etc.). De este modo podrán lograrse varios objetivos:

a) trabajar las competencias transversales comunes, b) incorporar en el sistema los cursos propedéuticos que tienen como función nivelar los conocimientos con los que entran los estudiantes y que no pueden ser programados de forma demasiado distinta cuando se trata de titulaciones similares y c) facilitar los cambios y la simultaneidad de estudios, en su caso, entre titulaciones de objetivos competenciales similares.

A diferencia del modelo actual, los nuevos títulos de grado deberán procurar el acceso a múltiples títulos de posgrado, rehuendo el carácter estanco que hoy existe entre los primeros ciclos y los segundos ciclos de estudios diversos, a pesar de ser muy similares de origen.

⁽⁵⁾ Esta dicotomía ya aparece en el *Informe 2000*, llamado Bricall, pág. 100 y siguientes. En dicho documento se habla de titulaciones “profesionalizadoras” y titulaciones “disciplinarias” para distinguir los tipos.

2.1.3. El concepto de ocupabilidad (*employability*)

Este concepto, que ha sido interpretado de diversas y equívocas maneras, emana de la recomendación de la Declaración en la que se dice que un título de grado “tiene que habilitar para el mercado de trabajo europeo”. Hay que remarcar, sin embargo, que en ningún momento se dice que dicha “habilitación” deba referirse exclusivamente a la adquisición de unas “destrezas profesionales concretas”. Por lo tanto:

- La ocupabilidad debe entenderse como **la relevancia** de unos estudios **respecto al mundo del trabajo**, la cual se asienta en la adquisición de unas determinadas competencias que debe proporcionar un programa de estudios y que van más allá de los conocimientos específicos asociados.
- La ocupabilidad **no equivale a formación “especializada”** *stricto sensu*, sino que más bien indica el logro de la capacidad de “aprender a aprender” a lo largo de la vida y de adaptarse a nuevas situaciones sociales.
- La ocupabilidad **no es** una idea **asociada** por definición **exclusivamente a las titulaciones “profesionalizadoras”**. Formar graduados “empleables” no consiste sólo en definir las habilidades profesionales concretas que deberán adquirirse, sino en definir competencias y objetivos de gama amplia.

- El requerimiento de la ocupabilidad **no** debe interpretarse como una **sumisión insoslayable** a las exigencias contingentes del mundo laboral. El mercado laboral cambia más rápidamente que los ritmos que impone la adecuada planificación de los estudios superiores; por lo tanto, hay que encontrar el equilibrio entre las demandas laborales a corto plazo, continuamente cambiantes, y la planificación de estudios con perspectivas a largo plazo exigibles a una oferta académica solvente.
- **Las demandas sociales y las demandas del mundo empresarial no son conceptos sinónimos.** Tal como se ha observado, la orientación de la enseñanza hacia el empleo *“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 carácter del título de posgrado. Los estudios integrados de posgrado

Los estudios de posgrado (es decir, de segundo nivel) se diferencian de los de grado (primer nivel) por la especialización y la profundización que implican ya en una determinada área del conocimiento. Tendrán una duración de uno a dos años (de 60 a 120 créditos) y deberán permitir el acceso desde distintos títulos de grado, o sea, desde distintas formaciones académicas previas, a partir del reconocimiento de la formación adquirida y, si es necesario, con el requisito de cursar una determinada formación adicional. En este sentido, quiere romperse con la concepción monolítica de muchos de los estudios actuales, en la medida que sólo permiten el acceso al segundo ciclo si el estudiante proviene del primer ciclo correspondiente. En aquel nivel formativo podrán diseñarse diferentes itinerarios según las necesidades de los futuros titulados, como pueden ser un itinerario profesional, académico, de iniciación a la investigación, etc.

Algunos estudios, de acuerdo con la existencia de directivas europeas específicas, podrían carecer del primer título de grado, es decir, que su primer título se lograría después de haber cursado como mínimo **300 créditos** de manera **integrada y terminal**. En cualquier caso, estos estudios serían una excepción y no deberían ser concebidos como estudios impermeables. Así pues, la diferencia con el resto de las titulaciones de grado consistiría únicamente en la duración, justificada por la amplitud y la especificidad de sus contenidos y por la imposibilidad de alcanzar con 180-240 créditos las competencias mínimas para convertirse en títulos competitivos en el mercado laboral europeo.

⁽⁶⁾ Proyecto Tuning, pág. 19.

Con el fin de que este nuevo modelo tenga unas mínimas garantías de éxito, el sistema universitario catalán tendrá que hacer frente a algunas decisiones que, en esencia, son: a) establecer cuáles de los actuales segundos ciclos, cursos de posgrado y cursos de maestría serán homologados como títulos de posgrado, b) permitir el acceso al doctorado a partir de los títulos de maestría, c) definir cuáles y en qué condiciones recibirán financiación en caso de ser impartidos en universidades públicas y d) establecer las condiciones de acceso a los títulos de posgrado.

Previsiblemente, los nuevos títulos de posgrado de calidad serán el instrumento idóneo que favorecerá la verdadera movilidad europea e internacional y que se convertirá en una puerta de entrada de estudiantes extranjeros a las universidades del país. Independientemente del número de estudiantes que se desplacen desde su país de origen para cursar una titulación de primer nivel (grado), es presumible que muchos se sientan atraídos por la posibilidad de cursar un título de segundo nivel (posgrado) de calidad ofrecido por una universidad determinada o bien por la de obtener un título organizado conjuntamente por instituciones de enseñanza superior de distintos países (*joint degree*).

2.2. El crédito europeo

2.2.1. ¿Qué es un crédito ECTS?

European Credit Transfer System (ECTS) es el nombre que ha recibido desde 1988 el sistema que ha permitido gestionar académicamente el programa europeo de movilidad Sócrates-Erasmus y que se ha desarrollado como sistema de **transferencia** de créditos con dos objetivos:

- Facilitar el reconocimiento académico de los estudios realizados en otras universidades.
- Facilitar la movilidad de los estudiantes.

El paso adelante que representa la Declaración de Bolonia es la utilización adicional de los ECTS como sistema de **acumulación** de créditos de cara a:

- Facilitar la transparencia y la comparabilidad curricular de los sistemas de enseñanza superior.
- Facilitar el mutuo reconocimiento de las titulaciones.
- Aumentar el grado de movilidad entre instituciones de enseñanza superior.
- Promover una profunda reforma de los sistemas universitarios europeos.
- Facilitar el acceso al espacio laboral paneuropeo.

En estos momentos, pues, el ECTS se ha convertido en un **sistema de transferencia y acumulación centrado en el estudiante**, que mide el volumen de trabajo que éste debe realizar para alcanzar los objetivos de un programa de estudios, formulados preferentemente en términos de competencias (*skills*) y resultados de aprendizaje (*learning outcomes*), con independencia de la actividad docente del profesorado que lo imparte.⁽⁷⁾

Con esta nueva perspectiva, pues, la CRUE ha definido el crédito europeo como 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 nuevo crédito europeo pretende, en efecto, **determinar en horas el trabajo total** (lecciones magistrales, prácticas, salidas de campo, consulta bibliográfica, seminarios, estudio y trabajo personal, etc.) que **un estudiante estándar deberá dedicar a la adquisición de competencias, habilidades y contenidos** relacionados con una determinada materia en un determinado período lectivo, que es el curso académico.

2.2.2. ¿Cómo se calcula la equivalencia de un crédito ECTS en horas?

De manera convencional se ha establecido que:

- El trabajo total de un curso académico debe equivaler a 60 unidades de cómputo o créditos.⁽⁹⁾
- Un estudiante a tiempo completo debe dedicar unas 40 horas semanales a sus estudios.

⁽⁷⁾ Los planes de estudios de las universidades españolas no utilizan el crédito como una medida del esfuerzo que representa para el estudiante superar una determinada asignatura, sino más bien para cuantificar la actividad docente presencial del profesor, de acuerdo con la clásica equivalencia 1 crédito = 10 horas. Sin embargo, en la práctica se ha comprobado que la tendencia a identificar la dedicación docente del profesorado y la obligación académica del alumno (dando por supuesta una relación directamente proporcional entre ambas) es una importante fuente de distorsiones.

⁽⁸⁾ Acuerdo de diciembre de 2000.

⁽⁹⁾ Cada centro de enseñanza superior, de acuerdo con su dinámica, podrá efectuar las subdivisiones que crea oportunas, es decir, 30 créditos por semestre o 20 créditos por trimestre.

- Las semanas de un curso oscilan generalmente entre 36 y 40, según los países; por lo tanto, la dedicación total del estudiante por curso oscilará entre 1.440 y 1.600 horas.

En consecuencia, 1 crédito equivale aproximadamente a 25 o 27 horas de trabajo total del estudiante.

La asignación de créditos a cada uno de los módulos, materias o asignaturas requerirá una cuantificación previa del trabajo real que comportan, cuantificación que deberá realizarse necesariamente con la participación de los estudiantes y del profesorado para encontrar puntos de acuerdo a la hora de fijarla. Ello implicará, evidentemente, un proceso de reflexión en cuanto al diseño de los currículos y un profundo cambio de los modelos tradicionales de docencia.

A diferencia de la situación actual, la implantación de un sistema de acreditación de los estudios (cf. capítulo 2.4) permitirá la constante revisión de la asignación de créditos. En consecuencia, si el número de horas asignadas a un módulo, materia o asignatura se ve afectado por una considerable desviación respecto a las previsiones llevadas a cabo, será necesario poder efectuar todas las modificaciones que correspondan.

2.2.3. Más allá del cómputo

Es evidente, pues, que el progresivo paso de un sistema de créditos convencional al ECTS representa un cambio esencial en la concepción de la formación universitaria, hasta ahora centrada principalmente en el profesor más que en el estudiante. La adopción del ECTS supone un cambio en el modelo de cómputo, pero sobre todo implica un **cambio en la concepción pedagógica**, en el sentido de que se pasa de un modelo enfocado hacia la enseñanza a un modelo enfocado hacia el aprendizaje (cf. capítulo 3.1), basado en el trabajo del estudiante y en el establecimiento de las condiciones idóneas para que pueda alcanzar y dominar con éxito los objetivos propuestos.

2.3. El Suplemento Europeo al Título

El reconocimiento de los estudios realizados y de las competencias alcanzadas por los estudiantes es una pieza esencial de los procesos de integración derivados de la Declaración de Bolonia. El adecuado reconocimiento de estas actividades demanda un compromiso de las universidades en favor de una mayor transparencia, a través de una concreta y clara explicación de sus programas y de las competencias que adquieren los estudiantes que los siguen con buen aprovechamiento. Dicha transparencia tiene también como objetivo indisoluble la protección legal de los estudiantes, de modo que sepan qué es lo que han conseguido durante el período de estudio y el valor internacional de sus logros.

En este contexto, el proceso de armonización prevé la generalización del uso del Suplemento Europeo al Título. Dicho documento, que nace en Lisboa en el año 1977 impulsado por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades, se adjunta a un diploma de educación superior con la finalidad de mejorar la transparencia internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de los títulos.

El propósito fundamental del Suplemento Europeo al Título es ofrecer una descripción detallada sobre la naturaleza, el contexto, el contenido, el nivel y el estatus de las enseñanzas seguidas y completadas con éxito por el estudiante.

En definitiva, el Suplemento al Diploma ofrece a los estudiantes una mejora en la lectura y la comparabilidad de los estudios cursados, una descripción precisa de los cursos seguidos y de las competencias adquiridas, más objetividad en la evaluación de los logros académicos y un acceso más fácil a las oportunidades laborales y a la continuación de estudios en el extranjero. Por otro lado, también promueve el reconocimiento de la institución responsable del programa en el extranjero y facilita el ahorro de tiempo en tareas administrativas a la hora de determinar el contenido y la portabilidad de diplomas en la movilidad académica.

2.4. Evaluación, certificación y acreditación de las enseñanzas universitarias

2.4.1. Mecanismos de aseguramiento de la calidad en el marco de la convergencia europea

Tanto los principios de diversidad y autonomía universitaria como el derecho de libre circulación de profesionales en el seno de la Unión Europea hacen cada vez más necesario el uso de mecanismos de evaluación y acreditación que aseguren la calidad de las distintas enseñanzas universitarias europeas.

El proceso de convergencia implica, pues, dotarse de métodos de análisis de la calidad a escala europea, lo cual debe permitir aumentar la transparencia y la comparabilidad de los sistemas educativos.

Por otro lado, la propuesta de definir los títulos universitarios europeos partiendo del logro de resultados por parte de los graduados (*outputs*)⁽¹⁰⁾ hace que estos métodos de aseguramiento de la calidad no solamente deban dotarse de criterios e indicadores comunes, sino que sitúan el análisis de los *outputs* como un elemento clave.

⁽¹⁰⁾ Considérese la propuesta de descriptores para titulaciones de primer y segundo ciclo de Dublín o el proyecto Tuning, que permiten identificar las competencias que tienen que alcanzar los graduados.

Por último, la necesidad de mejorar la competitividad de las enseñanzas europeas en un contexto global supone avanzar, también, en el análisis de los mecanismos que tienen las instituciones de educación superior para garantizar el buen funcionamiento de sus procesos educativos.⁽¹¹⁾

De manera congruente con el panorama acabado de esbozar, el modelo teórico que se formula considera tres grandes bloques: el referido a los *inputs*, el del análisis de aspectos ligados al despliegue del proceso educativo y el relativo a resultados (*outputs*).



⁽¹¹⁾ Véase el proyecto TEEP de evaluación transeuropea que impulsa la Comisión Europea y la ENQA.

Este esquema⁽¹²⁾ tendría que ser válido tanto para la evaluación de las enseñanzas como para llevar a cabo procesos de acreditación y certificación de titulaciones.

Sobre la base de este modelo propuesto, puede definirse la **acreditación** como un procedimiento que se aplica coordinadamente con el proceso de evaluación de la calidad en el que, a partir de los resultados de la evaluación, se otorga un reconocimiento formal para impartir una enseñanza.

La **certificación** es un método de análisis que persigue el otorgar o denegar un distintivo de calidad, en este caso a una enseñanza concreta.⁽¹³⁾ El objetivo de dicha certificación es el favorecimiento de nuevos sistemas de trabajo en las universidades, la colaboración en el desarrollo del proceso educativo y de aprendizaje, la promoción de la credibilidad y la confianza de la sociedad y la Administración sobre la adecuación de los sistemas educativos, así como el reconocimiento interno en el seno de la institución.

2.4.2. El contexto estatal

En el Estado español, hasta hace bien poco, el principal sistema de aseguramiento de la calidad de una enseñanza universitaria se ha basado en la aplicación de un proceso de homologación previa que tiene en cuenta el diseño, tanto de la formación como del contexto donde esta formación tiene que desarrollarse. Cabe precisar que la actual aplicación de la homologación está básicamente orientada a homogeneizar las titulaciones (plan de estudios, objetivos, materias, asignaturas, áreas de conocimiento competentes para impartirlas y créditos), a través de las directrices generales de los planes de estudios del Consejo de Universidades.

⁽¹²⁾ La posición estratégica de la titulación pretende ver cuál es la situación de la enseñanza respecto a su entorno, según el número de estudiantes, el profesorado o el grado de apoyo institucional que recibe la titulación. La capacidad del sistema tiene en cuenta aspectos que van desde el perfil de los estudiantes matriculados, las características del profesorado y las infraestructuras hasta la cantidad y calidad de las relaciones externas que mantiene la enseñanza.

⁽¹³⁾ En Cataluña se prevé la puesta en marcha de un certificado que reconozca los sistemas de gestión de la calidad docente establecidos por las titulaciones.

Con el principal objetivo de mejorar la calidad de las universidades, y en un contexto más exigente de rendimiento de cuentas, a partir de los años noventa el sistema de homologación empieza a complementarse con el plan de evaluación de las universidades, que en Cataluña gestiona la AQU. Aunque legalmente la homologación previa sigue siendo la pieza clave, el plan de evaluación introduce el análisis del proceso educativo y de sus resultados (*output*). Últimamente, la LOU y la LUC prevén el establecimiento de procedimientos de certificación y acreditación de las titulaciones.

2.4.3. Potencialidades del sistema de acreditación y certificación

La implantación de la acreditación y la certificación debería permitir superar el modelo de homologación previa, facilitando que las universidades dispongan de más libertad a la hora de diseñar sus planes formativos (*inputs*), lo que favorecería la modernización y adecuación de los planes de estudios teniendo en cuenta el continuo análisis de resultados. También abriría nuevas fórmulas tanto para el reconocimiento de los títulos en el ámbito europeo como para su financiación.

3. La docencia en el nuevo entorno educativo europeo

Las grandes líneas programáticas establecidas en la Declaración de Bolonia representan un proyecto ambicioso, que no puede traducirse en simples readaptaciones mecánicas de la estructura de los estudios, el contenido de las materias o el cómputo de créditos, entre otras medidas. La creación de un espacio educativo europeo supone una **transformación profunda** -y no una mera uniformización- de la enseñanza superior: una transformación difícilmente alcanzable si se cede a la tentación reduccionista de asimilar la nueva situación a una simple normativa o conjunto de directrices “externas” a la universidad. Una transformación, por otro lado, entregada al fracaso si no se incide sobre dos aspectos clave del proceso educativo: la adopción de un nuevo paradigma docente y la redefinición del papel de los agentes -profesores y alumnos- de dicho proceso.

3.1. El nuevo paradigma docente: de la enseñanza al aprendizaje

Consustancial a la denominada *sociedad del conocimiento* es la concepción de la educación dentro de unas coordenadas más amplias que las que han regido tradicionalmente en la universidad clásica: el *continuum* de la formación “a lo largo de la vida”, resultado del imparable progreso científico y tecnológico, obliga a un esfuerzo de constante adaptación a los cambios y, a fin de cuentas, a tener una permanente disposición a *aprender*. En este contexto se hace imprescindible enfatizar otras dimensiones formativas más allá de la

tradicional acumulación de conocimientos -condenados a volverse obsoletos muy rápidamente-, en el marco de un nuevo **paradigma docente centrado en el aprendizaje**.

Ahora bien, la migración del clásico modelo basado en la enseñanza a este nuevo paradigma “multidimensional” va indisolublemente ligada a todo un conjunto de factores profundamente conectados entre sí: un **sistema educativo orientado hacia el estudiante**, una mayor concreción en la formulación de objetivos, la potenciación de las competencias y habilidades que el estudiante debe adquirir, la preeminencia de los *outputs* sobre los *inputs*, el énfasis en la ocupabilidad, el cambio de rol del profesor y, por último, la adopción de nuevos métodos pedagógicos en la práctica docente. De forma más concreta, podrían destacarse algunas líneas de actuación básicas en la citada dirección:

- Las titulaciones deben explicitar adecuadamente *qué se espera de los estudiantes* y, por lo tanto, deben fundamentarse más en los *outputs* que en los *inputs*. Ello implica privilegiar a los mecanismos dirigidos a definir los objetivos que se esperan alcanzar y a medir resultados a posteriori, en detrimento de los sistemas centrados únicamente en requisitos “de entrada” (enseñanza y programas).

- *Los currículos tienen que garantizar* no únicamente el dominio cognoscitivo de las disciplinas, sino que deben potenciar también otros aspectos formativos, tales como la *adquisición de competencias básicas*, tanto las específicas de cada una de las disciplinas como las de *carácter transversal* -comunes a cualquier carrera-, las cuales no se asocian, obviamente, a asignaturas concretas, sino a la manera de plantear y orientar cualquier materia en particular y el currículo en general: capacidad de aprender, capacidad de resolver problemas, aptitudes para el trabajo en equipo, dominio de la expresión oral y escrita, conocimiento de lenguas extranjeras, autonomía, iniciativa, creatividad, etc.
- *La función tradicional del profesor* como estructurador y transmisor de conocimientos *tiene que reorientarse en una dirección más sensible a la trayectoria y las necesidades de los estudiantes*, de modo que los guíe y los tutele en su proceso de aprendizaje, los oriente respecto a los objetivos que deben alcanzar, los asesore en cuanto a sus capacidades y debilidades, etc.
- *Una buena docencia no gravita únicamente en los conocimientos del profesorado* -un requisito necesario, pero no suficiente-, *sino que tiene que incorporar igualmente otros componentes*: habilidad para estimular el interés de los estudiantes, implicación en su aprendizaje, sistemas de retroacción (*feedback*) que les aporten información sobre los progresos alcanzados, mecanismos de evaluación adecuados, etc.⁽¹⁴⁾
- *La evaluación del aprendizaje tiene que convertirse en una pieza central en el proceso educativo*: debe incluir todos los aspectos del mismo y debe servir al estudiante para controlar mejor su progreso. La perspectiva sumativa y finalista que predomina en la educación centrada en la enseñanza pasa a ser sólo un elemento último, exigido por el sistema. Se vuelven cada vez más importantes la evaluación diagnóstica al inicio del proceso y la formativa paralelamente al estudio. Por otro lado, los sistemas de evaluación tienen que ser congruentes con los objetivos que se quieren alcanzar y la metodología empleada.

⁽¹⁴⁾ Cf. “Característiques d’una bona docència”. En: *Docència de Qualitat*, n.º 2. Bellaterra: UAB, ICE, Vicerrectorado de Calidad Universitaria, PSIDU, 1999.

3.2. Incidencia en la actuación docente del profesorado

Un paradigma docente en el que el estudiante se convierte en el foco de atención del proceso educativo requiere inevitablemente una redefinición de la figura del profesor. Hacer prevalecer lo que el estudiante debe *aprender* por encima de lo que el profesor quiere o suele *enseñar* supone, en efecto, un cambio de perspectiva muy importante, que tiene que incidir en la mentalidad tanto de los docentes como de los alumnos, ya que el proceso de aprendizaje sólo tendrá éxito si se produce una auténtica colaboración entre unos y otros.

Establecida esta premisa general, parece evidente que el nuevo panorama que se dibuja determinará una reorientación de la labor del profesorado, la cual tendrá que organizarse de acuerdo con parámetros que, además de ser congruentes con su pericia en la materia impartida, deberán tener en cuenta muy especialmente su rol de organizador del proceso de aprendizaje de los alumnos. A partir de ahí se abren nuevas dimensiones que incidirán de manera clara en la planificación, organización y actuación docente. Algunos aspectos que hay que tener en cuenta son los siguientes:

- Estructurar las materias no exclusivamente en forma de “programas”, sino en términos de objetivos y de “resultados de aprendizaje” (*learning outcomes*).
- Determinar el volumen de trabajo de diferente tipo exigible a un estudiante para alcanzar los citados objetivos y cuantificarlo en forma de ECTS.

- Establecer las competencias y habilidades básicas -transversales y específicas- que los estudiantes deben dominar para conseguir culminar su aprendizaje.
- Definir núcleos comunes de conocimiento -adecuadamente secuenciados- para las distintas áreas disciplinarias, susceptibles de configurar un currículo básico de carácter transnacional en el nivel del grado (*bachelor*).
- Establecer mecanismos de apoyo y de seguimiento consistentes, susceptibles de medir la progresión de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y el logro de los objetivos finales: actividades tutoriales, preparación de materiales, organización de actividades complementarias y métodos de evaluación adecuados.

Desplazar la prioridad del proceso educativo hacia el aprendizaje representa, en buena medida, una ruptura con el modelo tradicional que rige en las aulas universitarias, basado en la *privacidad* de la labor docente, ejercida en solitario y de forma *omnisciente* por el profesor. Dentro del nuevo panorama que se vislumbra, se hace imprescindible un trabajo de **coordinación** por parte del profesorado y –*last, but not least*- una activa implicación de los estudiantes, ya que lo que está en juego es su aprendizaje y no únicamente la excelencia del enseñante.

La evolución de la figura del profesor en las líneas esbozadas deberá repercutir igualmente en los **sistemas de valoración de la docencia y de productividad del profesorado**. Estos sistemas, que habitualmente se han regido por criterios uniformistas y de carácter puramente cuantitativo, tendrán que evolucionar hacia un modelo mucho más sofisticado, que tenga en cuenta indicadores cualitativos y que mida muchos otros aspectos aparte de las *horas de clase presencial*. A modo de enumeración no exhaustiva, podemos citar los siguientes:

- número de estudiantes por curso,
- tipología de la docencia impartida,
- trabajo de coordinación del profesorado,
- actividad tutorial y de apoyo a los estudiantes,
- creación de materiales docentes,
- etc.

Muchas de las tareas reseñadas forman parte, sin duda, de la actividad de un gran número de profesores universitarios. Sin embargo, no suelen recibir un reconocimiento específico ni son objeto de ningún tipo de incentivación institucional. El proceso de integración europea, aunque crea nuevas exigencias en el ejercicio de la actividad docente, representa también una oportunidad única de avanzar hacia la creación de un modelo más equitativo de medición y valoración de la docencia, en el que exista una adecuada correspondencia entre el esfuerzo empleado y los efectos de todo tipo que lógicamente tienen que derivarse.

4. La gestión de los procesos académicos

La construcción del espacio europeo de enseñanza superior también implicará un profundo cambio a escala administrativa y de gestión de las universidades, en la medida que deberá pasarse de un tratamiento muy generalista y uniforme de los procesos académicos a un modelo que permita gestionar cómodamente un abanico de situaciones diversas. También en este ámbito, pues, las universidades tendrán que volverse más flexibles y adaptarse a los cambios.

Son tres los conceptos que hay que tener presentes a la hora de redefinir el área de gestión: transparencia, diversidad curricular y transversalidad.

4.1. La gestión de la transparencia

El desarrollo progresivo de los ejes en los que se fundamenta la Declaración de Bolonia obligará a realizar la transición de un modelo basado en la *gestión de la movilidad* –derivado de los programas de intercambio de estudiantes tutelados por los vicerrectorados y las áreas de Relaciones Internacionales- a un modelo basado en la *gestión de la transparencia*, que garantice - con una decidida implicación de los vicerrectorados y las áreas de Asuntos Académicos- el reconocimiento internacional de la formación adquirida por los estudiantes.

El nuevo paradigma docente asociado a la implantación de los ECTS, el establecimiento de dos niveles secuenciados –grado y posgrado- no necesariamente interdependientes, el énfasis en las competencias de carácter transversal, la necesidad de adaptarse a nuevos perfiles profesionales y la consiguiente diversificación de los currículos académicos, y la implantación del Suplemento al Diploma son fenómenos que generan una gran complejidad en el seno de la estructura organizativa que tradicionalmente ha regido en la universidad: una estructura con una orientación eminentemente *disciplinaria*, más que centrada en la prestación de servicios a los usuarios.

4.2. La gestión de la diversidad curricular

La actual organización interna de la universidad se articula alrededor de las *disciplinas* -conjuntos relativamente estables e integrados de conocimientos-, las cuales se cursan –en forma de *carreras*- en las *facultades* o *escuelas*, que son los centros encargados de expedir los correspondientes *títulos*.

Este marco de funcionamiento es congruente con un sistema tradicional de titulaciones sometidas a regulaciones muy restrictivas –i. e., número total de créditos de la carrera, grado de troncalidad, porcentaje de horas prácticas o de créditos de libre elección, etc.–, las cuales limitan el margen de maniobra individual y favorecen una gestión uniforme de los procesos ajena en buena medida a las decisiones de los propios estudiantes. Por el contrario, la exigencia de flexibilidad que se deriva de la armonización europea obligará a diseñar fórmulas organizativas menos rígidas, focalizadas en el usuario y, paralelamente, a sustituir ciertos sesgos burocráticos y corporativos por una auténtica cultura de prestación de servicios.

O sea, el modelo europeo incrementará notablemente la libertad de los estudiantes en el diseño de su trayectoria académica y, por lo tanto, tendrá que evolucionarse hacia un modelo de gestión que haga frente de la manera más sencilla posible a múltiples situaciones que, con los actuales parámetros, resultarían de difícil tratamiento: dobles titulaciones (expedientes compartidos), distintos grados de especialización (básica y secundaria), pasarelas entre diferentes estudios, equivalencias entre módulos afines, complementos de formación, etc.; un modelo, a fin de cuentas, compatible con un escenario en el que será cada vez más el estudiante –y no un centro– quien gestionará su formación curricular.

En consecuencia, habrá que arbitrar mecanismos que le faciliten seguir una trayectoria académica *modular*, y no únicamente *lineal*, y le permitan, por lo tanto, introducir ciertos cambios en su currículo, combinar estudios de grado y de posgrado no necesariamente asociados a una misma disciplina, ampliar su formación, etc. –todo ello de forma eventualmente discontinua tanto en el tiempo como en el espacio.

4.3. La gestión de la transversalidad

Del mismo modo que los estudios se articulan alrededor de facultades y escuelas, el personal académico de la universidad se reúne, dependiendo de su disciplina de especialización, en unidades básicas de docencia e investigación, los departamentos. Esta organización dual genera ciertas disfunciones que, en el contexto de la armonización europea, podrían agravarse si no se arbitran soluciones para optimizar el potencial indiscutible que dimana de este intríngulis. Tal como ha sido frecuentemente señalado, “la gestión eficaz de las funciones de tipo transversal es una de las debilidades reconocidas del actual sistema de organización de las universidades” (cf. *Informe 2000*, 426). Cabe decir, sin embargo, que el logro con profundidad de este objetivo demanda esfuerzos no únicamente desde el ámbito administrativo, sino muy especialmente –y de forma previa– a la comunidad académica.

La organización de los estudios en una secuencia de dos tramos comporta definir títulos de grado menos especializados, más permeables y más flexibles. Por lo tanto, hay que prever, para este primer título, módulos -o conjuntos de créditos- comunes a un amplio abanico de titulaciones, no necesariamente ubicadas en un mismo centro ni tampoco impartidas por profesorado de un único departamento.

Esto tiene una doble traducción, académica y administrativa. Por un lado, se hace necesario incidir sobre la clásica tendencia a “patrimonializar” las disciplinas, y diseñar módulos transversales de fundamentación de conocimientos, de carácter interdisciplinario, pensados no tanto de acuerdo con una carrera concreta como de grandes áreas temáticas. Por otro lado, como contrapartida obligada, resulta imprescindible construir una organización administrativa congruente con este impulso, que propicie una coordinación racional de los horarios (más allá del marco de los departamentos e incluso de las facultades y escuelas), una gestión eficiente de los aularios, nuevos modelos de gestión de la actividad docente, etc. -todo ello, lógicamente, dependiendo de las características propias de cada universidad.

En síntesis, el hilo conductor que vertebra el panorama esbozado reside en un radical cambio de perspectiva en las *culturas* académica y administrativa clásicas: la necesidad de reorientar los procesos académicos y su gestión de acuerdo con los usuarios, y no a la inversa. Un corolario evidente de la conveniencia de concebir la prestación de servicios dirigidos a los estudiantes de manera agregada es la importancia de construir una red académico-administrativa bien engranada que se ocupe de llenar las clásicas lagunas producto de la dispersión de responsabilidades: en este punto se hace imprescindible potenciar los sistemas de orientación, información y asesoramiento de cualquier tipo destinados a apoyar a los estudiantes en los distintos procesos en los que puedan verse implicados.

5. El nuevo entorno europeo y la sociedad del conocimiento

Es evidente que la educación superior tiene que ser un elemento decisivo que contribuya a llenar de sentido la idea de mundo globalizado; un sentido que vaya más allá de los aspectos puramente económicos y tecnológicos. Tal como se ha afirmado en el primer capítulo, está en juego la construcción de una Europa (y, por lo tanto, de un mundo) del conocimiento, sobre la base del fortalecimiento de los vínculos intelectuales, culturales, sociales, científicos y tecnológicos. Es precisamente la voluntad de construir esa Europa del conocimiento la que comporta los cambios de planteamiento y estructurales que previamente hemos definido, los cuales tienen como objetivo flexibilizar los sistemas de formación de los ciudadanos.

5.1. La formación a lo largo de la vida

En este marco aparece con fuerza una nueva concepción del proceso de aprendizaje: **la formación a lo largo de la vida** (*lifelong*). Según la Unión Europea, dicho concepto incluye “todas aquellas actividades de aprendizaje, formal o informal, desarrolladas con el propósito de aprender y realizadas de forma continua, con el objetivo de mejorar los conocimientos, las habilidades y las competencias”. Hay que subrayar su carácter universal (en tanto que afecta a todos los individuos), su carácter continuo (en tanto que les afecta en todos los períodos de la vida) y su carácter global (en tanto que no se define exclusivamente en relación con el mercado laboral).

Así pues, ya ahora, pero más en el futuro, los estudios superiores no pueden ser considerados como un ciclo vital que se cierra cuando la persona abandona los centros donde se imparten. La constante evolución del conocimiento (tanto el teórico como el aplicado) hace que sea necesaria la actualización y ampliación de la formación inicial del individuo, ya sea por razones laborales o por la necesidad de adaptarse a nuevos perfiles profesionales que cambian constantemente. Las estructuras productivas ya hace tiempo que han hecho obsoleta la idea de que lo que no se aprende mientras duran los estudios ya no se aprende jamás, y así han tenido que establecer mecanismos propios para poner remedio a los desajustes que se producen entre los conocimientos adquiridos por los titulados y los que se requieren, en términos de conocimientos y competencias, en los puestos de trabajo. No es tan importante el volumen absoluto de conocimientos que se adquieren en la universidad como la capacidad de adaptarse fácilmente a los nuevos retos profesionales.

Se dibuja, pues, un horizonte en el que un estudiante entrará y saldrá del sistema de enseñanza superior varias veces a lo largo de su vida, por diversos motivos y en distintos ámbitos territoriales; incluso tendrán que considerarse, cada vez más, itinerarios cambiantes, es decir, metamorfosis graduales en la formación de origen. En una palabra, la formación inicial no debe ser un estigma que impida progresar en otros campos del conocimiento, afines o no.

Junto a esta dimensión diacrónica, aparece una sincrónica: la formación a lo ancho de la vida (*lifewide*). Nos referimos a la necesidad de las personas de adquirir una formación global en todos los ámbitos y roles que desarrollan en su cotidianidad, no solamente en el ámbito profesional. Cada vez existe más interés en aumentar el propio caudal cultural e intelectual por el puro placer del crecimiento personal, muchas veces aprovechando los ratos de ocio que nos proporciona la sociedad del bienestar. Sólo así se logrará promover una ciudadanía activa y su participación integral en la vida social, cultural, política y económica.

5.2. Hacia una nueva concepción de la educación superior

Este nuevo escenario implica un replanteamiento de lo que se entiende por educación superior y una puesta al día de mecanismos que faciliten el cambio de cultura.

En el Estado español ha existido hasta ahora una clara voluntad de asimilar educación superior a educación universitaria y, por lo tanto, se han mantenido estancos dos ámbitos que en otros países europeos son dos caras de la misma moneda -la formación profesional cualificada (es decir, los CFGS) y los estudios universitarios-, dando más importancia al carácter profesional o universitario de unos u otros que al carácter de formación superior de ambos.

La permeabilidad entre estas dos formas de enseñanza superior se ha reducido a mantener un acceso directo (pero muy restringido) desde determinados estudios profesionales a determinadas diplomaturas, licenciaturas o ingenierías; en ningún caso, sin embargo, se ha previsto la convalidación de estudios entre uno y otro nivel.⁽¹⁵⁾ Esta situación se revela incoherente cuando se trata de estudios profesionales estrechamente ligados a titulaciones de primer ciclo (o, incluso, de primer y de segundo ciclo).

Si, tal como decíamos antes, dibujamos un futuro en el que el estudiante podrá -y deberá- realizar distintas incursiones en el mundo académico desde el mundo laboral, el sistema tendrá que permitir la convalidación de todas aquellas materias en las que el estudiante acredite tener los conocimientos suficientes a partir de su expediente, con el fin de evitar innecesarias duplicaciones de contenidos, lo que a estas alturas puede llegar a disuadirlo de proseguir su formación.

Sin embargo, la conexión no solamente se produce con los niveles inferiores o paralelos de la enseñanza reglada. Una vez alcanzada la graduación, una persona podrá seguir formándose en instituciones tanto de enseñanza como

⁽¹⁵⁾ Cabe decir que en estos momentos el Departament d'Ensenyament, el DURSI y las universidades han firmado un convenio para reconocer créditos cursados en los CFGS como créditos de estudios de diplomatura o ingeniería técnica.

empresariales, tanto públicas como privadas, que rebasen los límites del mundo universitario. Por lo tanto, la universidad deberá plantearse seriamente cómo incidir de lleno en el mundo de la formación continua considerando múltiples posibilidades, que van desde la especialización profesional más genuina hasta la formación de investigadores, pasando por el aumento de la formación de los ciudadanos desde que abandonan los estudios secundarios hasta que acaban la vida. Ello la obligará a mejorar los sistemas de detección de necesidades y, en consecuencia, a realizar una oferta competitiva de calidad.

Por último, para que esta nueva concepción tenga éxito, será necesario simplificar al máximo los procesos de reconocimiento de formación previa, que actualmente son más disuasorios que alentadores.

6. Recomendaciones

El proceso de armonización europea representa una oportunidad de cambio profundo del sistema universitario catalán y español. Hacerlo creíble y alcanzar resultados exitosos en las múltiples facetas que comporta supondrá un notable esfuerzo que exigirá sumar energías, debatir puntos de vista diversos y poner en común ideas. Resulta imprescindible, pues, que las universidades catalanas establezcan redes de cooperación que les permitan hacer frente juntas a las sucesivas etapas hacia la convergencia europea.

Las recomendaciones que siguen se formulan con la voluntad de contribuir a conducir este proceso en la buena dirección:

- Hay que evitar **adaptaciones puramente mecánicas y superficiales** en el proceso de convergencia europea, tanto en la implantación de los ECTS como en la transición de las titulaciones tradicionales al esquema modular de grado y posgrado (BaMa).
- Habría que rehuir una trayectoria excesivamente lineal, uniformadora y reguladora en las distintas actuaciones que se emprendan, y optar, en cambio, por un modelo basado en **experiencias piloto** con grupos de trabajo integrados por miembros de distintas universidades -no necesariamente organizados según disciplinas concretas-, dotados de un amplio margen de maniobra y con voluntad de innovación.
- Resulta imprescindible establecer espacios de discusión para definir el **perfil básico** -nivel de conocimientos, tipos de competencias, número de ECTS, etc.- que debería corresponder a los **estudios de grado**, con el fin de hacerlos legibles y comparables a escala europea. Estos espacios de discusión, de modo similar a lo que se está realizando con el proyecto Tuning, tendrían que ayudar a configurar los núcleos básicos de conocimientos y competencias asociados a grandes ámbitos de disciplinas, muy especialmente a escala de los estudios de grado.
- Se hace muy necesario definir una **metodología de apoyo** dirigida al profesorado, al objeto de facilitarle la transición al nuevo modelo derivado de la Declaración de Bolonia (sistemas para la implantación de los ECTS, nuevos métodos de docencia, etc.).
- Debería propiciarse un profundo conocimiento de la **enseñanza secundaria**, con el fin de establecer sobre una base sólida -fundamentada en los conocimientos y las habilidades previas de los estudiantes que acceden a la universidad- el primer módulo de estudios de grado, y al mismo tiempo garantizar su viabilidad y autoconsistencia.

- Resulta imprescindible promover una **comunicación** fluida con los **agentes sociales** (colegios profesionales, sectores diversos del mundo del trabajo, etc.), para difundir adecuadamente el sentido y la magnitud de los cambios que se derivarán de la convergencia europea.
- Resulta imprescindible establecer mecanismos rigurosos de **seguimiento** y **evaluación** de los resultados que se deriven de las actuaciones emprendidas, al objeto de introducir las pertinentes correcciones cuando corresponda.
- Sería muy importante implantar un **sistema de comunicación y reconocimiento** institucional de los avances significativos logrados desde distintos ámbitos (titulaciones, centros, grupos de profesores, etc.) en la dirección de la Declaración de Bolonia.
- Debería implantarse un **sistema** ágil y fácilmente accesible -con diversos formatos (webs, documentos de trabajo, foros, etc.)- **de difusión** de los acuerdos y progresos que se vayan alcanzando tanto en el ámbito estatal como en el europeo.
- Debería establecerse una estricta **agenda de trabajo**, con unos claros objetivos, una lista de acciones a realizar y un calendario adecuadamente secuenciado para llevarlas a cabo.

7. Fuentes documentales

- *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, Zurich, octubre de 2002
<http://www.unige.ch/eua>
- *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, Comisión Europea, 31 de marzo de 1998
<http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/guide-es.doc>
- Referencia al Suplemento al Diploma
http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002_.pdf
- *El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español. Informe técnico*, Julia González y Raffaella Pagani, Madrid, 20 de septiembre de 2002
http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002_.pdf
- *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*, Christian Tauch y Andrejs Rauhvargers, European University Association, septiembre 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*, Vicerectorado de Asuntos Académicos, octubre de 2002
<http://magno.uab.es/o-coordinacio-institucional/web-oficina/Documents/Bolonya.pdf>
- *Trends in Learning Structures in Higher Education*, Guy Haug y Jette Kirstein, junio de 1999
<http://www.enqa.net/pubs.lasso>
- *Trends in Learning Structures in Higher Education II*, Guy Haug y Christian Tauch, abril de 2001
<http://www.enqa.net/pubs.lasso>
- *Tuning Educational Structures in Europe, Proceeding of the Closing Conference*, Bruselas, mayo de 2002
<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

- *Towards shared descriptors for Bachelors and Masters, Joint Quality Initiative*, enero de 2002
<http://www.jointquality.com>
- *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*, D. Docampo, septiembre 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 y Lluís Jofre Roca, Taller sobre la Integración de las Universidades en el Espacio Europeo de Formación Superior, enero de 2002
<http://www.cetib.net/informacio/horitzo21/pdf/suarez.pdf>
- Ley orgánica de universidades
<http://www.dursi.gencat.net>
- Proyecto de ley sobre universidades de Cataluña
<http://www.dursi.gencat.es/ca/un/lu.htm>
- Proyecto Certificat de Qualitat Universitària (CQU), AQU, 2002
<http://www.agenqua.org/cindex.htm>
- Proyecto Tuning Educational Structures in Europe
<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- TEEP-2002, Proyecto europeo Sócrates de evaluación transnacional de enseñanzas universitarias
http://www.ensp.fr/ISA_2003/anglais/Acc_files/ENQA_TEEPmanual_EN.pdf
- *Guia d'avaluació d'ensenyaments universitaris* (proyecto piloto), AQU, 2002
<http://www.agenqua.org/cindex.htm>
- *Informe Bricall 2000*
<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>

8. Glosario

A

Accreditación:

Valoración de calidad que conduce a una aprobación formal para impartir una enseñanza oficial y que tiene en cuenta, sobre todo, el desarrollo y los resultados logrados en unos estudios previamente homologados.

Aptitudes:

Potencialidad atribuida a las personas, tanto para el correcto aprendizaje como para la capacidad de realizar determinadas funciones y tareas.

Asignatura:

Organización docente sobre la que se basa la enseñanza de una materia teniendo en cuenta objetivos, contenidos, procesos de evaluación del aprendizaje, etc. Constituyen las unidades básicas de los actuales planes de estudios.

C

Certificación:

Reconocimiento de la satisfacción de determinados requerimientos de calidad por parte de las enseñanzas.

Crédito europeo:

Unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran tanto la enseñanza práctica como la teórica, las actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada materia de un plan de estudios.

Competencias:

Combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares. Entendemos por competencias tanto las relacionadas con el campo académico del programa de estudios como las denominadas transversales, que pueden ser aplicadas en diversos campos del conocimiento.

D

Declaración de Bolonia:

Manifiesto redactado en 1999 por 29 países europeos en el que manifiestan la voluntad de construir un espacio europeo común en el ámbito de la enseñanza superior y establecen las bases para conseguirlo.

H**Habilidades:**

Conjunto de capacidades y destrezas para la correcta realización de trabajos psicomotrices.

Homologación:

Proceso por el que se asegura la calidad de una enseñanza a partir únicamente del diseño de unos estudios, sin tener en cuenta el desarrollo y los resultados.

I**Input:**

Situación de partida de un proceso, en este caso el proceso educativo, que considera, entre otras cosas, los objetivos y el currículo de una titulación, su posición estratégica, el perfil de los estudiantes de acceso y del profesorado que la imparte, etc.

L**Lifelong learning:**

Aprendizaje a lo largo de la vida. Es un sistema de formación no concentrado en una etapa vital de las personas, sino que se lleva a cabo durante toda la vida de las personas, lo que permite una adaptación y periódica modernización de los conocimientos.

Lifewide learning:

Sistema de formación (no exclusivamente centrado en la adquisición de conocimientos en un campo académico y/o profesional concreto) que trata de dar respuesta a un conjunto más amplio de necesidades formativas de las personas (formación para el ocio, formación social, formación para la salud, etc.).

M**Materia:**

Conjunto de conocimientos relacionados y relativos a un ámbito académico concreto.

Módulos:

Conjunto de contenidos teóricos, habilidades, competencias y aptitudes relacionados que permiten la aplicación y el correcto desarrollo del conocimiento aprendido, constituyendo la base de los nuevos planes de estudios europeos.

O**Ocupabilidad:**

Grado de relevancia del programa de formación de una enseñanza universitaria respecto al mundo del trabajo, lo que significa disponer de unos contenidos, competencias, habilidades y aptitudes coherentes en relación con esa orientación.

Output:

Resultados que se obtienen cuando se acaba un proceso, en este caso el proceso educativo, y que son de cariz académico, profesional y personal.

P**Proyecto Tuning:**

Experiencia piloto europea que tiene como objetivo estudiar las consecuencias de la aplicación de los principios de la Declaración de Bolonia en las siguientes titulaciones: Administración y Dirección de Empresas, Historia, Química, Matemáticas, Pedagogía y Física.

S**Sistema de acumulación de créditos:**

Conjunto de normas y procedimientos que permiten contabilizar adecuadamente la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias por parte de un estudiante, evitando la repetición de asignaturas de contenidos similares cuando se sigan programas educativos distintos.

Sistema de transferencia de créditos:

Conjunto de normas y procedimientos que permiten la traducción de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en programas distintos, y de este modo facilitan la movilidad académica.

**Suplemento al Diploma
(*Diploma Supplement*):**

Documento impulsado por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades, que se adjunta a un diploma de educación superior con la finalidad de mejorar la transparencia internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de los títulos. En dicho documento se ofrece una descripción detallada sobre la naturaleza, el contexto, el contenido, el nivel y el estatus de las enseñanzas seguidas y completadas con éxito por el estudiante.

T**Título de grado (*bachelor*):**

Primer título universitario, que debe tener un valor específico en el mundo laboral y capacitar al estudiante para la incorporación al mercado de trabajo.

Título de posgrado (*master*):

Segundo título universitario, que implica una especialización en una área específica del conocimiento, a la que puede accederse después de haber cursado estudios de grado diversos.

Títulos compartidos (*joint degrees*):

Títulos propuestos y organizados conjuntamente por distintas instituciones de enseñanza superior.

Transparencia:

Principio que, aplicado a la enseñanza superior, fomenta la generación y difusión de información sobre las características que definen tanto las instituciones educativas como los programas y servicios que prestan, con el objetivo de mejorar la toma de decisiones de los distintos agentes académicos, políticos y sociales vinculados.

9. Anexo: La LUC y la promoción de la europeización y la internacionalización de las universidades catalanas

La Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña pone de manifiesto la voluntad de situar al sistema universitario de Cataluña en el espacio europeo de enseñanza superior. Teniendo en cuenta este aspecto, a continuación se adjunta un extracto de la ley con los artículos que tienen como objetivo el fomento del espacio europeo.

9.1 Acciones relativas a la transformación de la estructura de las enseñanzas universitarias

Artículo 9: Habilidades y competencias

El contenido de los planes y programas de estudios debe facilitar que el estudiante, al finalizar sus estudios, haya desarrollado las habilidades y adquirido las competencias que le permitan, con un elevado nivel de autonomía, integrar e interpretar datos fundamentales para emitir juicios, tener su propio comportamiento social, científico y ético, comunicar información a todo tipo de audiencia y adquirir las capacidades necesarias para seguir avanzando en el estudio y en su formación.

Artículo 10: Titulaciones transversales

El departamento competente en materia de universidades y las universidades públicas, así como las privadas que se acojan a la Programación universitaria de Cataluña, a través de la misma, tienen que fomentar estudios que actúen como titulaciones transversales con cuya superación pueda accederse a los estudios que corresponda.

Artículo 13: Títulos propios

1. Las universidades, a través del Consejo Interuniversitario de Cataluña, tienen que impulsar y coordinar las medidas pertinentes para la progresiva y plena armonización de los ciclos de estudios y las denominaciones de los títulos propios de las universidades con el sistema europeo de titulaciones.

Artículo 14: Educación superior a lo largo de la vida

El departamento competente en materia de universidades y las propias universidades, a través del Consejo Interuniversitario de Cataluña, tienen que velar para que las universidades ofrezcan adecuados programas de educación superior, que permitan la formación universitaria y la actualización de conocimientos y habilidades a lo largo de toda la vida, como elemento del espacio europeo de enseñanza superior.

Artículo 16: Medidas de adaptabilidad

1. El departamento competente en materia de universidades y las universidades que participan en la Programación universitaria de Cataluña tienen que impulsar, de acuerdo con la normativa vigente, las adaptaciones curriculares necesarias para la implantación en Cataluña de titulaciones estructuradas en los ciclos establecidos en el marco del sistema europeo de enseñanza superior.
2. A los efectos de facilitar la movilidad en el espacio europeo de enseñanza superior de los estudiantes y de las personas tituladas, las universidades tienen que adoptar, en relación con sus títulos y de acuerdo con la normativa vigente, medidas que tiendan a:
 - a) Adaptar las modalidades cíclicas de las enseñanzas a las líneas generales del espacio europeo de enseñanza superior.
 - b) Adaptar las denominaciones de los títulos.

c) Procurar que la unidad de valoración de las enseñanzas de sus planes de estudios sea el crédito europeo o cualquier otra unidad que se adopte en el espacio europeo de enseñanza superior.

d) Facilitar la adaptación del sistema de calificaciones al marco europeo.

e) Adecuar las demás calificaciones que puedan adoptarse en el marco del espacio europeo de enseñanza superior.

Artículo 17: Coordinación

El Consejo Interuniversitario de Cataluña tiene que coordinar los procesos que lleven a cabo las universidades para alcanzar la convergencia europea en las titulaciones.

Artículo 131: Funciones de la Junta del Consejo Interuniversitario de Cataluña

- i) Proponer medidas de adaptabilidad de los planes de estudios de las universidades a los perfiles profesionales de la Unión Europea.

Disposición transitoria sexta: Adaptación curricular sobre el espacio europeo de enseñanza superior

El departamento competente en materia de universidades y las universidades públicas, a través de la oficina sobre el espacio europeo de enseñanza superior, creada en el seno del Consejo Interuniversitario de Cataluña, tienen que trabajar en la adaptación curricular de los distintos estudios

para adecuarlos a la nueva estructura cíclica europea. La Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya puede acreditar las titulaciones propias que pongan en marcha las universidades en correspondencia con las titulaciones establecidas en el marco del espacio universitario europeo.

9.2 Acciones paralelas que facilitan el proceso de integración al espacio europeo

Artículo 4: Principios informadores

La ordenación del sistema universitario de Cataluña se basa en los siguientes principios:

- i) La coordinación de acciones para alcanzar la plena integración de las universidades en el espacio europeo de enseñanza superior y promover a las universidades de Cataluña en Europa y en el mundo.

Artículo 6: Lengua

6. El Gobierno y las universidades, en el ámbito de las respectivas competencias, tienen que establecer programas de fomento del conocimiento de terceras lenguas que puedan incluir tanto el uso de las mismas en las actividades académicas de la universidad como la oferta de asignaturas específicas de cada titulación.

Artículo 11: Transportabilidad y movilidad

2. Las universidades, a través del Consejo Interuniversitario de Cataluña, tienen que coordinar el régimen de convalidaciones y adoptar, de acuerdo con la normativa vigente, las medidas pertinentes para facilitar la transportabilidad de los créditos y la movilidad de los estudiantes en el marco del sistema universitario de Cataluña y del espacio europeo de enseñanza superior.

Artículo 15: Información y transparencia

1. A los efectos de fomentar el espacio europeo de titulaciones, los diplomas y títulos que expidan las universidades tienen que ir acompañados por el Suplemento Europeo al Título. Éste debe contener los elementos de información que garanticen la transparencia en relación con el nivel y contenido de las enseñanzas cursadas, de acuerdo con la normativa vigente.
2. El departamento competente en materia de universidades y las propias universidades, a través del Consejo Interuniversitario de Cataluña, pueden adaptar, de acuerdo con la normativa vigente, el diseño del Suplemento Europeo al Título a las especificidades del sistema universitario de Cataluña.

Artículo 21: Fomento de la investigación

1. El Gobierno de la Generalitat y las universidades, como parte esencial del sistema de investigación, desarrollo e innovación de Cataluña, tienen que impulsar el espacio europeo de investigación y la activa presencia de las universidades en el mismo.

Artículo 33: Movilidad

El departamento competente en materia de universidades y las universidades públicas tienen que llevar a cabo las siguientes acciones:

- a) Adoptar medidas para facilitar que los estudiantes que hayan accedido a la universidad desde Cataluña puedan continuar sus estudios en otras universidades de Europa. A tales efectos, de acuerdo con la normativa vigente, tienen que propiciarse modelos de acceso y permanencia que puedan ser reconocidos y aceptados en las universidades del espacio europeo de educación superior.

Artículo 35: Acogida

Las universidades tienen que establecer mecanismos de acogida y asesoramiento de los estudiantes de nuevo acceso, así como programas y actividades sociales, con el objetivo de facilitar su integración en el entorno universitario y en el conocimiento del país, su lengua y su cultura.

Disposición adicional cuarta: Oficina sobre el espacio europeo de enseñanza superior

1. En el marco del Consejo Interuniversitario de Cataluña, tiene que crearse una oficina con el objetivo de potenciar la plena integración de las universidades en el espacio europeo de enseñanza superior.
2. Corresponden a la oficina a la que se refiere el apartado 1 las siguientes funciones:
 - a) Actuar como observatorio, en Cataluña, de las tendencias europeas e internacionales de enseñanza superior.
 - b) Proponer medidas para adaptar las universidades, en los distintos ámbitos, a los contenidos del espacio europeo de enseñanza superior.
 - c) Realizar propuestas para adaptar los planes de estudios al modelo de estructuras cíclicas europeas e internacionales.
 - d) Fomentar las relaciones entre las instituciones universitarias catalanas y las del resto de Europa.

Disposición adicional novena: Fomento de la investigación, el desarrollo y la innovación empresariales

El Gobierno de la Generalitat tiene que estimular y ayudar a las empresas para que aumenten los recursos que destinan a investigación, desarrollo e innovación, tanto los asignados a la propia empresa como los de cooperación con las universidades y los centros de investigación. Igualmente, el Gobierno de la Generalitat tiene que promover la presencia activa de las empresas en la investigación universitaria y en el espacio europeo de investigación.

Disposición final segunda: Aportaciones a las universidades públicas

La Generalitat, con el objetivo de hacer eficaz esta Ley y en el marco del Consejo Interuniversitario de Cataluña, tiene que efectuar un seguimiento de las magnitudes y los indicadores del sistema universitario de Cataluña en comparación con el conjunto del espacio europeo de enseñanza superior, e impulsar el objetivo de la plena convergencia con Europa en el horizonte del 2010 mediante las medidas de todo tipo -jurídicas, económicas, financieras y de política científica- que sean necesarias.

9.3 Medidas evaluadoras y de aseguramiento de la calidad en el marco del espacio europeo

Artículo 138: Finalidades de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

La evaluación de la calidad, la certificación de los procesos y la acreditación del aprendizaje de las enseñanzas del sistema universitario de Cataluña deben orientarse a su permanente adecuación a las demandas sociales, a los requisitos de calidad de formación universitaria y a la mejora continua de sus procesos, en el marco del espacio europeo de enseñanza superior.

Artículo 140: Funciones de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

- c) La acreditación de las enseñanzas en el marco del espacio europeo de la calidad.
- l) La promoción de la evaluación y comparación de criterios de calidad en el marco europeo e internacional.