



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya

L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996 - 2002)

**L'impacte
de les avaluacions
a les universitats
catalanes
(1996 - 2002)**

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

Via Laietana, 28, 5a planta
08003 Barcelona

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

Imprès per: Comercial Gráfica Anmar, S.L.

Primera edició: juliol de 2004

Tiratge: 2000 exemplars

Dipòsit Legal: B-14.159-2004

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

ÍNDEX

Presentació	5
Pròleg	7
1 Darrere un blanc mòbil. La garantia de la qualitat de l'educació superior a Europa.....	9
<i>Don F. Westerheijden</i>	
2 L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.....	41
<i>Gemma Rauret</i>	
3 La transició/accés al sistema universitari català.....	85
<i>Claudi Alsina i Josep Font</i>	
4 El disseny de plans d'estudi en l'avaluació institucional	121
<i>Joan Prat i Sebastián Rodríguez</i>	
5 La qualitat de l'ensenyament a les universitats catalanes	155
<i>Ignasi Vila i Pilar Monreal</i>	
6 El professorat i la qualitat de l'aprenentatge.....	185
<i>Miquel Martínez i Estanislau Pastor</i>	
7 La qualitat de les infraestructures i els equipaments universitaris.....	225
<i>Antonio Michelena i Claudi Mans</i>	
8 L'avaluació de la gestió i dels serveis universitaris. Creixement i processos de canvi en el sistema universitari català	239
<i>Josep M. Vilalta i Francesc Solà</i>	
9 Els resultats de la formació a la universitat.....	273
<i>Joan Mateo i Ferran Ferrer</i>	
10 L'R+D+I a les universitats catalanes i la transferència de coneixements a la societat al principi del segle XXI.....	311
<i>Josep M. Vilalta i Carles García</i>	
11 La millora institucional de les universitats catalanes: de la planificació a l'avaluació.....	367
<i>Francesc Abad i Carles Ramió</i>	

PRESENTACIÓ

AQU Catalunya va ser una creació espontània del sistema universitari català, una actuació sincrònica del DURSI i de les universitats públiques que va deixar palesa la preocupació compartida per la qualitat i l'afany de treballar conjuntament per posar-nos al nivell dels països més avançats.

En la seva primera etapa, AQU Catalunya va dirigir els esforços a l'avaluació de la majoria de titulacions vigents a les nostres universitats i d'alguns dels seus serveis, com ara les biblioteques. La feina feta ha estat considerable i ha donat com a resultat una radiografia prou detallada del nostre sistema universitari.

Els centres, les facultats i les escoles que imparteixen les titulacions avaluades han pogut prendre les mesures adients per enfortir els punts positius i atacar els negatius posats en evidència en el diagnòstic, que va ser el report final del procés.

El llibre que es presenta és també un *output* –i perdoneu l'anglicisme economicista– de tot aquest procés. Els autors han estat actors de moltes de les avaluacions dutes a terme. Els coneixements adquirits i els que per la seva especialitat o dedicació ja posseïen són la base dels diferents capítols. En conjunt, es tracta d'un document de considerable utilitat per a les aspiracions de millora que són compartides per tots els estaments universitaris.

Antoni Serra Ramoneda

President d'AQU Catalunya

PRÒLEG

A la dècada dels noranta es va produir a tot Europa un canvi important en el món universitari. La garantia de la qualitat va irrompre amb força a diversos països com ara França, els Països Baixos o el Regne Unit. En aquest context, Espanya va apuntar-se al grup de països que apostaren per la garantia de qualitat i, en certa manera, es deixaren seduir pel tema. Cap a la meitat de la dècada, Catalunya era capdavantera a l'Estat espanyol, amb una gran implicació tant de les universitats com del govern de la Generalitat, la qual cosa va afavorir que la qualitat fos un dels espais de trobada i d'afermament del sistema universitari català. Enmig d'aquest escenari, es creà l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, que actuava com a catalitzador de l'establiment i el manteniment de sistemes d'avaluació de la qualitat, enfocats cap a la millora de les institucions universitàries i cap al retiment de comptes a la societat.

Aquest moviment conjunt europeu, espanyol i català havia de promoure un canvi, l'objecte del qual era conduir-nos cap a l'Espai europeu d'ensenyament superior. De la primera etapa, romàntica, en què el principal objectiu era adequar la nostra mentalitat a la nova cultura i en què els resultats de l'avaluació voluntària no comportaven cap altra conseqüència que les accions de millora iniciades per les universitats i la publicació d'un informe, hem passat a una segona etapa més resolutiva, en què els informes d'avaluació són eines que també ajuden a la presa de decisions. En tot cas, l'objectiu de la nova etapa continua sent el mateix: la millora, un canvi adequat al nou context, la convergència amb Europa, però ara en un nou marc legislatiu que introdueix la garantia de qualitat com una aposta per avançar tant en la millora de la docència com en la qualitat de la recerca i en la transferència tecnològica. El nou marc legislatiu, la Llei orgànica d'universitats (LOU) i la Llei d'universitats de Catalunya (LUC), va fer que el consorci que formaven les universitats públiques i la Generalitat, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, deixés pas a una nova agència, AQU Catalunya, un organisme públic vinculat al departament responsable de les universitats, a la qual la LUC concedia noves atribucions.

El moment del canvi del marc legislatiu era un bon punt per analitzar l'impacte de les avaluacions en un període fonamental que va des de l'any 1996 fins al 2002. Amb l'objectiu de fer un estudi ampli, l'any 2000 es va crear una comissió formada per Joan Bravo, Maria Giné, Sebastián Rodríguez, Josep M. Vilalta i jo mateixa, la qual va identificar els aspectes que caldria analitzar, els autors que podrien fer l'anàlisi i redactar els capítols corresponents, i les dades que calia posar a la disposició dels autors per facilitar la tasca. El treball ha estat llarg i pel camí han aparegut alguns entrebancs, algunes dades han quedat una mica antigues, tal vegada obsoletes, i

algun autor ha hagut d'actualitzar el capítol per adaptar-lo al temps transcorregut. Malgrat tot, no hem desistit de la voluntat de publicar el llibre, que vol ser un referent del període en què el consorci Agència per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya va promoure l'avaluació de titulacions.

El llibre consta d'onze capítols, que abracen des d'una visió general de l'evolució de la garantia de qualitat en l'educació superior a Europa i allò que ha representat el consorci Agència en aquests anys, fins a temes bàsics en l'assegurament de la qualitat com ara l'accés de l'alumnat a la universitat, el disseny de plans d'estudis, la qualitat dels ensenyaments, la qüestió del professorat i la qualitat de l'aprenentatge, la qualitat de les infraestructures i els resultats de la formació. El llibre també tracta de l'avaluació de la gestió i els serveis universitaris, de la recerca i el desenvolupament i de la millora institucional de la planificació en l'avaluació.

Aquest llibre es publica, doncs, gràcies a la magnífica col·laboració de tots els autors, que no han tingut la tasca fàcil, a la dedicació de la comissió i a la constància de l'equip d'edició d'AQU Catalunya. A tots ells vull agrair-los sincerament la seva implicació i predisposició per atendre les nostres demandes i per superar, en molts casos, les expectatives.

D'altra banda, el llibre recull l'esperit que durant el període 1996-2002 ha estat característic del sistema universitari català i que va portar a esmerçar molta il·lusió, esforç i dedicació per promoure la millora de la qualitat del sistema universitari català i l'establiment, sense que sigui possible tornar enrere, de la cultura de la qualitat i de l'avaluació. Vol ser també un reconeixement als qui van promoure les avaluacions durant el període 1996-2002. Cal esmentar els responsables de la Generalitat, que van afavorir les avaluacions i hi van donar suport; els rectors i els vicerectors de les universitats públiques, que van ser el pal de paller i els impulsors de la garantia de qualitat; els presidents dels consells socials, que van creure en l'avaluació i hi van donar suport en tot moment; les unitats tècniques de les universitats, que van aportar la seva visió d'experts, van col·laborar-hi i van treballar en equip; els experts i avaluadors que han fet possible que les avaluacions es duguessin a terme i tinguessin un impacte positiu en el sistema universitari català, i finalment el Consejo de Universidades del Ministeri d'Educació i Ciència. El treball conjunt de tots els implicats va produir un efecte sinèrgic i va facilitar l'establiment de la cultura de la qualitat. Només amb aquest esperit de col·laboració es pot entendre que en poc temps, i amb no gaires recursos, l'impacte positiu de les avaluacions en el sistema universitari català sigui una realitat que analitzem en aquest llibre.

Gemma Rauret Dalmau
Directora d'AQU Catalunya

1

DARRERE UN BLANC MÒBIL. LA GARANTIA DE LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR A EUROPA

Don F. Westerheijden,

Center for Higher Education Policy Studies, Països Baixos

- 1 Introducció al significat de «blanc mòbil»
- 2 Els primers passos. Per què va aparèixer la garantia de la qualitat?
 - 2.1 L'autonomia en els tres models bàsics d'educació superior
- 3 Tot se'n va en orris: deixem de banda els termes
- 4 Passos cap a la garantia de la qualitat fins al 1999
 - 4.1 El Regne Unit
 - 4.2 Els Països Baixos
 - 4.3 França
 - 4.4 Intensificació: l'acreditació a Europa central i de l'est
 - 4.5 Al final de la cua? Altres països occidentals adopten l'avaluació de la qualitat
- 5 Evolució inherent: *cal* que el blanc sigui mòbil?
- 6 Un passeig amb una finalitat?
El nou panorama des de la Sorbona i Bolonya
- 7 Els passos finals: un dia d'aquests...

1

DARRERE UN BLANC MÒBIL. LA GARANTIA DE LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR A EUROPA

1 Introducció al significat de «blanc mòbil»

Una de les característiques d'Internet, eina depriment però entretinguda alhora, és que proporciona a l'usuari una sobrecàrrega d'informació amb tan sols uns quants clics de ratolí. Per exemple, trobo depriment la quantitat de títols que contenen el sintagma «blanc mòbil» que s'hi poden trobar; un sintagma que va atorgar fama eterna al jove escriptor Ross MacDonald des del 1949, en què el va escollir com a títol per a una novel·la de detectius que es va fer tan famosa que se'n va publicar tota una sèrie. Tot i així, la cerca del sintagma, que apareix a més de 300 entrades, va ser entretinguda: entre les entrades del cercador hi havia articles de diari, així com un llibre del guanyador del premi Nobel William Golding i una pel·lícula del 1966 amb Paul Newman i Lauren Bacall (basada en la novel·la del 1949). També va ser entretingut analitzar la gran varietat de blancs suposadament «mòbils» que hi vaig trobar: des de la responsabilitat (*The High School Journal*, 1977) i els estàndards educatius (David Pierpont Gardner, 1978) fins al —com calia esperar— control d'armes (William Saletan, 1999) i les armes nuclears coreanes (Peter Hayes, 1992), però també apareixia en DVD (*a Byte*, 1997), en el capitalisme (Leonard S. Silk, 1974) i a la facècia poètica romàntica d'*Ossian* (John M. Foley, 2002). Així mateix s'han publicat mètodes per atrapar blancs mòbils, des del generalment conegut «rastreig de la zona òptima» (Lawrence D. Stone, 1979) i la «cerca del parany òptim» (R. Hohzaki, 2001) fins a tàctiques més específiques de «seguiment del rastre d'un blanc mòbil de camp proper mitjançant l'ús de xarxes neurals borroses» (C. W. Ma, 2000).

Per què, doncs, he triat un títol que ja s'ha emprat tantes vegades? Doncs per una qüestió molt senzilla: perquè sembla que la garantia de la qualitat és un exemple destacat d'objectiu o blanc mòbil: cada cop que algú creu que ha «regirat la zona» de la qualitat de l'educació superior o que l'ha «encerclada en un parany» perquè la puguem incloure en el «camp de tir», i tot el que cal és posar en pràctica una optimització dels mètodes de revisió o d'avaluació dels estudiants, de cop i volta sorgeix alguna cosa que fa que haguem de començar una altra vegada de zero. Aquest capítol, que se centra en l'evolució cronològica de l'establiment de la garantia de la qualitat a Europa durant la darrera o les dues darreres dècades, pretén demostrar com l'objectiu o blanc de la qualitat és un objectiu mòbil. En l'espai d'un sol capítol, encara que fos molt llarg, és impossible fer una descripció de tots i cadascun dels matisos que caracteritzen les situacions que en aquell moment vivien els diferents països europeus. Aquesta no és la meua idea; només intentaré descriure a grans trets els esdeveniments que van tenir lloc en els tres països amb un paper pioner pel que fa a la garantia de la qualitat —el Regne Unit, França i els Països Baixos—, i esmentaré molt d'esquiltlentes el que va passar a altres indrets d'Europa. Els dos primers punts serviran per fer una descripció general del context en què la garantia de la qualitat va començar a guanyar importància i per aclarir alguns dels termes que faig servir.

2 Els primers passos. Per què va aparèixer la garantia de la qualitat?

La qualitat de l'educació superior, des del meu punt de vista, va néixer com un assumpte polític, a causa del trencament de la tradicional relació de confiança entre l'educació superior i els polítics, que representaven la societat. Cal tenir en compte que la qualitat en si mateixa no era una cosa nova. En paraules de l'eminent historiador d'educació superior Guy Neave: «la qualitat no va ser mai “implantada”, per la raó òbvia que, durant els segles d'existència de les universitats europees, mai no va deixar d'existir» (Neave, 1994:116). Per què els polítics ja no confiaven en l'educació superior i es recloïen a treballar en silenci a la seva llegendària torre de vori? Sembla que la resposta rau en la creixent importància que l'educació superior havia començat a adquirir des del projecte Manhattan i «l'accident de l'Sputnik» durant la Segona Guerra Mundial i el període subsegüent de la Guerra Freda. Quan es van adonar que la ciència era alguna cosa més que el joc d'una elit tancada en una torre de vori i que l'educació superior era alguna cosa més que una escola per a càrrecs del clergat i dirigents del govern, tal com havia estat fins aleshores —aquest resum d'una sola frase redueix a gairebé una caricatura vuit centúries d'història—, l'educació superior va convertir-se en un afer polític.

Aquest canvi va fer que l'educació gaudís de l'avantatge que els governs del moment desitjaven invertir molt més en educació superior i volien ampliar-ne l'accés per aconseguir una base de població activa ben educada. El gran augment del nombre de persones que accedien a l'educació superior i la «democratització externa» —o «massificació»— consegüent van tenir lloc en anys diferents a diversos llocs d'Europa: en termes generals, des dels anys seixanta i setanta a l'Europa occidental fins als vuitanta a l'Europa del sud i els noranta a l'Europa central i de l'est. En un primer moment, les economies europees occidentals, en la seva expansió durant la postguerra, no van tenir cap problema a l'hora de finançar l'expansió de l'educació superior; però anys més tard el finançament de l'educació superior era tan elevat que semblava que s'havia tocat sostre. Al mateix temps, aquesta sensació d'haver tocat sostre era visible en els pressupostos de tots els governs, situació que conflua amb una època menys avantatjosa econòmicament parlant, la dels anys setanta i vuitanta. Segurament, el moviment estudiantil del 1968 i la resta de moviments subsegüents no van ajudar a augmentar la confiança de la societat en els bastions de la joventut, la democràcia (la direcció de les universitats va ser democratitzada a partir del 1968, per exemple, a Alemanya i als Països Baixos)¹ i altres valors poc entesos, com ara el debat crític.

¹ La llei holandesa de direcció democràtica (WUB) va ser emesa a una velocitat gairebé vertiginosa i va entrar en vigor el 1970; però, d'acord amb el *Zeitgeist*, el 1998 va ser substituïda per una altra variant de llei, descendent seva, molt més «directivista» (MUB) (de Boer, Denters, & Goedegebuure, 2000).

A més, sembla que la relació entre els governs i les societats va canviar durant els anys vuitanta. A molts països, la gent ja no confiava que els governs treballessin imparcialment i eficientment pel bé comú (situació que els moviments d'esquerres havien proclamat durant gairebé un segle). Els «errors de govern» van arribar a igualar «els errors de mercat», per als quals originalment havia estat concebuda la intervenció del govern en els mercats, i això va despertar noves idees sobre una «nova administració pública» i sobre un paper més limitat dels governs pel que fa a la regulació de les interaccions en la societat (el neoliberalisme i el neoconservadorisme es donaven la mà en aquest sentit). La responsabilitat sobre el que feien els governs amb els diners dels impostos es va convertir en una demanda general, que també va afectar la (creixent) part del pressupost estatal destinada a l'educació superior.

Aquestes tendències van ser molt clares al Regne Unit, on el Partit Conservador va arribar al poder el 1979 sota la direcció de Margaret Thatcher. Aquest primer govern neoconservador o neoliberal europeu va demostrar una gran confiança en el mercat i en les institucions d'educació superior que treballaven directament per al mercat, és a dir, els anomenats *politécnics* (institucions d'educació superior que atorgaven títols universitaris i altres diplomes). Les universitats, concebudes com quelcom abstracte i utòpic, van ser notablement devaluades. Si les universitats britàniques havien estat considerades el model d'autonomia institucional des dels seus inicis ja a l'edat mitjana, ara la seva autonomia estava en greu perill. L'*University Grants Council* (Consell d'Ajuts Universitaris), el poderós organisme d'amortiment format per acadèmics que distribuïen la partida d'ajuts econòmics del govern entre les diferents universitats, va ser reorganitzat sota el nom de *Higher Education Funding Council* (Consell de Finançament d'Educació Superior, un per a Anglaterra, un per a Escòcia i un altre per a Galles), molt més proper a l'aparell governamental. Va començar a reduir els pressupostos de les universitats el 1981 (Sizer, 1989). D'aquesta manera, el «poder del moneder» del govern va esdevenir molt més directe. Al mateix temps, l'altra tradicional gran àrea d'autonomia universitària, és a dir, el procés educatiu, també va ser sotmès a un escrutini rigorós quan se'n van exigir «responsabilitats»: què feien les universitats amb l'elevada quantitat de diners procedents dels impostos?, aconseguien un increment del valor inicial que s'hi invertia (Sizer, 1990)? En aquest punt arribem a la qüestió de la garantia de la qualitat pròpiament dita, l'explicació de la qual ajornaré fins a l'apartat 3. El Regne Unit va ser pres com el millor exemple del canvi de context de l'educació superior durant els anys setanta; com aquest canvi va tenir lloc als altres països de què tractarem, també s'explica a l'apartat 3.

No obstant això, els sistemes polítics del final dels anys vuitanta van creure que l'educació superior no complia les expectatives. Parafrasejant la Nancy Sinatra, sembla que durant els anys vuitanta els polítics tenien la sensació que l'educació superior «continuava dient-los / que tenia alguna cosa més, / alguna cosa

anomenada qualitat, / però confessava / que s'havia enredat on no s'hauria d'haver enredat». I la conseqüència era clara: «Esteu preparades, botes? A caminar!» (de la cançó *These boots are made for walking*).

2.1 L'autonomia en els tres models bàsics d'educació superior

A l'apartat anterior he dit que les universitats britàniques havien estat considerades els millors exemples d'autonomia universitària, i també he esmentat la seva autonomia en matèria de finançament i de programa de continguts. El punt de partida pel que fa a autonomia era diferent en altres parts d'Europa. El concepte d'autonomia era concebut d'altres maneres i, segons el meu punt de vista, crec que això va ser degut a les diferents «filosofies» sobre educació superior que es van elaborar durant el segle XIX. De fet, la posició britànica va ser la darrera a posar-se per escrit, a mitjan segle i per obra del bisbe Newman, en ocasió de la creació d'una nova universitat a Dublín (Newman, 1976). La seva posició se centrava principalment en la filosofia pedagògica de l'educació superior britànica, que es caracteritzava breument per ser la responsable de l'educació integral de tots els líders de la societat. Amb tot i això, les arrels de l'autonomia institucional a les Illes Britàniques són molt més antigues, es remunten als començaments de la primera universitat, cap a l'any 1200, a Oxford, on funcionaven com a grups autoorganitzats de mestres de diferents escoles superiors, amb poca cosa més que un control nominal exercit per una universitat central o autoritats externes (Charle i Verger, 1994; Cobban, 1975; Frijhoff, 1996).

Van Vught comparava el tipus d'autonomia britànica a la lluita que va conduir a la creació oficial de la Universitat de París (van Vught, 1994:38). Cap al 1200, els mestres de París estaven sotmesos a un control extern molt rígid pel que feia a la *licentia docendi*, tal vegada comparable a l'actual concessió de càtedres. En aquells temps, la *licentia* era emesa (després del pagament corresponent) pel canceller de la catedral de Nôtre Dame, i el col·lectiu de mestres no tenia cap mena de poder de decisió. Anys més tard, el 1231, el papa va (re)constituir l'autonomia del col·lectiu de mestres, la *universitas*, encara que nominalment la licentia restava sota l'autoritat del bisbe, però era de franc (Cobban, 1975:76-84; Nardi, 1992:82-83). Com emfasitzava van Vught, el nucli de l'autonomia medieval de la universitat, tal vegada més ben representada pels exemples d'Oxford i Cambridge, es demostrava en la seva autoregulació mitjançant la lliure elecció de les autoritats de govern (rectors, etc.) i en l'establiment dels seus plans d'estudis, exàmens, etc.²

² Encara que avui en dia és menys reconegut com a important element d'autonomia, les universitats medievals també tenien càrrecs judicials per sobre dels seus membres (mestres i estudiants), i la regulació de l'allotjament, per exemple arrendament i preus, també ocupava un lloc significatiu entre les prioritats (Cobban, 1975; Nardi, 1992; Rüegg, 1992).

Tot i així, a través dels segles les universitats van estar íntimament lligades —i cada cop més— als governants del món. L'estreta relació amb els governants es basava en la dependència de l'autoritat del papa o de l'emperador, en un primer moment (i, més tard, també de governants més locals), per a la creació de les universitats. I continuaven depenent de la *licentia ubique docendi* i del finançament per als sous, la construcció d'edificis, etc. (Charle i Verger, 1994:40; Frijhoff, 1996:65; Nardi, 1992). Des d'un punt de vista econòmic i organitzatiu, també anomenat «autonomia de procediments» (Berdahl, 1992:165), les universitats del continent europeu mai no van ser gaire autònomes. La seva «autonomia substancial», és a dir, la seva autonomia en els plans d'estudis, era generalment molt més gran, encara que la intervenció papal en afers filosòfics i teològics era visible en nombroses ocasions (Charle i Verger, 1994; Cobban, 1975; Nardi, 1992) i, ja des dels inicis, alguns reis o emperadors també van demostrar un interès en temes de dret, per exemple (Nardi, 1992).

Després de l'edat mitjana, totes les universitats de l'Europa occidental van patir una crisi intel·lectual i, a partir del segle XVII, es van buscar noves alternatives. Es va estimular la recerca, particularment en les (noves) ciències naturals, per mitjà de la Royal Society (1662) i les seves acadèmies homòlogues en altres països. La formació del més alt nivell, també especialment en ciències naturals i les disciplines «pràctiques» associades a aquestes, com ara l'enginyeria civil, la mineria o la cirurgia, però també en les belles arts, es concentrava a les escoles especialitzades (Frijhoff, 1996:46 ff). A la França postrevolucionària, al final del segle XVIII, el «sistema universitari més encarcerat d'Europa» (Frijhoff, 1996:58) va ser substituït completament per aquestes escoles, que es van fer famoses amb el nom de *Grandes Écoles*. Els seus plans d'estudis estaven estrictament controlats pel govern nacional. Les escoles especialitzades i els plans d'estudis centralitzats van esdevenir el segell distintiu de l'anomenat «model napoleònic» d'educació superior.

Com a conseqüència de la gairebé completa derrota de Prússia contra l'exèrcit napoleònic, Wilhelm von Humboldt va tenir l'oportunitat de posar en pràctica el seu concepte de reforma de l'educació superior en aquest país (Labrie, 1986:162-165). Va emfasitzar la reforma esmentada a les universitats generals —va fundar la de Berlín— en lloc de les escoles especials i, dins les universitats, va reforçar el paper de l'autonomia substancial, interpretada com a llibertat individual del professor per ensenyar i dur a terme treballs de recerca. Com a conseqüència d'aquesta llibertat acadèmica, els estudiants gaudien de llibertat d'aprenentatge per aconseguir la important i àmplia *Bildung*. En el marc de la guerra i la Restauració, els successors de von Humboldt van orientar la reforma cap a la necessitat que les universitats contribuïssin a la causa nacional (Labrie, 1986:169-175). De fet, des d'un punt de vista administratiu, les darreres universitats alemanyes eren extensions de l'aparell estatal: les polítiques de finançament i de personal s'inscrivien d'una manera estricta dins els acords institucionals de l'estat. Aquest model humboldtià va exercir una

gran influència a la major part de l'Europa central (a l'època de l'imperi Austro-hongarès) i a la part nord-occidental del continent.

La importància de la reflexió històrica d'aquest capítol és que aquestes filosofies, i encara més les tradicions en què es van institucionalitzar, van influir en els acords institucionals d'educació superior a Europa fins al final del segle XX. Conseqüentment, els nous instruments polítics —en aquest cas, la garantia de la qualitat— van tenir efectes diferents sobre els diversos conceptes d'autonomia: el que va suposar un alliberament del control administratiu centralitzat per a alguns països continentals, va representar un enduriment del control estatal al Regne Unit, per exemple. A més, els conceptes del món acadèmic sobre la seva autonomia «legítima» diferien segons les filosofies adoptades a cada país pel que fa a educació superior, i van influir en les seves reaccions davant de la introducció dels mecanismes per garantir la qualitat.

3 Tot se'n va en orris: deixem de banda els termes

Un dels intents més llargs, i més divertits, de definir què és la qualitat, es troba a la novel·la *Zen and the Art of Motor Cycle Maintenance* de Robert Pirsig (Pirsig, 1984:163):

La qualitat [...] sabem el que és, però alhora no ho sabem. Però això és un contrasentit. Algunes coses són millor que d'altres, per això diem que tenen més qualitat. Però quan intentem explicar què és la qualitat, deixant de banda les coses que la posseeixen, tot se'n va en orris! No podem parlar de res en concret. Si no podem dir què és la qualitat, com sabem què és o, encara més, com sabem que existeix?

Un altre escriptor de ficció encara més divertit ens consola amb una proposta nova: hem de tenir en compte que les definicions no són tan importants; les paraules no tenen un significat únic i les definicions només són una convenció:

“Quan utilitzo una paraula”, va dir Humpty Dumpty, en un to de menyspreu, “vol dir el que jo trio que vulgui dir—ni més ni menys.” “La qüestió és”, va dir l'Alícia, “si ets capaç de fer que les paraules vulguin dir moltes coses diferents.” “La qüestió és”, va dir Humpty Dumpty, “qui domina a qui—això és tot.” (Carroll, 1970:268)

Així doncs, d'ara endavant no intentaré donar el significat essencial d'alguns termes clau, però explicaré *la manera com els utilitzo jo*. Crec que el meu ús s'ajusta a un consens compartit per molts. Tot i així, sóc molt conscient que hi ha diferències nacionals en la manera d'entendre els termes, que aquestes diferents maneres estan subjectes als debats públics i polítics en els quals de vegades els termes es “perverteixen” i que per això cal inventar-ne de nous per alliberar-los de connotacions no desitjades.

La *qualitat* en si mateixa —Pirsig tenia raó en això— és el concepte més difícil de definir. Sabem que està relacionada amb el fet d'aconseguir o de superar les expectatives, però si ens fiem de la definició de la ISO és: «el conjunt de trets i característiques d'un producte o servei que tenen a veure amb la seva capacitat de satisfer les necessitats establertes o suposades» (International Organization for Standardization, ISO, 2003). Aquesta definició converteix la qualitat en pràcticament un sinònim d'*efectivitat*, perquè una cosa és efectiva si executa el que s'espera que executi o si compleix els objectius establerts.

En el «moviment» per la qualitat, que va començar els anys vuitanta, un grapat de nocions de qualitat segueixen vigents; algunes són compatibles amb la definició de la ISO, altres no tant. Harvey i Green van fer una llista de cinc categories bàsiques de conceptes, que es van aplicar d'una manera més concreta a l'educació superior (Harvey i Green, 1993). D'aquestes categories, quatre són generalment conegudes: qualitat com a excel·lència (el concepte acadèmic tradicional), qualitat com a

compliment dels estàndards («zero errors»), qualitat com a aptitud per aconseguir una finalitat i qualitat com a increment del valor inicial.

El concepte de qualitat com a excel·lència, encara que sembli indicar un estàndard daurat etern, és de fet com una cursa d'armaments: parafrasejant l'Àlicia de Carroll una altra vegada, hem de córrer més ràpid per mantenir la nostra posició entre els altres competidors i, per aconseguir avantatge, encara molt més.

El concepte d'aptitud per aconseguir una finalitat, que segons el meu punt de vista està estretament lligat a la definició oficial de qualitat de la ISO 9000:2000, aporta noves importants idees. Centra l'atenció en els «clients», que per això passen a ser «dipositaris» o grups d'interès dins i al voltant de l'educació superior. A més, posa de manifest que la qualitat no es pot definir d'una manera absoluta, sinó que sempre és relativa i depèn de la seva finalitat. De tota manera, posar la qualitat «en els ulls de qui l'observa» (client o dipositari) significa que en principi un producte no té una sola qualitat. Si ho apliquem a l'educació superior: «hi ha (com a mínim) tantes definicions de qualitat en l'educació superior com categories de dipositaris (per exemple, estudiants, professorat, comunitats científiques, govern i empresaris) multiplicat pel nombre de finalitats, o dimensions, que distingeixin aquests dipositaris» (Brennan, Goedegebuure, Shah, Westerheijden i Weusthof, 1992:13). Això converteix el concepte de qualitat en un concepte polític, en última instància, i la definició operativa de qualitat en un sistema social determinat esdevé una funció de la distribució de poder dins aquest sistema. Al mateix temps, la definició subjectiva de qualitat suposa que no hi ha una qualitat única, ni tan sols per a un únic tipus de dipositari. Els graus d'expectatives solen variar amb les experiències de l'individu: si abans una cosa era bona, haurà de ser encara millor per estar a l'altura de les expectatives. Aquest és un dels motius pels quals la qualitat en l'educació superior és un objectiu mòbil de manera intrínseca. Tot i així, hi ha un acord general: l'aptitud *per a* una finalitat per si *sola* és una interpretació massa àmplia de la qualitat en el marc de l'educació superior. Cal que vagi acompanyada de discussions sobre l'aptitud *de* la finalitat, tret que, com va dir Elaine El-Khawaw, vulguem acceptar una universitat per a lladres en el sistema d'educació superior, ja que una universitat com aquesta també podria demostrar una qualitat excel·lent pel que fa a l'aptitud per aconseguir una finalitat.

La concepció de la qualitat com a «zero errors» dirigeix l'atenció cap a la conformitat amb els estàndards. També posa èmfasi en la responsabilitat de les institucions d'educació superior respecte dels seus estudiants: els «errors» —els «donats de baixa»— són bastant freqüents en molts sistemes d'educació superior (especialment quan s'adopta el concepte humboldtià de la *llibertat d'aprenentatge*), però han esdevingut menys acceptables les darreres dècades, molt sovint per culpa de l'increment dels costos socials que suposa aquest gran grup d'alumnes que no acaben els estudis.

Aquest declivi en l'acceptació social d'aquest grup està connectat a la quarta categoria de conceptes de la qualitat, és a dir, l'increment del valor inicial.

Per als governs, la qüestió econòmica havia adquirit un paper tan important, com ja hem esmentat abans, que aquest concepte era una qüestió molt significativa en aquells temps. Semblava que els instituts de tipus polítècnic, on calia menys temps per aconseguir un títol i que suposaven menys «despeses» de recerca, quadraven més en aquest sentit que les universitats tradicionals.

La cinquena categoria és la contribució de Harvey: la qualitat com a transformació. Des d'aquest enfocament, Harvey remarca que l'educació superior no és tan sols un servei per als clients, sinó que aporta alguna cosa als estudiants. Els canvia, els atorga el poder de l'educació, de manera que les definicions de la qualitat estàndard no es poden aplicar d'una manera directa: al començament, els objectius i les necessitats dels estudiants poden ser (han de ser?) diferents dels conceptes que tenen un cop graduats.

L'altre terme bàsic és *avaluació*, que jo faig servir per anomenar el procés (sistemàtic) de formulació d'un estàndard i d'arribar a una valoració sobre alguna qüestió (Weusthof, 1994:35).

A continuació ens concentrarem en els termes utilitzats en les discussions sobre la qualitat en l'educació superior i, d'una manera més concreta, en els processos educatius de l'educació superior. L'*avaluació de la qualitat* es podria definir senzillament com l'avaluació del programa d'estudis o d'una unitat organitzativa (per exemple, departaments, facultats, institucions d'educació superior) encarregada de dissenyar un —o més d'un— programa d'estudis. L'avaluació està estretament lligada, doncs, al mesurament de la qualitat. L'avaluació de la qualitat es pot dur a terme de manera interna, en el marc d'una institució d'educació superior, però també externament. Aquest segon tipus d'avaluació és la part més visible de les noves eines polítiques introduïdes els anys vuitanta. La *garantia de la qualitat* és un concepte molt més ampli, que inclou la manera com una unitat organitza la seva avaluació interna de la qualitat per conèixer-ne l'estat actual (control de la *qualitat*) i com s'ho fa per *millorar* la seva qualitat. De vegades aquest terme també s'empra per denotar un pla d'avaluació de la qualitat complet (elements intern i externs, combinats) i, més en concret, per recalcar la seva funció de garantir a la societat la qualitat que ofereix un sistema d'educació superior determinat. És en aquest sentit que hem fet servir el terme, per exemple en el títol d'aquest capítol.

Una *auditoria de qualitat* és un tipus indirecte d'avaluació, ja que no va adreçat directament als programes d'estudis o a les unitats, sinó a la manera com les unitats administren la seva qualitat.

En darrer lloc, l'*acreditació* és un procés d'avaluació de la qualitat o d'auditoria de la qualitat que té com a resultat un comunicat oficial que declara que el programa o unitat avaluats arriben o superen un grau de qualitat determinat. D'una manera més formal, Sursock et al. van fer-ne una definició de treball: «l'acreditació és un comunicat oficial publicat sobre la qualitat d'una institució o d'un programa que segueix una avaluació cíclica basada en els estàndards acordats» (Sursock, 2001:8). Aquesta definició introdueix dos elements: d'una banda, l'avaluació és cíclica (i per això l'acreditació té una durada limitada); de l'altra, i més important, se centra en el fet que, per prendre una decisió acreditativa d'una manera confirmable per la llei, l'acreditació s'ha de basar en els estàndards que s'han definit prèviament i públicament i que han estat acordats entre les parts implicades. En tant que l'acreditació es basa en els estàndards, s'acosta al concepte de «zero errors» de la qualitat: bàsicament, l'acreditació distingeix entre educació superior «bona» i «dolenta». En la mesura, però, que els estàndards s'acorden entre les parts, afegeix un regust específic d'educació superior al concepte de qualitat.

4 Passos cap a la garantia de la qualitat fins al 1999

Com ja hem esmentat abans, el Regne Unit va ser un dels països on la garantia de la qualitat va guanyar importància al final del segle XX. Hi va haver dos «països pioners» més a l'Europa occidental: França i els Països Baixos. Particularment, la comparació (similituds i contrastos) entre els triomfs britànics i holandesos pot ser útil per comprendre els esdeveniments d'aquell període.

L'Europa central i l'Europa de l'est van seguir uns patrons evolutius molt diferents, en què l'acreditació representava un fenomen molt més destacat. Després de la Declaració de Bolonya, l'acreditació també va esdevenir més corrent a l'Europa occidental, com explicarem al subapartat següent.

4.1 El Regne Unit

«L'increment del valor inicial» podria ser el terme predominant en l'evolució del Regne Unit. Els governs successius del Partit Conservador des del 1979 van posar un gran èmfasi en el deure de l'educació superior de demostrar el rendiment dels diners procedents dels impostos que rebia. Les donacions a l'*University Grants Council*, que solien protegir l'autonomia de les universitats, van ser substituïdes per fons concrets adreçats a l'activitat de recerca, que s'havia de demostrar al *Research Assessment Exercise* (Exercici d'Avaluació de Recerca, RAE) (cf. McNay, 1997), i per beques per a l'ensenyament, que havien de demostrar ser adequades o millors dins les avaluacions dels programes que duïen a terme els nous *Funding Councils* (Sizer, 1990). Amb el temps, a Anglaterra, la part més gran del Regne Unit, el lligam entre les avaluacions dels programes i el finançament no es va materialitzar mai, encara que se'n va introduir un derivat molt més suau a Escòcia, que tenia el seu propi *Funding Council*. També es van introduir altres eines de finançament perquè les institucions es concentrassin en els objectius polítics referents a l'educació superior.

Des del principi, les universitats i els acadèmics van sentir que d'aquesta manera el govern de Thatcher intentava violar l'autonomia de l'educació superior tradicionalment entesa. L'ambient estava ple de conflictes, i tant les polítiques del govern com les dels òrgans d'educació superior canviaven ràpidament per mostrar-se més hàbils que l'altra part. D'aquesta manera, les universitats en conjunt van intentar evitar les avaluacions dels programes dels consells finançadors mitjançant la introducció de la seva pròpia *Academic Audit Unit* (Unitat d'Auditoria Acadèmica) cap al 1990, que s'encarregava de dur a terme auditories de qualitat a les universitats (Young, 1990). El 1992 el govern va pujar de categoria els politècnics i els va convertir en universitats, amb l'autonomia concomitant per emetre els seus títols, fet que va crear més competència en tots els sentits per a les universitats que ja existien d'abans. L'òrgan que concedia els títols dels politècnics, la CNAA, va perdre les seves funcions i els seus departaments d'avaluació de qualitat es van fusionar

amb l'AAU per formar l'*Education Quality Council* (Consell per a la Qualitat a l'Educació, HEQC), que va continuar les inspeccions institucionals de l'AAU (i de la CNAU). Al mateix temps, el 1992, es van crear els consells finançadors i es van continuar i reforçar les avaluacions de programes (Williams, 1997). En una fusió posterior, les divisions d'avaluació de la qualitat de l'HEQC i els consells de finançament van formar la *Quality Assurance Agency* (QAA) el 1997. Quan la QAA va passar a encarregar-se de les auditories de qualitat, va posar un clar èmfasi en l'avaluació dels programes. Les avaluacions dels programes van ser reafirmades mitjançant les adaptacions dels procediments i l'establiment d'un lligam entre aquests i el *National Qualifications Framework*, que estava en via de creació, per mitjà d'una definició del «marc per a les qualificacions de l'educació superior» entre disciplines, i també els «criteris de referència per a les assignatures» (Quality Assurance Agency for Higher Education, 1998; visiteu www.qaa.ac.uk).

Sembla que aquest concepte d'estàndards nacionals sobre el contingut del pla d'estudis —que és com freqüentment eren concebuts— va representar una altra violació de l'autonomia universitària. Un grup d'universitats, el *Russell Group*, que va rebre el nom del lloc on de vegades es reunien els rectors, va dirigir el 2001 la «revolta» contra aquesta càrrega cada cop més rígida que suposaven les interferències de la QAA (que era així com ho veien). La direcció executiva de la QAA va haver de dimitir i la QAA va haver de definir un procés amb un «toc més suau»: pràcticament va haver de retornar a les auditories institucionals de l'AAU com a mètode principal.

4.2 Els Països Baixos

Les tradicions napoleònica i humboldtiana van influenciar l'evolució de l'educació superior holandesa durant el segle XIX i la primera meitat del XX. La tradició napoleònica era òbvia particularment a les «escoles» professionals o al sector HBO de l'educació superior holandesa. La tradició universitària era de tendència més humboldtiana.

Després de la ràpida expansió del sistema educatiu superior als Països Baixos a partir dels anys seixanta, la dècada dels vuitanta pot ser entesa con una dècada d'agitació. Els problemes que hem esmentat abans també van arribar a aquest petit país: el nombre d'estudiants era cada cop més alt, el nombre d'institucions d'educació superior que tibaven el «radi de control» fins al seu límit era cada cop més elevat, la massificació va provocar més i més reivindicacions quant al pressupost governamental, que havia parat d'augmentar a un ritme tan elevat com el d'abans (van Vught, 1994). A la pressió es van afegir més demandes de transparència pel que feia a les despeses del govern i la ideologia neoconservadora tan famosa a l'època, tal com demostra el caràcter de les coalicions de govern d'aquells temps.

Els primers intents de «fer alguna cosa» per l'educació superior van seguir el corrent tradicional: dues operacions de reducció de pressupost van arribar a les universitats durant la primera meitat dels anys vuitanta, i la durada oficial dels programes d'estudis es va reduir de cinc o sis anys en general a quatre anys (Bijleveld, 1989). Aquestes polítiques, d'una manera no deliberada, van tenir com a conseqüència un deteriorament de les relacions entre el ministre d'Educació i Ciència i les universitats. En un intent en part pensat per restaurar aquestes relacions —i d'acord amb la moda liberalitzadora de l'època— es va anunciar l'arribada d'una nova «filosofia orientativa» en un document polític clau del 1985, titulat *Educació superior: autonomia i qualitat*. L'autoregulació de les institucions d'educació superior va esdevenir el concepte central, i les institucions d'educació superior van obtenir més autonomia administrativa, sense haver de retre compte de l'ús de la seva autonomia —ni dels diners procedents dels impostos que rebien—, tot demostrant la qualitat de les seves actuacions mitjançant les avaluacions de qualitat. Alguns exemples d'aquesta emergent «filosofia orientativa» eren clars: les escoles (institucions HBO o *hogescholen*) havien obtingut un grau més alt d'autonomia administrativa, com a part de l'operació de fusió que es va dur a terme en aquell sector de l'educació superior entre el 1983 i el 1987 (Goedegebuure, 1992). El 1983 es va començar a aplicar una altra directriu per a les universitats, en què la qualitat i l'avaluació resultaven crucials, l'anomenada política «de finançament condicional per a la recerca». Aquesta política pretenia «promoure tant la qualitat i la discussió sistemàtica dels assumptes prioritars com l'ús dels recursos» en les activitats de recerca universitària (Spaapen, van Suyt, Prins i Blume, 1988:1). La responsabilitat pel que fa al finançament del govern es pot considerar un objectiu ulterior.

Aquesta política va marcar el començament d'un canvi en finançament universitari, que va passar d'un «model generós» a un «model d'intercanvi» (Bijleveld i Goedegebuure, 1989:101). Com a objectiu intermedi, el document implicava que els projectes de recerca en grup s'avaluessin dins altres programes més grans. Aquest va ser tal vegada l'efecte més durador de la mesura, ja que va implicar un trencament subtil, però al cap i a la fi radical, amb la tradició humboldtiana de l'autonomia del professor (rarament professora) individual en les seves activitats de recerca privades (Maassen, 1996) i un canvi (inspirat en el model nord-americà) cap a l'autonomia institucional del degà de la facultat per definir els programes de recerca (de Boer, Enders i Westerheijden, 2003).

Dos anys després de la introducció del finançament condicional per a la recerca, es va publicar el document normatiu *HOAK*. El concepte d'avaluació de la qualitat s'havia d'estendre des d'únicament les activitats de recerca fins a totes les activitats primàries i principals de les institucions d'educació superior —cosa que volia dir, de fet, que l'avaluació de la qualitat de l'ensenyament s'havia de desenvolupar. Cal considerar-ho com un «accident» històric, ja que els procediments separats per avaluar l'ensenyament i les activitats de recerca eren evidents a l'època.

A les negociacions de l'HOAK, el ministre d'Educació i Ciència i els òrgans aglutinadors de les universitats —l'Associació d'Universitats dels Països Baixos (VSNU) i l'Associació d'Escoles Universitàries (Consell HBO)— van acordar que els òrgans aglutinadors coordinarien els plans d'avaluació de la qualitat. D'acord amb el concepte d'autoregulació, el govern no empraria els resultats de les avaluacions de qualitat per fer canvis en el seu finançament. Tot i així, si un programa d'estudis era de baixa qualitat i no s'hi duia a terme cap millora en el termini d'uns anys, el govern podia treure-li una «targeta vermella»: podria suprimir el programa d'estudis del registre oficial, fet que suposaria el no-reconeixement del títol, que el programa ja no rebria més finançament i que els estudiants ja no tindrien dret als ajuts governamentals. Abans de treure la targeta vermella, el ministre trauria la «targeta groga» com a advertiment³. De targetes vermelles, no se n'han tret mai, però les targetes grogues eren un fenomen pràcticament anual; quan es treien, la institució d'educació superior en qüestió iniciava negociacions amb el Cos d'Inspectors d'Educació, i alguns cops van tenir com a resultat la implantació de mesures dràstiques per millorar la situació (Jeliazkova i Westerheijden, 2000). Per això, a la llarga, el control del govern va restar en el seu lloc, però els òrgans aglutinadors van actuar com a amortidors i van fer possible que es dirigís una atenció substancial cap a la millora de la qualitat. Amb tot, després d'una dècada d'avaluacions de programes, si bé les avaluacions nacionals encara eren útils a l'hora de millorar els programes de qualitat més baixa, ja no proporcionaven l'impuls necessari per millorar els programes d'alta qualitat (Jeliazkova i Westerheijden, 2000).

A causa, entre d'altres, de la insatisfacció creixent de les empreses amb els informes de revisió, que eren massa equilibrats, al final del 1998 el Consell HBO va posar en marxa un projecte pilot d'acreditació de programes, que havia de tenir com a resultat un clar sí o no pel que fa a la valoració de qualitat. L'experiència de definir els estàndards i els procediments no va ser fàcil, però va valer la pena (Goedegebuure, Jeliazkova, Pothof i Weusthof, 2002). No obstant això, la seva evolució posterior va ser eclipsada per l'arribada de la Declaració de Bolonya el 1999.

Òbviament, l'objectiu de la qualitat estava en moviment als Països Baixos, i les directrius polítiques van haver de comprar-se un parell de botes noves per poder seguir-ne el ritme. Les botes noves, les van trobar en la introducció de l'acreditació en les avaluacions dels programes a partir de la Declaració de Bolonya. L'Organització d'Acreditació dels Països Baixos (NAO; visiteu www.nao-ho.nl) dóna un segell d'aprovació basat en l'avaluació d'altres agències per a la qualitat (encara que segueix deixant que el VSNU i el Consell HBO continuïn el seu sistema de visita,

³ Després de la primera volta d'avaluacions de les universitats el 1993, els terminis per emetre les targetes es van tornar més inflexibles, però el mètode es va continuar emprant.

obre el mercat a altres avaluadors). L'acreditació ara és obligatòria en els programes d'estudis:

- per concedir títols de llicenciatures i màsters reconeguts,
- perquè els estudiants puguin reunir els requisits necessaris per sol·licitar beques i ajuts,
- per aconseguir finançament de l'estat (només a les institucions d'educació superior públiques).

De tot això, se'n desprèn implícitament que aquest procediment abraça les institucions d'educació superior privades en igualtat de condicions que les públiques, tret del tema del finançament governamental. Una altra addició interessant en el cas holandès és que el marc de l'acreditació es basa en els anomenats «descriptors de Dublín», un projecte recent adreçat cap al desenvolupament de descriptors de nivell comuns per a llicenciatures i màsters de l'entorn europeu (Westerheijden i Leegwater, 2003).

4.3 França

La introducció formal de la garantia de la qualitat a França data del mateix període en què es van desencadenar els esdeveniments del Regne Unit i els Països Baixos, o fins i tot d'abans (Chevaillier, 2003). El 1984 fou creat el Consell Nacional per a l'Avaluació de les Universitats (*Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel*, CNE). Va ser concebut com una eina política en un intent de netejar el sector de l'educació superior de la seva poca funcionalitat burocràtica, resultat de la combinació del ràpid creixement del sector i el centralisme napoleònic, molt palès en l'existència dels títols i plans d'estudis nacionals. El ministeri va reconèixer que havia de «renunciar al control minuciós que ja no era capaç d'exercir» (Chevaillier, 2003). La nova política va ser plasmada primerament en els contractes entre el ministeri i les institucions d'educació superior, que havien de concedir més autonomia a les institucions al mateix temps que els permetien desenvolupar la seva qualitat i els seus propis perfils. Els procediments més importants d'aquests contractes eren els plans de desenvolupament que les institucions havien de lliurar per dur a terme aquestes negociacions. Les avaluacions del CNE eren fonamentalment un altre procediment d'aquesta política, però tal vegada posaven menys èmfasi que el Regne Unit o els Països Baixos en altres funcions de la garantia de la qualitat, com ara la transparència sobre la qualitat del sector pel que fa al públic general (tot i que aquesta funció no hi era del tot absent).

Des del 1984, doncs, el CNE avaluava les institucions d'educació superior pel que fa a les seves funcions, és a dir, l'educació, el nombre de places per a estudiants i les

activitats de recerca. També s'avaluava l'administració de la institució. Així mateix, el CNE va fer avaluacions comparatives d'algunes disciplines (per exemple, geografia, matemàtiques aplicades) i d'alguns tipus de cursos formatius (postgraus de medicina, cursos de farmàcia) de tot el país. La metodologia del CNE es basa en els elements habituals de l'autoavaluació, la visita d'altres homòlegs sobre el terreny i la condensació dels resultats en un informe. Els informes avaluadors del CNE es publiquen i assabenten de les relacions entre els ministeris responsables i les institucions d'educació superior, en particular de les negociacions per als contractes de desenvolupament. No obstant això, fins al 2003 les avaluacions del CNE no van estar directament lligades als resultats dels plans de desenvolupament, perquè no hi havia una relació directa entre les avaluacions de la universitat i la presa de decisions sobre el contracte que aquesta signava amb el ministeri. Fa poc, s'ha proposat la creació d'aquest lligam directe (Chevaillier, 2003).

L'article de Chevaillier, que ja hem esmentat abans, emfasitza que el que va influir en el contingut de l'educació d'una manera molt més directa va ser l'*habilitació* de programes de títols nacionals i d'altres processos d'aprovació per a altres tipus de programes. Durant les darreres dues dècades, segons defensa Chevaillier, aquest procés havia passat de ser una mesura formal i burocràtica en un entorn napoleònic a un procés d'avaluació real. La seva culminació va tenir lloc el 2002, amb la introducció dels nous cursos de màster després de la Declaració de Bolonya. Les universitats eren lliures de proposar nous programes que conduïssin a l'obtenció d'un màster, amb l'única orientació dels criteris que el ministeri utilitzaria per acreditar els programes (Chevaillier, 2003).

4.4 Intensificació: l'acreditació a l'Europa central i de l'est

Quan els règims comunistes de l'Europa central i de l'est van caure després del 1989, els programes d'estudis d'educació superior van haver d'intensificar el seu ritme molt ràpidament: els vells estàndards s'havien de desestimar i en el termini d'un parell d'anys se n'havien d'introduir de nous. A més, la respectabilitat acadèmica s'havia de recuperar, cosa que per a molts dels països significava tornar la mirada enrere cap a les tradicions anteriors a la Guerra Mundial, obscurament tenyides —a l'Europa central— per la influència humboldtiana d'Alemanya i l'imperi Austríac (Westerheijden, 1995).

L'eina escollida per a aquestes tasques va ser, gairebé de manera invariable, un consell d'acreditació nacional, és a dir, lligat a l'estat (Campbell i Rozsnyai, 2002). El tipus d'acreditació que es va triar era —un altre cop en la majoria de casos, però no en tots— una acreditació dels programes en forma d'establiment d'estàndards per a les parts educatives (instal·lacions, personal, projectes de plans d'estudis, etc.) en els programes de totes les àrees de coneixement. El que Clark va batejar com «l'oligarquia acadèmica» va definir els estàndards *de facto* i no necessàriament

sempre *de iure* (Clark, 1983). Però els respectables acadèmics de les institucions públiques d'educació superior tenien poca experiència pel que fa a transformar l'educació superior més enllà d'abolir els elements d'ideologia comunista dels seus programes d'estudis. L'autonomia i la llibertat acadèmica eren valors preponderants, per sobre del manteniment actualitzat dels criteris i mecanismes d'acreditació, amb vista al nou paper social de l'educació superior en un sistema educatiu massificat i en el context d'una economia del coneixement emergent que substituiria l'economia industrial.

4.5 Al final de la cua? Altres països occidentals adopten l'avaluació de la qualitat

Quan la Unió Europea (UE) es va interessar per primer cop per la garantia de la qualitat com a mitjà d'harmonització o internacionalització dels sistemes d'educació superior dels països membres, el 1992, un inventari de la situació va demostrar que Dinamarca s'havia afegit al grup dels tres països pioners (van Vught i Westerheijden, 1993). Dinamarca havia adoptat una original variant del «model holandès». Tal vegada se'n diferenciava en tres punts principals: primer, la seva agència avaluadora era molt més propera al ministeri d'educació; segon, l'agència avaluadora organitzava sondejos nacionals per informar els agents de revisió externs; i, en darrer lloc, els resultats de les revisions sobre un camp determinat es discutien amb totes les parts implicades en una conferència nacional.

Aquests quatre països van ser capdavanters en el projecte pilot que la UE va posar en pràctica poc temps després. Consistia en uns exercicis d'avaluació d'un o dos programes de dues àrees de coneixement a tots els països membres (aleshores) de la UE i a alguns altres (Management Group, 1995). En el període que abraça l'aparició de l'inventari i la posada en marxa del projecte pilot, les ambicions de la UE es van anar moderant fins al punt que el projecte es va convertir en un exercici d'avaluació externa dels programes, amb l'objectiu que els països que no tenien avaluacions externes es familiaritzessin amb aquesta eina política.⁴

Si mirem més enllà, és a dir, si tenim en compte alguns països de l'Europa central i de l'est, el 1992 no va ser tan sols l'any en què la UE va entrar en el món de la garantia de la qualitat, sinó que també va ser el moment en què gairebé la meitat de tots els països europeus van introduir algun tipus de garantia de qualitat externa

⁴ El 1998, com a conseqüència a llarg termini del projecte pilot de la UE, la Comissió Europea va recomanar la creació i el suport d'una xarxa d'agències per a la qualitat de tots els estats membres de la UE (Kern, 1998). Aquesta xarxa, la Xarxa Europea d'Agències per a la Qualitat (ENQA), es va posar en marxa finalment l'any 2000.

(consulteu la taula 1, de Schwarz i Westerheijden, en procés de publicació el 2004)⁵. Avui en dia és una cosa omnipresent: sembla que tots els països europeus han seguit els passos dels pioners.

Taula 1 | Compliment de les activitats d'avaluació suprainstitucional. Any 1992

No compleixen les activitats d'avaluació	Compleixen les activitats d'avaluació
NO, SE, FI, ES, PT, IT, GR, DE, AT, BE(FL)	NL, DK, FR, GB, IR, HU, PL, CZ, LT, LV

Es podria dir que el mateix concepte de «seguir-los els passos» es va estendre al model general d'avaluació externa que es va utilitzar: gairebé sempre hi participava un coordinador nacional, es feia servir una metodologia basada en l'autoavaluació i la revisió externa que incloïa visites sobre el terreny, i en resultava algun tipus d'informe públic (Schwarz i Westerheijden, en procés de publicació el 2004; van Vught i Westerheijden, 1994). És clar que, en àmbits més concrets, s'empraven diferents models i mètodes: «aquest anomenat "model general" d'avaluació de la qualitat amaga en la mateixa mesura que revela el que passa en aquests processos» (Brennan, 1999). Aquesta va ser l'encertada observació de Brennan sobre la qüestió, però cal que deixem aquest grau de detall per a altres publicacions (Brennan, 1999; Brennan i Shah, 2000; Scheele, Maassen i Westerheijden, 1998; Schwarz i Westerheijden, en procés de publicació el 2004; van Vught i Westerheijden, 1993).

⁵ El seu estudi abraçava vint països europeus: els estats membres de la UE (tret de Luxemburg), Noruega, la República Txeca, Hongria, Polònia, Letònia i Lituània.

5 Evolució inherent: cal que el blanc sigui mòbil?

Les parts involucrades en el pla d'avaluació o acreditació aprenen durant el temps que el posen en pràctica (Jeliazkova i Westerheijden, 2002). Per exemple, el personal i la direcció de les institucions aprenen l'art de l'autoavaluació. Aquest aprenentatge provoca canvis en el comportament de les parts del sistema educatiu superior. Això és el que es pretén: posar més atenció en la qualitat de l'ensenyament és una condició prèvia per a la millora de la qualitat. Tot i així, un cop les «victòries fàcils» s'han aconseguit com a resultat d'una primera ronda d'avaluacions satisfactòries, la segona ronda (invariablement) no és capaç de millorar en la mateixa mesura que la primera la qualitat o la responsabilitat. La rutina, la burocratització i les aparences són perills a l'aguait. Per contrarestar aquestes tendències, els sistemes de garantia de la qualitat s'han de concebre amb una predisposició intrínseca cap al canvi positiu. Aquesta predisposició es pot considerar com un camí intern cap al dinamisme en els plans d'avaluació i acreditació. A més, se sol esperar que els sistemes de garantia de la qualitat solucionin un tipus de problemes percebuts, que ja s'han organitzat en una escala una mica jeràrquica (consulteu la taula 2, de Jeliazkova i Westerheijden, 2002).

Taula 2 | Fases dels sistemes de garantia de la qualitat

Problemes	Paper de la garantia de la qualitat	Fonts informatives	Naturalesa de la revisió externa
Fase 1: Dubtes seriosos sobre els estàndards educatius	Identificació dels programes educatius subestàndards	Informes descriptius. Indicadors de rendiment	Compilació, acreditació, comprovació dels estàndards Informe per a l'estat
Fase 2: Dubtes sobre l'eficiència del sistema i/o les institucions d'educació superior	a) Responsabilitat pública b) Concienciació sobre la qualitat a les institucions	Informes descriptius / estratègics («autoventa») ⁶ que cobreixen: a) el rendiment b) els procediments	Rànquing d'institucions Un informe per a l'estat i les institucions Identificació de les bones pràctiques
Fase 3: Dubtes sobre la capacitat d'innovació i de garantia de qualitat de les institucions	Promoció de la capacitat d'autoregulació de les institucions Responsabilitat pública	Informes d'autoavaluació sobre: a) els procediments b) el rendiment	Informe de l'auditoria per a: – la institució – l'estat
Fase 4: Necessitat de promoure la cultura de la qualitat sostenible a les institucions	Dividit en: – la millora basada en l'autoregulació – la responsabilitat pública	Dividides en: – informes autoavaluadors sobre processos i estratègies basades en DAFO i paràmetres de referència – Autoinformes sobre els indicadors de rendiment	Dividida en: – informe d'auditoria per a la institució – incorporació de la verificació de les dades a les bases de dades públiques
Nou repte: Decreixement de la transparència entre els sistemes d'educació superior	Lleis de mercat, és a dir, informació per als clients (estudiants, empreses)	Indicadors de rendiment dels «productes» (coneixement i aptituds dels llicenciats)	

⁶ Terme creat per Frazer (1997).

«Tancar» un problema (una decisió política o compromís i un estat de la situació temporal, no necessàriament una solució real per a la qüestió) fa que n'aparegui un altre. Els intents de tractar un problema «subsegüent» poden ser inútils si abans no se n'ha tancat un altre de «més bàsic». Hem escollit aquests canvis en el context *immediat* dels sistemes de garantia de la qualitat com a *dinàmica contextual*. Tant els camins interns com els contextuals fan que qualsevol pla d'avaluació evolucioni des de la revisió de la qualitat bàsica, mitjançant els processos similars a l'acreditació i mesures que n'augmentin l'eficiència, fins a la millora de la qualitat i els plans que promoguin la cultura de la qualitat. Des d'aquest punt de vista, pensem, la garantia de la qualitat ha de ser necessàriament un blanc mòbil. Tot i així, empíricament la lògica inherent dels sistemes de garantia de la qualitat no era visible en el desenvolupament de la majoria de països, que aparentment no van seguir la progressió de fases proposada més amunt (com es demostra a Schwarz i Westerheijden, en procés de publicació el 2004). Aparentment, cal una reconsideració de l'esquema de la taula 2, ja que sembla que la dinàmica externa és el conductor més important cap al canvi dins els patrons de garantia de la qualitat. Quins són els conductors que, en el context de la política de l'educació superior, influeixen més en la dinàmica de la garantia de la qualitat? Ja hem donat una resposta a aquesta pregunta a la darrera línia de la taula 2: les declaracions de la Sorbona i de Bolonya van canviar el panorama d'una manera considerable.

⁶ Terme creat per (Frazer, 1997).

6 Un passeig amb una finalitat? El nou panorama des de la Sorbona i Bolonya

Gairebé des de l'inici de l'edat mitjana, l'educació superior ha format part dels interessos estatals (Rüegg, 1992). Amb el creixement de les nacions-estat a través dels segles, l'educació superior va esdevenir més i més lligada a les fronteres nacionals i a les estructures nacionals; una tendència que no es va invertir fins ara fa poc temps, quan la internacionalització va passar de ser una qüestió marginal a una part de la política i administració dominant en l'educació superior (van der Wende, 2001). I, fins i tot aleshores, les dimensions internacionals de l'educació i la recerca encara eren considerades relativament poc importants⁶ per moltes universitats i escoles que complien el seu paper de proveïdors regionals d'educació superior — condició que els permetia sobreviure i fins i tot prosperar sota finançament estatal. Aquesta situació només va canviar amb les declaracions de la Sorbona i Bolonya, del 1998 i el 1999, respectivament.

El punt principal de la Declaració de la Sorbona, on van participar quatre països europeus, que van convertir-se en 35 gràcies al procés de Bolonya, va significar un canvi radical: es va abandonar una posició en què la diversitat era l'axioma per a la política d'educació superior europea i se'n va adoptar una altra en què el principi central era l'harmonització⁷. Pel que es veu, els costos de la diversitat resultaven massa elevats, ja que les persones desitjaven tenir cada vegada més llibertat de moviments per tot Europa, i l'educació superior europea anava perdent el seu poder d'atracció dins el mercat internacional⁸. L'harmonització d'estructures mitjançant la convergència de dos cicles principals (anomenats de vegades «estructura bachelor-màster») seria l'instrument principal per aconseguir una sola àrea d'educació superior europea.

Com a suport per a la convergència d'estructures, els estàndards i la qualitat de l'educació superior també s'havien de fer convergir, però la Declaració de Bolonya i les seves continuacions a Praga (2001) i a Berlín (2003) van ser bastant vagues pel que fa a criteris i mecanismes amb què s'aconseguiria alguna cosa més que la convergència en el nombre de cicles i tal vegada en el nombre d'anys d'estudi. No puc aprofundir en el procés de Bolonya i la seva importància quant a la garantia de

⁷ En termes medievals, les institucions regionals eren conegudes com *studium particulare*, en contraposició a les poques institucions que atreïen estudiants de tota Europa, com ara les de París, Bolonya i Oxford, que eren conegudes amb el nom d'*studium generale* (Cobban, 1975; Rüegg, 1992).

⁸ Fet que no vol dir que tots els països signants no tinguessin en compte els seus propis assumptes polítics nacionals quan van signar aquestes declaracions, sinó tot el contrari: segurament els tenien en compte fins al punt que es pot dir que hi ha tantes declaracions de Bolonya com països que la van signar.

⁹ Per a més informació sobre les qüestions de la mobilitat europea i la competència global tractades a Bolonya, consulteu van Vught, van der Wende i Westerheijden (2002).

la qualitat en aquest capítol (trobareu les meves opinions a Westerheijden, 2001, 2003; Westerheijden i van der Wende, 2001). No obstant això, sembla que l'objectiu de la qualitat ha passat del sistema d'educació superior nacional a l'àmbit europeu, tal com s'exemplifica en els descriptors de les competències dels títols superiors i màsters entre disciplines de la Joint Quality Initiative (els «descriptors de Dublín»), i en els resultats del projecte Tuning pel que fa al consens internacional sobre les competències dels llicenciats en un nombre determinat de disciplines (resumides a Westerheijden i Leegwater, 2003). A més, a un nombre creixent de països els esquemes per garantir la qualitat s'han adaptat o fins i tot revolucionat. Per exemple, no tan sols a Espanya, sinó també a Alemanya, els Països Baixos i Noruega s'han introduït plans d'acreditació a partir de les declaracions de la Sorbona i Bolonya (Schwarz i Westerheijden, en procés de publicació el 2004). D'aquesta manera, pot ser que s'hagi encetat una nova fase, i pot ser que haguem de fer nous passos per mantenir la garantia de la qualitat com a objectiu per a les noves demandes que se li exigeixen, com ara la transparència en l'àmbit europeu.

7 Els passos finals: un dia d'aquests...

Seguint el raonament de l'apartat anterior, encara hi ha una altra possibilitat: tal vegada no es tracta d'un moviment amb un objectiu clar cap a una nova fase a partir de la Declaració de Bolonya, sinó només d'un passeig a l'atzar. Aquesta podria ser la conseqüència de les troballes de Birnbaum: sembla que un dels mètodes principals per garantir la qualitat, el Total Quality Management (TQM), ha estat en gran part una moda passatgera de l'educació superior als EUA que no ha deixat gaires petjades al seu darrere (Birnbaum, 2000). Seran les noves garanties de qualitat, especialment les inspirades per la Declaració de Bolonya, com ara els plans d'acreditació que acabem d'esmentar, modes passatgeres de naturalesa caduca? No ho crec pas. Si Neave tenia raó quan deia que la qualitat «mai no havia deixat d'existir», per quin motiu hauria de deixar d'existir ara? Per a mi, la qualitat en el sentit clàssic de lluita per l'excel·lència sempre ha estat un valor central dins l'educació superior, fins i tot gosaria dir que és una característica que la defineix.

Gairebé per norma, l'estat del coneixement en els camps acadèmics canvia constantment, circumstància que provoca uns canvis progressius invertits en el contingut dels programes d'estudis, noves especialitats, etc. (Clark, 1983) i, d'aquí a poc temps, noves definicions del que constitueix l'educació superior de qualitat en un moment determinat. Malgrat la lluita per la qualitat, el valor no canvia. De manera similar, els enfocaments didàctics i pedagògics canvien, fet que té, entre altres conseqüències, el rebuig de les conferències (tal vegada un vestigi de les universitats medievals, quan la premsa escrita encara no s'havia inventat) i d'altres menes «d'ensenyament frontal» i una tendència cap a maneres més interactives d'aprenentatge, com ara l'aprenentatge basat en la resolució de problemes. Aquesta seria una altra raó per al canvi dels programes d'estudis i, com a conseqüència, del contingut de qualitat, però això no significa que la qualitat com a valor només serveixi d'objectiu a tot allò que es deixa enrere, sinó que evoluciona amb els canvis. Al mateix temps, aquestes raons bàsiques per al canvi s'afegeixen a les raons que hem esmentat a l'apartat 5 per argumentar que la qualitat és un blanc mòbil de manera inherent.

I una altra cosa que també pot ser mòbil, per diferents motius —i aquest era l'objectiu concret de l'apartat 5—, és la manera com ens acostem a aquest blanc mòbil, és a dir, com tractem del tema de la qualitat en l'educació superior. Aquest capítol era un esbós de com els esdeveniments socials entorn de l'educació superior (la massificació, en particular) i entorn de les relacions entre governs i societats (com ara la demanda creixent de responsabilitat) van conduir a la necessitat de garantir la qualitat en l'educació superior. Potser aquestes tendències no són irreversibles, però no veig que s'acosti cap intent d'invertir-les. Sembla, doncs, que la «garantia de qualitat no ha estat mai una cosa implantada». Les botes continuaran caminant.

Com a conclusió, voldria esmentar que Europa experimenta un moviment sense precedents cap a la integració pacífica (després dels esforços militars —des de l'edat mitjana— de Napoleó i Hitler). El procés de Bolonya es pot considerar un resultat d'aquesta integració. En aquest sentit, el sector de l'educació superior sofria un endarreriment pel que fa a integració en altres sectors de la societat, a causa de la ideologia que «la diversitat europea [en l'educació superior] és la seva riquesa», i necessitava un canvi, sobretot si els països europeus volien estar a l'altura del desenvolupament de les economies del coneixement d'arreu del món. Alhora, el procés de Bolonya és un conductor per a la integració posterior (o, en termes políticament correctes, harmonització). És un procés que ha demostrat ser sostenible, fins i tot després que tots els ministres que signessin l'acord fossin substituïts, i haurà arribat gairebé a la meitat del seu camí (que s'estén fins al 2010) al mateix temps que aquest capítol vegi la llum. No sembla haver-hi cap raó per invertir el procés, o perquè sigui el desencadenant de fortes reaccions que disminueixin la influència d'una dimensió de qualitat, i probablement de garantia de la qualitat, europea. Per descomptat, quina direcció prendrà l'objectiu de la qualitat d'aquí al 2010 no es pot predir: en quin punt es trobaran els equilibris entre la millora de la qualitat i la responsabilitat, entre avaluació, auditoria i acreditació, entre les parts nacionals i les de l'àmbit europeu? Haurem d'esperar al costat de la Nancy Sinatra: un dia d'aquests les botes caminaran, però cap a on?

Referències

- BERDAHL, R. O. (1992). "Public Universities and State Governments: Is the Tension Benign?". A: *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucarest: CEPES-UNESCO (p. 162-172).
- BIJLEVELD, R. J. (1989). "The Two Tier Structure in University Education: An evaluation of a major restructuring operation". A: P. A. M. Maassen; F. A. van Vught (eds.). *Dutch Higher Education in Transition: Policy issues in higher education in the Netherlands*. Culemborg: Lemma (p. 31-47).
- BIJLEVELD, R. J.; GOEDEGEBUURE, L. C. J. (1989). "The Paralyzing Effects of a Balanced Power System: An Analysis of the Introduction of the Conditional Funding System in University Research". A: P. A. M. Maassen; A. Frans (ed.).
- BIRNBAUM, R. (2000). "The Life Cycle of Academic Management Fads". A: *Journal of Higher Education*, 71 (1), (p. 1-16).
- DE BOER, H. F.; DENTERS, S. A. H.; GOEDEGEBUURE, L. C. J. (2000). "Dutch disease or Dutch model: An evaluation of the pre-1998 system of democratic university government in the Netherlands". A: R. Weisberg (ed.). *Democracy and the academy*. Huntington, Nova York: Nova Science Publishers (p. 123-140).
- DE BOER, H. F.; ENDERS, J.; WESTERHEIJDEN, D. F. (2003, 4-6.9). *Policy Reforms and Their Consequences in Higher Education Practice: Institutional Leaders and the Professoriate in Two Cases from The Netherlands*. Informe presentat en la 16a Conferència Anual CHER, Porto.
- BRENNAN, J. (1999). "Evaluation of higher education in Europe". A: M. Henkel; B. Little (ed.). *Changing relationships between higher education and the state*. Londres: Jessica Kingsley (p. 219-235).
- BRENNAN, J.; GOEDEGEBUURE, L. C. J.; SHAH, T.; WESTERHEIJDEN, D. F.; WEUSTHOF, P. J. M. (1992). *Towards a methodology for comparative quality assessment in European higher education: A pilot study on economics in Germany, the Netherlands and the United Kingdom*. Londres; Enschede; Hanover: CNA; CHEPS; HIS.
- BRENNAN, J.; SHAH, T. (2000). *Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: Open University.
- CAMPBELL, C.; ROZSNYAI, K. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Bucarest: CEPES-UNESCO.
- CARROLL, L. (1970). "Through the Looking-Glass, and What Alice Found There". A: L. Carroll (ed.). *The Annotated Alice* (rev. ed.). Harmondsworth: Penguin.
- CHARLE, C.; VERGER, J. (1994). *Histoire des universités*. París: Presses universitaires de France.
- CHEVAILLIER, T. (2003). *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: Report For France*. Dijon: IREDU, Université de Bourgogne.
- CLARK, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- COBBAN, A. B. (1975). *The medieval universities: Their development and organisation*. Londres: Methuen & Co.
- FRAZER, M. (1997). Report on the modalities of external evaluation of higher education in Europe: 1995-1997. A: *Higher Education in Europe*, 12 (3), (p. 349-401).
- FRIJHOFF, W. (1996). "Patterns". A: H. de Ridder-Symoens (ed.). *A History of the University in Europe* (vol. II, Universities in Early-Modern Europe (1500-1800), (p. 43-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- GOEDEGEBUURE, L. C. J. (1992). *Mergers in Higher Education: A Comparative Perspective*. Utrecht: Lemma.

- GOEDEGEBUURE, L. C. J.; JELIAZKOVA, M.; POTHOF, F.; WEUSTHOF, P. J. M. (2002). *Alle begin is moeilijk: Evaluatie van de proefaccreditering HBO*. Enschede: CHEPS, Universiteit Twente.
- HARVEY, L.; GREEN, D. (1993). "Defining Quality". A: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), (p. 9-34).
- International Organization for Standardization (ISO). (2003). *ISO Standards Compendium: ISO 9000 — Quality Management* (10th ed.). International Organization for Standardization (ISO).
- JELIAZKOVA, M.; WESTERHEIJDEN, D. F. (2000). *Het zichtbare eindresultaat*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- JELIAZKOVA, M.; WESTERHEIJDEN, D. F. (2002). "Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models". A: *Higher Education*, 44 (3-4), (p. 433-448).
- KERN, B. (1998). "A European Union Perspective on Follow Up". A: J. P. Scheele; P. A. M. Maassen; D. F. Westerheijden (eds.). *To be continued...: Follow-up of quality assurance in higher education*. Maarssen: Elsevier; De Tijdstroom (p. 39-63).
- LABRIE, A. (1986). *"Bildung" en politiek 1770-1830: De "Bildungsphilosophie" van Wilhelm von Humboldt bezien in haar politieke en sociale context*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- MAASSEN, P. A. M. (1996). *Governmental steering and the academic culture: The intangibility of the human factor in Dutch and German universities*. Utrecht: Lemma.
- MANAGEMENT GROUP. (1995). *European Pilot Project for the Evaluation of Quality in Higher Education: European report*. Brussel: European Commission, DG XXII 'Education, Training and Youth'.
- MCNAY, I. (1997). "The impact of the 1992 Research Assessment Exercise in English universities". A: *Higher Education Review*, 29 (2), (p. 34-43).
- NARDI, P. (1992). "Relations with Authority". A: H. de Ridder-Symoens (ed.). *A History of the University in Europe* (vol. I, Universities in the Middle Ages, p. 77-107). Cambridge: Cambridge University Press.
- NEAVE, G. (1994). "The politics of quality: developments in higher education in Western Europe 1992-1994". A: *European Journal of Education*, 29 (2), (p. 115-133).
- NEWMAN, J. H. (1976). *The Idea of a University* (I. T. Ker, Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- PIRSIG, R. M. (1984). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. Nova York: Bantam Books.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (1998). *Quality Assurance in UK Higher Education: A brief guide*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- RÜEGG, W. (1992). "Themes". A: H. de Ridder-Symoens (ed.). *A History of the University in Europe* (vol. I, Universities in the Middle Ages, (p. 3-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEELE, J. P.; MAASSEN, P. A. M.; WESTERHEIJDEN, D. F. (eds.). (1998). *To be Continued...: Follow-Up of Quality Assurance in Higher Education*. Maarssen: Elsevier; De Tijdstroom.
- SCHWARZ, S.; WESTERHEIJDEN, D. F. (eds.). (en preparació, 2004). *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer.
- SIZER, J. (1989). "A critical examination of the events leading up to the UGS's grant letters dated 1st July 1981". A: *Higher Education*, 18, (p. 639-679).
- SIZER, J. (1990). "Funding Councils and Performance Indicators in Quality Assessment in the United Kingdom". A: L. C. J. Goedegebuure; P. A. M. Maassen; D. F. Westerheijden (eds.). *Peer Review and Performance Indicators: Quality assessment in British and Dutch higher education*. Utrecht: Lemma.
- SPAAPEN, J.; VAN SUYT, C. A. M.; PRINS, A. A. M.; BLUME, S. S. (1988). *De moeizame relatie tussen beleid en onderzoek: Evaluatie van vijf jaar Voorwaardelijke Financiering*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen.

- SURSOCK, A. (2001). *Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe? Final project report*. Ginebra, Suïssa: CRE Association of European Universities.
- VAN VUGHT, F. A. (1994). "Intrinsic and Extrinsic Aspects of Quality Assessment in Higher Education". A: D. F. Westerheijden; J. Brennan; P. A. M. Maassen (eds.). *Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in West European Higher Education*. Utrecht: Lemma (p. 31-50).
- VAN VUGHT, F. A.; VAN DER WENDE, M. C.; WESTERHEIJDEN, D. F. (2002). "Globalization and Internationalization: Policy Agendas Compared". A: O. Fulton; J. Enders (eds.). *Higher Education in a Globalizing World. International Trends and Mutual Observations*. Dordrecht: Kluwer (p. 103-120).
- VAN VUGHT, F. A.; WESTERHEIJDEN, D. F. (1993). *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education: Methods and Mechanisms*. Luxemburg: Office for Official Publications of the Commission of the European Communities.
- VAN VUGHT, F. A.; WESTERHEIJDEN, D. F. (1994). "Towards a general model of quality assessment in higher education". A: *Higher Education*, 28, (p. 355-371).
- VAN DER WENDE, M. C. (2001). "Internationalisation Policies: About New Trends and contrasting Paradigms". A: *Higher Education Policy*, 14(3), (p. 249-259).
- WESTERHEIJDEN, D. F. (1995). *Panta rhei or plus ça change, plus c'est la même chose? Transformation and Tradition in Central and Eastern European Higher Education*. Informe presentat a la conferència NIG 'The Role of Institutions in the Public Sector', Enschede.
- WESTERHEIJDEN, D. F. (2001). "Ex oriente lux? National and Multiple Accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna". A: *Quality in Higher Education*, 7 (1), (p. 65-75).
- WESTERHEIJDEN, D. F. (2003). "Movements towards a European Dimension in Quality Assurance and Accreditation". A: D. F. Westerheijden; M. Leegwater (eds.). *Working on the European Dimension of Quality: Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process*, Amsterdam, 12-13 March 2002. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (p. 16-41).
- WESTERHEIJDEN, D. F.; Leegwater, M. (eds.). (2003). *Working on the European Dimension of Quality: Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process*, Amsterdam, 12-13 March 2002. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- WESTERHEIJDEN, D. F.; van der Wende, M. (2001, 19-22.3). *Who says B also has to say A? From Bologna to Accreditation: Design Requirements for Quality Assurance in Europe*. Informe presentat a la Conferència INQAAHE, Bangalore.
- WEUSTHOF, P. J. M. (1994). *De interne kwaliteitszorg in het wetenschappelijk onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- WILLIAMS, R. (1997). "Quality Assurance and Diversity: The Case of England". A: J. Brennan; P. de Vries; R. Williams (eds.). *Standards and Quality in Higher Education*. Londres; Bristol, Pa.: Jessica Kingsley (p. 104-118).
- YOUNG, D. (1990). "The Academic Audit Unit: An Organisation for University Quality Assessment". A: L. C. J. Goedegebuure; P. A. M. Maassen; D. F. Westerheijden (eds.). *Peer Review and Performance Indicators: Quality assessment in British and Dutch higher education*. Utrecht: Lemma.

2

L'AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA

Gemma Rauret, AQU Catalunya

- 1 La creació de l'Agència. Fites i objectius
- 2 Govern i estructura de l'Agència
 - 2.1 Òrgans de govern
 - 2.2 Unitat operativa
- 3 Les activitats d'avaluació
 - 3.1 Les avaluacions realitzades
 - 3.2 Resum de les recomanacions fetes en els informes
- 4 El desenvolupament i la innovació
- 5 El foment de la transparència i la difusió dels resultats
- 6 La formació i el bescanvi d'experiències
- 7 Les relacions externes de l'Agència
- 8 La nova agència resultat de la Llei d'Universitats de Catalunya

2

L'AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA

1 **La creació de l'Agència. Fites i objectius**

La creació de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (Agència) té lloc al final de l'any 1996 en un entorn en el qual el marc legislatiu aplicable¹, pel que fa al sistema universitari català, no tracta específicament del tema de la garantia de la qualitat ni de l'ús de l'avaluació com un sistema per retre comptes a la societat. Només en els preàmbuls de les lleis vigents es fa esment que la societat té dret a exigir qualitat docent i investigadora. Així mateix s'indica que el control del rendiment ha de ser la contrapartida a l'autonomia.

En paral·lel a aquesta situació legislativa, el sistema universitari europeu, estatal i català s'anava fent permeable a la introducció de la cultura de la qualitat i de la millora contínua en les seves institucions i augmentava el convenciment que calia retre comptes de l'ús que les institucions feien dels recursos disponibles que, en bona mesura, provenen dels pressupostos públics. Les universitats catalanes foren força actives en aquest camp i, a l'inici de la dècada dels noranta, posaren en marxa programes propis de millora de la qualitat i participaren en projectes externs de foment de l'avaluació. Algunes universitats catalanes van participar en el primer

¹ La Llei de reforma universitària (1983) i la Llei de coordinació universitària i de creació dels consells socials (1984, actualitzada el 1998).

programa experimental d'avaluació de la qualitat del sistema universitari, promogut pel Consejo de Universidades l'any 1992 i desenvolupat durant el bienni 1993-1994, i van participar també en el projecte pilot europeu d'avaluació de la qualitat de l'ensenyament superior² realitzat durant el bienni 1994-1995.

Tots aquests projectes experimentals tenien com a principal objectiu assajar i establir metodologies adients per a l'avaluació de titulacions universitàries en el marc europeu. Però no fou fins al bienni 1996-1997 que l'avaluació es generalitzà a les universitats catalanes a causa, d'una banda, de la creació de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya i, de l'altra, d'haver estat engegat pel Ministeri d'Educació i Ciència el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU). Aquest pla, tot i tenir una concepció molt centralitzada, preveia la possible inclusió de propostes que sobre avaluació de la qualitat presentessin les comunitats autònomes. Cal tenir en compte que per aquelles dates, en compliment d'allò que preveu la Constitució espanyola de 1978 i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, la Generalitat de Catalunya ja havia assumit les competències en matèria universitària.

En aquest context, amb el repte de millorar la qualitat dels serveis universitaris i amb una clara visió que aquest àmbit esdevindria clau en el futur més immediat, la Generalitat de Catalunya va promoure la creació d'una agència que tingués com a objectiu la millora de la qualitat del sistema universitari català. La creació de l'Agència fou el resultat de la reflexió sobre diversos aspectes. D'una banda, l'establiment d'un nou tipus de finançament, que tenia en compte la qualitat dels serveis que presten les universitats, la posada en marxa de nous plans d'estudis i la programació universitària a Catalunya; de l'altra, les experiències prèvies en el camp de l'avaluació i les noves tendències internacionals, fonamentalment les recomanacions del Consell d'Europa sobre la cooperació europea per a la garantia de qualitat en l'ensenyament superior.

L'Agència es constitueix el 26 de setembre de 1996 sota la figura jurídica d'un consorci, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya³, entre les universitats públiques catalanes, representades pels seus rectors respectius, i la Generalitat de Catalunya, representada en aquell moment pel Comissionat per a Universitats i Recerca. Aquesta figura mixta universitats-Administració com a motor de la creació d'una agència no és usual. A Europa hi ha bàsicament agències de dos tipus: les creades pel govern, com és el cas de França o del Regne Unit, i les promogudes per les universitats, com és el cas d'Holanda. El desenvolupament

² *European Commission D.G. XXII: Education, Training and Youth, European Pilot Project for Evaluation Quality in Higher Education* (1995).

³ Decret 355/1996, de 29 d'octubre, de creació del consorci Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (DOGC núm. 2277, de 1996).

d'aquest model d'agència, que podem anomenar el model català, va constituir un repte per a tots els responsables de dur-lo a terme, ja que havia d'aconseguir una participació activa i equilibrada tant de les universitats com del Departament responsable d'universitats, amb fites no sempre coincidents. En tot cas, val a dir que, malgrat les possibles tensions, el model ha resultat més adequat que altres de menys participatius, que finalment han hagut de buscar un equilibri millor, el cas més paradigmàtic dels quals ha estat el del Regne Unit. Els membres fundadors del consorci foren: l'aleshores Comissionat per a Universitats i Recerca del Departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya, la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universitat Pompeu Fabra, la Universitat de Girona, la Universitat de Lleida i la Universitat Rovira i Virgili.

En el moment de la creació de l'Agència, el sistema universitari català estava compost per nou universitats (UB, UAB, UPC, UPF, UdG, UdL, URV, UOC i URL), amb 171.061 estudiants i 12.244 professors que impartien uns 150 programes d'estudi diferents a més de 400 centres. A la taula 1 es donen les dades de cada universitat corresponents a l'any 1996 i a l'any 2002. Aquesta dimensió, similar a la d'alguns països europeus com ara els escandinaus, facilita el contacte directe i també la coordinació i el bescanvi d'informació entre les universitats, els responsables polítics de les universitats i l'Agència.

Taula 1 | Nombre d'estudiants, professorat i oferta d'estudis per universitat del curs 1995-1996 i del curs 2002-2003

	Curs	UB	UAB	UPC	UPF	UdG
Estudiants	1995-1996	64.071	32.714	31.332	5.650	10.141
	2002-2003	59.653	39.015	33.767	10.175	13.065
Professorat	1995-1996	3.967	2.643	2.188	817	709
	2002-2003	4.311	2.823	2.507	812	940
Oferta d'estudis	1995-1996	78	63	55	17	31
	2002-2003	87	83	72	26	39

Font: dades estadístiques del DURSI

UdL	URV	UOC	URL	UVic	UIC
8.241	10.106	200	8.606	-	-
9.793	12.652	26.616	13.635	4.503	2.554
614	799	10	497	-	-
694	1.141	126	1.090	351	274
33	33	2	29	-	-
50	55	17	40	32	18

Total sistema universitari de Catalunya

Estudiants	1995-1996	171.061
	2002-2003	225.428
Professorat	1995-1996	12.244
	2002-2003	15.069
Oferta d'estudis	1995-1996	341
	2002-2003	519

L'Agència va néixer com un organisme dotat de personalitat jurídica plena i independent de la dels seus membres, amb plena capacitat jurídica per al compliment dels seus objectius i sotmesa al dret públic. La seva seu es va establir a Barcelona. Tenia com a fita impulsar la qualitat i la millora contínua del sistema universitari català per mitjà del seu principal instrument, l'avaluació institucional de la qualitat sobre la base d'una metodologia establerta prèviament. També se li encarregava l'anàlisi dels resultats del sistema universitari i la proposta de mesures de millora dels serveis que prestaven les universitats públiques catalanes. Com ja hem comentat, el fet de ser una figura mixta universitat-Administració va permetre establir un clima de confiança positiu que facilità el treball conjunt entre les universitats, l'Administració i l'Agència. En general, les universitats han vist l'Agència com un organisme col·laborador amb una missió complementària a la seva en l'impuls de la qualitat de la institució i amb el qual cal treballar de manera coordinada per afavorir la creació de sinergies. Aquesta visió ha estat potenciada, també, pel fet que els resultats de les avaluacions no han tingut cap efecte directe en els recursos que percebia la universitat per a una determinada titulació o activitat.

Els estatuts que acompanyaren el decret de constitució del consorci especifiquen que les principals actuacions de l'Agència són l'avaluació de la qualitat de la docència i de la recerca, i l'anàlisi dels plans d'estudis i de l'adequació de les infraestructures destinades als ensenyaments universitaris. També li encarrega l'anàlisi de les relacions de les universitats amb els sectors econòmics i productius, la comprovació del nivell d'eficàcia i eficiència en la gestió dels recursos i de l'organització docent i administrativa i l'elaboració d'informes. Les actuacions que anualment s'han dut a terme havien d'estar d'acord amb els objectius de l'Agència i havien de ser incloses i aprovades en el seu programa d'activitats. D'altra banda, els estatuts estableixen que la informació sobre els resultats de les avaluacions requerien, per ser publicats, una aprovació específica del rector de la universitat respectiva, i que per al desenvolupament de les seves activitats l'Agència havia de disposar de personal i recursos propis aportats pels membres del consorci. A la pràctica, els recursos han estat aportats pel Departament responsable d'universitats de la Generalitat de Catalunya i, en menys mesura, per altres organismes amb què s'establien convenis de col·laboració, en especial per la participació al PNECU.

Des que es va crear, les actuacions de l'Agència es van centrar a:

- Impulsar la millora de la qualitat del sistema universitari a Catalunya mitjançant les avaluacions institucionals i el bescanvi d'experiències entre universitats.
- Tenir un àmbit d'actuació propi, autònom i innovador i participar activament en els plans promoguts pel Consejo de Universidades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.
- Fomentar els criteris ètics, la transparència, la flexibilitat i la professionalitat de l'organització.
- Mantenir relacions i participar en projectes conjunts amb altres agències i organismes, nacionals i internacionals, que tenien la mateixa finalitat.

Aquestes actuacions es van concretar en les línies següents:

- Les avaluacions de titulacions, departaments i serveis.
- Les accions de seguiment de les millores implantades com a resultat del procés d'avaluació.
- El desenvolupament de models i mètodes d'avaluació innovadors.
- L'estudi de la relació entre l'educació superior i el treball a Catalunya.
- El foment de la formació i del debat en temes relatius a la qualitat universitària.
- La comunicació als universitaris i a la societat, en especial l'emissió d'informes d'avaluació.

- La cooperació amb les universitats catalanes i amb el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI).
- La projecció externa i la participació en temes sobre qualitat universitària.
- El desenvolupament d'una organització interna preparada per al canvi i que s'adaptés constantment als seus objectius.

La trajectòria de l'Agència ha estat marcada per diferents etapes. La primera correspon al bienni 1996-1997 i es caracteritza per la seva constitució i per l'establiment com a ens autònom. La segona etapa, corresponent al bienni 1998-1999, es caracteritza per la consolidació de les activitats d'avaluació, pel creixement i desenvolupament de la seva organització interna i per l'inici de la seva projecció externa, en especial en l'àmbit europeu. La tercera etapa, corresponent al bienni 2000-2001, es caracteritza per la seva consolidació, per l'esforç en la innovació metodològica i per l'establiment de les bases per a la projecció futura, amb l'aprovació del Pla d'actuació 2001-2007 per a la millora del sistema universitari català.

Aquest pla d'actuació, aprovat l'any 2000, és fruit del procés de consolidació de l'Agència com a organització i de la necessitat de reflexionar i analitzar el camí recorregut fins aleshores per tal de prendre les conclusions com a punt de partida per al futur. Així, es va creure important traçar les fites que l'Agència, conjuntament amb el DURSI i les universitats, volia aconseguir en matèria de qualitat i elaborar un pla d'actuació on quedessin establertes les principals actuacions que s'haurien de dur a terme durant un període determinat (2001-2007). En l'elaboració d'aquest pla es va procurar integrar els objectius de l'Agència amb les necessitats de les entitats que la integren. Els objectius que es van plantejar en el pla van ser:

- Promoure a les universitats catalanes sistemes de qualitat enfocats cap a la implantació d'estratègies orientades a la consecució dels objectius fixats, en les quals s'inclouen les accions de seguiment i de gestió del canvi.
- Establir criteris d'emulació (benchmarking) i estàndards de formació per tal d'afavorir la comparació internacional i facilitar el reconeixement de diplomes.
- Promoure el certificat de la qualitat universitària (CQU) per distingir les titulacions que haurien establert sistemes de qualitat segons les especificacions que l'Agència hagués fet públiques, i treballar en l'establiment de l'acreditació en el marc nacional i internacional.
- Millorar la comunicació, la transparència i l'accessibilitat als resultats de l'avaluació per tal que aquests resultats arribessin fàcilment a tota la societat i, principalment, al públic objectiu a qui s'adreçés l'Agència.

- Fomentar la formació i l'intercanvi sobre temes de qualitat universitària en els col·lectius implicats en la millora del sistema universitari català.
- Aprofundir en la dimensió europea i internacional de l'assegurament de la qualitat.

El pla d'activitats es plasmava en cinc capítols en matèria de qualitat: les avaluacions, el desenvolupament i innovació en avaluació i en sistemes de qualitat universitària, el foment de la transparència i la difusió dels resultats, la certificació i l'acreditació i, finalment, la formació i l'intercanvi.

Aquest pla es posà en marxa l'any 2001, en un entorn que no fou pas tranquil per a la universitat catalana en general. Les polèmiques sobre la posada en marxa d'un nou marc legal a l'Estat, que entre altres coses creava una agència a escala estatal les atribucions de la qual, pròpies o assimilades, semblaven incidir en les activitats de l'Agència, marcaren el desenvolupament de les activitats universitàries i van repercutir en les activitats de l'Agència. La Llei orgànica d'universitats (LOU) també obligà a l'elecció de nous òrgans de govern a totes les universitats de l'Estat i a la redacció de nous marcs estatutaris en cadascuna d'elles. Aquests aspectes incidiren notablement en la marxa de les activitats universitàries. Malgrat això, l'Agència va desenvolupar, tant l'any 2001 com el 2002, el programa establert d'acord amb el Pla d'activitats 2001-2007.

D'altra banda, l'any 2002 marcà també una nova fita en l'activitat de l'Agència a causa del desenvolupament de la Llei d'universitats de Catalunya (LUC)⁴, la qual fou aprovada pel Parlament de Catalunya el 19 de febrer de 2003. La LUC estableix la transformació del consorci Agència en una nova entitat que, segons descriu en el seu preàmbul, és el principal instrument per a la promoció i l'avaluació de la qualitat. Aquesta nova agència, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) té més atribucions que el consorci i es configura com una entitat de dret públic sotmesa a dret privat. El canvi s'introdueix per afrontar les noves responsabilitats que es deriven de la LOU amb garanties adequades d'independència, professionalitat i llibertat d'obrar, aspectes que caracteritzen les principals agències europees. El nou marc legislatiu deixa una certa ambigüitat pel que fa a les atribucions i la col·laboració entre l'agència estatal i AQU Catalunya, que caldrà anar perfilant posteriorment.

En totes les etapes, però, el treball i el compromís de l'Agència cap a l'assegurament de la qualitat i la millora contínua, l'acompliment dels criteris establerts en el seu codi ètic i la flexibilitat i el consens en les seves actuacions i decisions han estat trets que l'han distingida.

⁴ LUC: Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya (DOGC núm. 3826, de 20 de febrer de 2003).

2 Govern i estructura de l'Agència

Com ja hem dit, el model català d'agència consistia en una estructura mixta entre l'Administració i les universitats. La col·laboració entre les entitats del consorci havia de quedar palesa, d'una banda, en els òrgans de govern, definits pels seus estatuts, i, de l'altra, en una estructura interna que afavorís el diàleg i la col·laboració en tots els àmbits. A més, calia disposar també d'una unitat operativa eficaç i eficient per dur a terme el pla d'activitats de l'Agència i que estigués preparada per al canvi tot mantenint la col·laboració amb les universitats, l'Administració i els altres organismes, de l'Estat i de fora, que es dedicaven a la mateixa tasca. Així doncs, en l'estructura de l'Agència podíem distingir dos nivells: els òrgans de govern de la institució, definits en els seus estatuts, i l'estructura que forma la unitat operativa que gestiona les activitats de l'Agència i la participació i la col·laboració entre l'Agència i els experts i responsables tècnics o acadèmics de les entitats del consorci.

2.1 Òrgans de govern

L'Agència disposava de tres òrgans de govern: la Presidència del Consell de Direcció, el Consell de Direcció i la Direcció de l'Agència.

El president del Consell de Direcció era un càrrec nomenat pel responsable del DURSI, escoltats els rectors i els presidents dels Consells Socials de les universitats del consorci. Segons els estatuts, el càrrec de president tenia una durada de dos anys, després dels quals podia ser reelegit, sense límit, pel mateix òrgan que el va escollir i pel mateix període de temps. Les funcions que tenia atribuïdes eren les de representar institucionalment l'Agència, convocar, presidir, suspendre i aixecar les sessions del Consell de Direcció i fixar l'ordre del dia, com també dirigir les deliberacions, decidir els empats amb el seu vot de qualitat, supervisar les activitats de l'Agència i elevar al Consell de Direcció la documentació i els informes que considerés pertinents. Aquest càrrec fou ocupat, des que es va crear, pel professor Antoni Serra Ramoneda, catedràtic de la Universitat Autònoma de Barcelona, universitat de la qual havia estat rector. El fet que la persona al càrrec de la Presidència del Consell de Direcció no variés va donar estabilitat i coherència a les activitats de l'Agència.

El Consell de Direcció era l'òrgan superior del consorci i estava format pels membres següents: el president del Consell de Direcció, els rectors de les universitats del consorci i els presidents dels seus Consells Socials, i tres representants del DURSI que eren el secretari general i els directors generals d'Universitats i de Recerca. També assistien al Consell de Direcció, amb veu i sense vot, el director de l'Agència i el secretari del Consell de Direcció. El Consell s'havia de reunir com a mínim tres vegades l'any per aprovar la programació, les metodologies d'avaluació, els informes i la memòria d'activitats, els reglaments interns i els aspectes relacionats amb el pressupost, la comptabilitat i el control financer, com també la formalització

Taula 2 | Membres que han format part del Consell de Direcció del Consorci Agència (des del setembre del 1996 fins al març del 2003)

President de l'Agència, **Sr. Antoni Serra Ramoneda**

Universitats públiques catalanes

Rector de la UB

Sr. Antoni Caparrós Benedicto,
fins al maig del 2001

Sr. Joan Tugores Ques

Rector de la UAB

Sr. Carles Solà Ferrando,
fins al març del 2002

Sr. Lluís Ferrer Caubet

Rector de la UPC

Sr. Jaume Pagès Fita,
fins al març del 2002

Sr. Josep Ferrer Llop

President del Consell Social de la UB

Sr. Josep Maria Puig Salellas,
fins al juny del 1999

Sr. Pere Fontana García

President del Consell Social de la UAB

Sr. Joan Uriach Marsal, fins al març del 1997

Sr. Pere Miró Plans

President del Consell Social de la UPC

Sr. Xavier Llobet Colom, fins al març del 1997

Sr. Miquel Roca Junyent, des del març
del 1997 fins a l'octubre del 2002

Sr. Joaquim Molins Amat

Rector de la UPF

Sr. Enric Argullol Murgadas,
fins al juny del 2001

Sra. M. Rosa Virós Galtier

President del Consell Social de la UPF

Sr. Joaquim Echevarria Puig,
fins al març del 1997

Sr. Joan Guitart Agell

Rector de la UdG

Sr. Josep Maria Nadal Farreras,
fins al març del 2002

Sr. Joan Batlle Grabulosa

President del Consell Social de la UdG

Sr. Jaume Casademont Perafita,
fins al setembre del 2002

Sr. Salvador Carrera Comes

Rector de la UdL

Sr. Jaume Porta Casanellas

President del Consell Social de la UdL

Sr. Simeó Miquel Peguera,
fins al juliol del 1999

Sr. Josep M. Pujol Gorné

Rector de la URV

Sr. Joan Martí Castell,
fins al maig del 1998

Sr. Lluís Arola Ferrer

President del Consell Social de la URV

Sr. Josep Gomis Martí,
fins al desembre del 2001

Sr. Josep M. Freixes Cavallé

Director/a de l'Agència,

Sr. David Serrat Congost, fins al desembre del 1997

Sra. Gemma Rauret Dalmau

Secretari del Consell de Direcció de l'Agència,

Sr. Joan Bravo Pijoan

DURSI

Secretari general del DURSI,

Sr. Josep Grifoll Guasch

Director general d'Universitats,

Sr. Josep Font Cierco, fins al setembre del 1997

Sr. Antoni Giró Roca, des del setembre del 1997 fins al setembre del 2002

Sr. Claudi Alsina Català

Director general de Recerca,

Sr. Antoni Giró Roca, fins al setembre del 1997

Sr. David Serrat Congost, des del setembre del 1997 fins a l'octubre del 2002

Sr. Joaquim Casal Fàbrega

de contractes. El Consell de Direcció va complir amb escrupolositat allò que dictaven els estatuts.

La Comissió Permanent era un òrgan creat a fi i efecte de prendre decisions d'una manera més ràpida i que substituïa el Consell de Direcció en les funcions que li encomanava, especialment en aquelles funcions més executives i que requerien una urgència en la resolució.

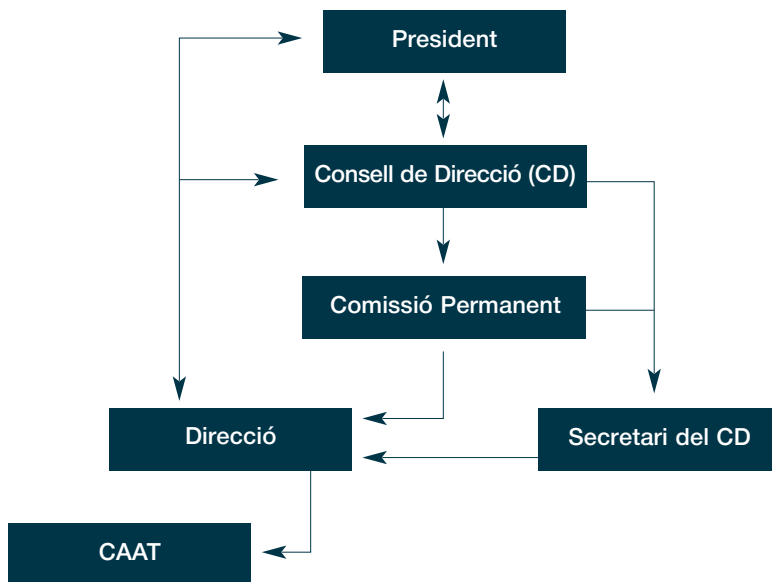
La Direcció de l'Agència era l'òrgan executiu unipersonal nomenat pel responsable d'universitats, escoltat el Consell de Direcció, i tenia l'encàrrec explícit, entre d'altres, de dur a terme les actuacions que s'havien acordat en el Consell de Direcció i de dirigir, organitzar, gestionar i inspeccionar les activitats de l'Agència d'acord amb les directrius del Consell de Direcció. L'Agència va tenir dos directors: el professor David Serrat, catedràtic de Geologia de la Universitat de Barcelona, durant l'any 1997, amb l'encàrrec de posar en marxa l'Agència, i la professora Gemma Rauret, catedràtica de Química de la mateixa universitat, a partir de 1998 i fins l'actualitat.

El secretari del Consell de Direcció era un càrrec nomenat pel mateix Consell, el qual s'encarregava d'estendre les actes de les sessions del Consell i d'emetre les certificacions pertinents, com també de les altres tasques pròpies dels secretaris dels òrgans col·legiats. L'Agència tingué un sol secretari, el senyor Joan Bravo, el qual no solament actuà de secretari, sinó que col·laborà activament en altres tasques de l'Agència.

Un dels aspectes del treball de l'Agència poc homologable internacionalment era la implicació del Consell de Direcció, del qual eren membres tots els responsables de les universitats, en l'aprovació dels informes d'avaluació emesos. Des d'un primer moment l'actitud del Consell fou d'un gran respecte al treball de les comissions d'avaluació, i els informes dels experts sempre foren aprovats sense modificacions. Cal dir, però, que la imatge d'independència de l'Agència quedava ressentida amb aquesta pràctica. És per això que el mateix Consell de Direcció va encomanar a unes comissions independents, nomenades a proposta de la Direcció, l'aprovació dels informes d'avaluació i la resolució de possibles impugnacions que les universitats poguessin presentar als informes emesos per les comissions d'experts que duïen a terme l'avaluació.

En aquest context, l'any 2001 l'Agència va crear els comitès assessors per àrees temàtiques (CAAT), que eren comissions compostes per acadèmics de prestigi reconegut que assessoraven la Direcció de l'Agència en aquells temes que així ho requerien per al bon desenvolupament del Pla d'actuació 2001-2007. Entre les seves funcions destaquen l'assessorament en el nomenament dels avaluadors externs i altres experts, la validació dels informes externs d'avaluació, la participació en el disseny dels criteris d'emulació o benchmarking i l'assessorament en documents tècnics. Així mateix, segons el que va acordar el mateix Consell de Direcció, aquests comitès eren els encarregats d'aprovar l'informe final anual de l'Agència.

Figura 1 | Òrgans de govern



2.2 Unitat operativa

L'Agència es caracteritzava per tenir una estructura interna petita però molt flexible i que s'adaptava als diferents canvis i projectes que anaven sorgint. Per aquest motiu l'Agència treballava per gestionar i coordinar projectes els quals, la majoria, es desenvolupaven en comissions de treball que podien tenir caràcter permanent o específic, segons les necessitats que anaven apareixent.

La unitat operativa estava conduïda per la Direcció de l'Agència, que n'era la responsable de l'organització i el funcionament, i també de posar en marxa, encomanar i supervisar les actuacions, les activitats i els projectes que creia adients per al desenvolupament correcte de les tasques i per a la consecució dels objectius que tenia assignats.

Com ja s'ha esmentat, l'Agència treballava fonamentalment a partir de comissions específiques que podien ser òrgans de consulta i d'assessorament de la Direcció i els seus acords podien vincular els continguts i els processos que l'Agència duia a terme, com per exemple les comissions de vicerectors responsables de la qualitat

institucional, la comissió de responsables de la qualitat als consells socials, la comissió d'unitats tècniques de suport a la garantia de qualitat, entre d'altres. Aquestes comissions foren llocs on hi havia un gran intercanvi d'informació i d'opinions, fet que acabava repercutint favorablement en el treball conjunt de tot el sistema universitari català.

Així mateix, l'Agència també constituïa comissions específiques per a l'elaboració de metodologia, marcs generals o indicadors de rendiment. Les específiques eren comissions de treball que finalitzaven un cop havia acabat l'encàrrec assignat. Aquestes comissions permetien, d'una banda, aprofitar l'expertesa de molts professionals que treballaven a les universitats catalanes o a la societat catalana i, de l'altra, implicar i difondre les actuacions que s'estaven desenvolupant en el seu si.

L'Agència també rebia l'assessorament de destacats experts de prestigi reconegut dins l'àmbit universitari i que pertanyien a diverses disciplines, assessorament que podia ser puntual, per a una consulta realitzada, o més permanent, amb una durada que s'establí per mitjà de contracte i que servia per orientar i aconsellar l'Agència en aspectes concrets. Entre els assessors, cal destacar el paper fonamental del professor Sebastián Rodríguez, catedràtic de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, com a responsable de la metodologia i de la innovació metodològica.

Entre les comissions i l'assessorament, l'Agència va crear una xarxa d'experts amb els quals comptava per tal de desenvolupar aquests projectes. Aquesta xarxa era veritablement útil, ja que permetia que l'Agència rebés les inquietuds més immediates del sistema universitari català, la qual cosa li permetia adaptar-se al canvi. Per aquest motiu la dimensió de l'Agència en termes de personal propi no era gaire elevat, vuit en total, estructurat entorn de tres àrees: la de gestió de projectes d'avaluació, la d'organització interna i comunicació i la d'administració⁵. Totes les persones que treballaven a l'Agència es caracteritzaren per una gran implicació en el treball i en la consecució dels objectius fixats.

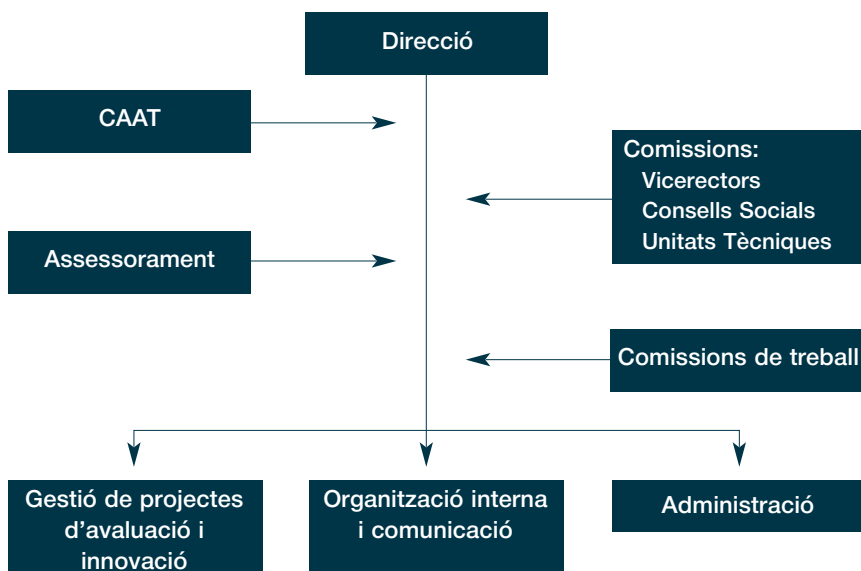
Cadascuna d'aquestes àrees s'ocupava d'aspectes diferents. L'àrea de gestió de projectes d'avaluació s'encarregava, bàsicament, de l'àmbit de la gestió dels projectes no solament d'avaluació, sinó també de l'estudi de la relació entre educació superior i treball, de la col·laboració en el desenvolupament de nova metodologia, de la confecció de marcs generals i d'indicadors de rendiment i de l'elaboració de l'Informe anual de l'Agència. L'àrea d'organització interna i

⁵ Esteve Arboix, Maria Giné, Josep Grifoll, Bàrbara González, Núria Márquez, Carme Pérez, Anna Riba i Josep Manel Torres. Anna Prades també va estar vinculada a l'Agència amb una beca de col·laboració.

comunicació s'ocupava de donar suport en l'elaboració de la planificació d'activitats i en l'organització d'aquestes activitats a escala interna, en l'organització de tallers de reflexió i debat, en l'edició de publicacions i de la pàgina web, i també en la resta d'aspectes relacionats amb la difusió de les activitats de l'Agència. I l'àrea d'administració era la responsable de realitzar aquelles tasques pròpies de secretaria administrativa i de direcció, com també de dur a terme la gestió econòmica de l'Agència i de donar suport a la resta d'àrees.

El compromís de l'Agència vers la qualitat va fer que en la seva unitat operativa implantés un sistema d'assegurament de la qualitat basat en la norma ISO 9002:1994, en procés de transició cap a la nova ISO 9001:2000 amb el pas a la nova AQU Catalunya. Cal dir que l'Agència fou la primera i l'única agència del seu àmbit, estatal i europeu, certificada per aquesta norma ISO, la qual cosa l'ha fet centre d'atenció i de consulta d'altres entitats amb la mateixa finalitat.

Figura 2 | Unitat operativa



3 Les activitats d'avaluació

L'Agència inicià les seves activitats d'avaluació justament un cop constituïda, l'any 1997. El model d'avaluació pel qual va optar fou l'avaluació institucional, que pot definir-se com un intent de mesurar com una institució universitària està complint unes fites que ella mateixa ha preestablert. Aquest tipus d'avaluació requereix que la institució o la unitat avaluada tingui establertes de manera clara i explícita les seves fites i que siguin conegudes pel seu personal i per la societat en general. Aquest aspecte no sempre havia estat prou assumit fins al moment d'iniciar-se l'avaluació i, per tant, una de les conseqüències de l'avaluació institucional va ser l'establiment i la difusió de les fites per part de les diferents unitats avaluades, en especial les titulacions universitàries. Val a dir que la primera ronda d'avaluacions duta a terme va tenir com a principal assoliment, en la majoria de casos, la presa de consciència de la necessitat de fer més explícites les fites i d'establir millor els mecanismes de control interns per assegurar-ne no solament l'assoliment, sinó també fer-ne una correcció adient si s'observava poca adequació entre les fites establertes i el grau de qualitat que hom volia assegurar per a la titulació o unitat avaluada. Va ser, doncs, una etapa destinada a fer incidir la cultura de la qualitat en el teixit universitari.

L'avaluació institucional, segons el model adoptat a l'Agència, se centrava en la confrontació de dues dimensions o criteris: l'avaluació interna versus l'avaluació externa i l'avaluació basada en el judici d'experts versus l'avaluació basada en indicadors de rendiment o en magnituds mesurables. El pes de cadascun d'aquests aspectes contraposats va anar variant al llarg del temps segons els canvis de l'entorn, l'experiència de la mateixa Agència i la possibilitat de disposar de dades validades. A poc a poc es va arribar a un equilibri entre l'avaluació interna i l'externa i entre el judici dels experts i els indicadors de rendiment. En un marc més general, el pes de cada aspecte depèn de qui promou l'avaluació i de l'objectiu d'aquesta avaluació. Una avaluació únicament basada en una etapa d'avaluació externa i emprant indicadors de rendiment tindria com a objectiu el control extern a la institució i, en general, és un tipus d'avaluació promoguda des de fora de la institució universitària. Si l'avaluació institucional és promoguda per la mateixa institució, el model s'anomena d'autoregulació i està fonamentalment enfocat cap al coneixement de la situació per millorar-ne la qualitat. En aquest cas, dóna pes tant a l'avaluació interna com a l'externa.

En el cas del consorci Agència, aquest darrer model va ser l'adoptat, tot coincidint amb els emprats inicialment en el context europeu i amb el proposat pel PNECU. Així doncs, l'avaluació institucional de la qualitat duta a terme en els programes de l'Agència va ser un procés voluntari de les universitats que hi van participar i va requerir el compromís de la institució no solament per dur a terme el procés d'avaluació, sinó també per promoure un pla de millora un cop finalitzat aquell procés. A Catalunya totes les universitats públiques, la Universitat de Vic i, en menor

extensió, la Universitat Oberta de Catalunya i la Universitat Ramon Llull van participar en el procés d'avaluació institucional. Si bé el pes més important de les avaluacions el van constituir les titulacions oficials impartides per universitats públiques, aquestes també van fomentar l'avaluació de titulacions impartides per centres adscrits.

Les activitats d'avaluació dutes a terme per l'Agència van tractar de combinar les propostes del programa d'avaluació propi del sistema universitari català amb aquelles activitats que eren presentades des de l'Agència al PNECU en virtut del conveni signat entre el Ministeri d'Educació i Ciència i el Departament responsable d'universitats de la Generalitat de Catalunya. Molt sovint, i gràcies al caràcter innovador de les propostes de l'Agència i a un bon esperit de col·laboració entre aquesta i la Secretaria del Consejo de Universidades, aspectes innovadors presentats per l'Agència al PNECU eren adoptats per aquest a escala de tot l'Estat, la qual cosa va facilitar la compatibilitat d'ambdós programes.

Un aspecte que cal destacar en el programa d'avaluació propi de l'Agència fou l'establiment, des de l'inici, d'una modalitat d'avaluació, l'avaluació transversal, que es practicava en la majoria de països europeus però que no era considerada en el PNECU. Aquest tipus d'avaluació consistia en l'avaluació simultània de tots els centres que imparteixen la mateixa especialitat a les universitats catalanes. L'avaluació transversal volia ser una eina eficaç per fer una reflexió conjunta entre els responsables de titulacions homòlogues, i també un punt de partida d'accions posteriors i una possibilitat de donar a conèixer els punts forts i els punts febles dels centres que impartien la mateixa titulació, alhora que una oportunitat de buscar i viure experiències de millora. Per tal que fos possible l'avaluació transversal i atès el caràcter voluntari de la participació en el programa d'avaluació, l'Agència va assumir la responsabilitat de coordinar el contingut del programa d'avaluacions fent propostes a les universitats. Finalment, l'any 2001 l'Agència, amb l'aprovació del Pla d'actuació 2001-2007, va fomentar una planificació que promovia l'avaluació en general, prioritzava la transversalitat, concentrava al màxim l'avaluació dels programes impartits al mateix centre i tenia en compte una distribució anual equitativa a cada universitat. Aquesta planificació introduïa un nou aspecte en l'avaluació: el seguiment del pla de millores impulsat per cada titulació com a resultat de l'avaluació, peça bàsica de tot sistema de gestió de la qualitat.

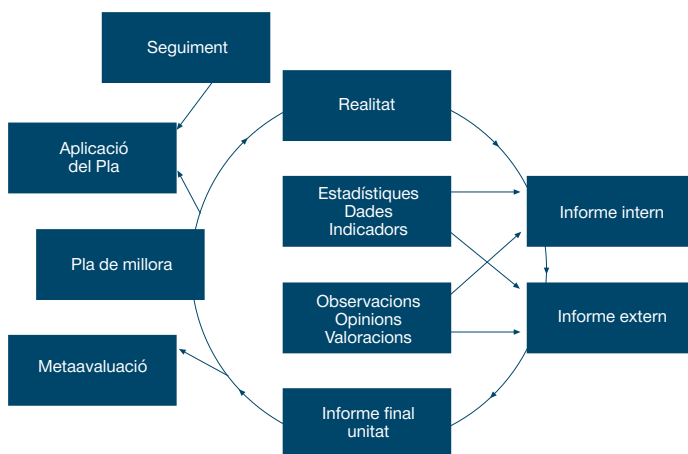
Per dur a terme el procés d'avaluació, un cop elegit el model, calia establir els aspectes metodològics i el procediment a seguir. El model d'avaluació institucional adoptat per l'Agència es basava en quatre etapes: l'avaluació interna duta a terme per la mateixa institució; l'avaluació externa duta a terme per experts externs sota la responsabilitat de l'Agència; la redacció i la publicació de l'informe d'avaluació; i, finalment, les actuacions que tant la titulació, mitjançant un pla de millora per superar els punts febles i mantenir els punts forts, com la mateixa Agència, per millorar el

procés, duien a terme. Una bona metodologia requeria elaborar una guia per a l'avaluació interna i una altra per a l'avaluació externa, disposar d'indicadors de rendiment fiables i d'evidències en què basar part dels judicis que havien d'emetre tant els avaluadors interns com els externs, i establir els criteris d'avaluació i el codi de comportament de tots els implicats. A més, calia que tots aquests aspectes fossin públics i coneguts pels col·lectius interessats i que aquests col·lectius fossin conscients de les implicacions que comportava l'avaluació. El procediment requeria l'establiment d'un calendari adient i d'unes pautes d'actuació per part de l'Agència i de les universitats que garantissin el compliment del codi, els criteris i el seguiment del calendari.

Calia, doncs, conèixer l'opinió dels implicats en el procés i establir mecanismes per atendre els possibles suggeriments, queixes o reclamacions. La novetat del procés feia necessari programar unes sessions de divulgació i de motivació. La col·laboració entre les universitats i l'Agència era fonamental per assegurar que l'objectiu i les conseqüències del procés eren enteses i acceptades i que el procés es desenvolupava d'acord amb el procediment establert. D'altra banda, la interacció entre els responsables acadèmics o tècnics de les universitats i els de l'Agència afavoria l'anàlisi del procés i la introducció de millores.

Un esquema del procés d'avaluació es dona a la figura 3, en què es representa l'espiral de la qualitat i el paper de l'avaluació.

Figura 3 | Síntesi del procés d'avaluació: l'espiral de la qualitat i el paper de l'avaluació



Com queda reflectit a la figura 3, les fases dels procés d'avaluació són les següents: avaluació interna, avaluació externa, informe d'avaluació i actuacions postavaluació (pla de millora, la seva aplicació i el seguiment).

L'avaluació interna té com a objectiu fer una reflexió sistemàtica de l'assoliment dels objectius i del desenvolupament de les activitats pròpies de la unitat avaluada des d'una perspectiva interior. Cada unitat que s'ha d'avaluar té uns aspectes clau que cal considerar. En el cas de les titulacions, els aspectes clau poden resumir-se com el context en què es desenvolupa, l'alumnat, el professorat, les infraestructures, el programa de formació, el desenvolupament de l'ensenyament, la qualitat dels resultats i els sistemes de gestió de la qualitat de la titulació. El procés s'inicia amb la recollida i la sistematització de la informació referida a la unitat que s'ha d'avaluar. Aquesta informació està formada per estadístics, dades de gestió i indicadors referents a cadascun dels aspectes clau. L'avaluació interna és duta a terme per un comitè en què participen tots els col·lectius implicats, com són responsables acadèmics, professorat, estudiants i personal d'administració i serveis, els quals segueixen una sistemàtica ben establerta. El comitè intern redacta un informe d'autoavaluació on expressa opinions i valoracions. La responsabilitat del procés recau sobre la mateixa institució.

L'avaluació externa té com a objectiu fer un examen sistemàtic per determinar si les activitats realitzades estan d'acord amb els objectius establerts i si el pla de formació i el desenvolupament dels processos d'ensenyament i aprenentatge són adients per aconseguir els objectius marcats per la institució. L'avaluació externa és duta a terme per experts externs a la unitat avaluada i a la institució. Aquesta etapa és responsabilitat de l'Agència. El procés s'inicia amb el nomenament del grup d'experts i amb la seva acceptació pels responsables universitaris. El comitè extern realitza una validació de l'autoestudi i emet un informe en què fa un diagnòstic de la situació, que ha de tenir el consens dels membres que componen el comitè extern, valora la qualitat de les evidències aportades per la institució, estableix quines són les fortaleses i debilitats de la unitat avaluada i fa unes propostes per a la millora de la qualitat.

La tercera etapa d'avaluació consisteix en la publicació d'un informe d'avaluació. El comitè extern sotmet al comitè intern la seva proposta d'informe extern i, freqüentment, hi ha alguna reacció del comitè intern amb l'objectiu de millorar. A partir de la interacció entre tots dos informes, es genera l'informe d'avaluació, el qual ha de ser públic. L'Agència publica anualment una síntesi ponderada i comprensiva de tots dos informes i la difon entre els col·lectius interessats i la societat en general. Aquest informe és elaborat per la mateixa Agència, sotmès a validació per les unitats avaluades i aprovat pels per les comissions corresponents, les quals decideixen també, si és el cas, sobre les propostes d'esmena presentades per la institució.

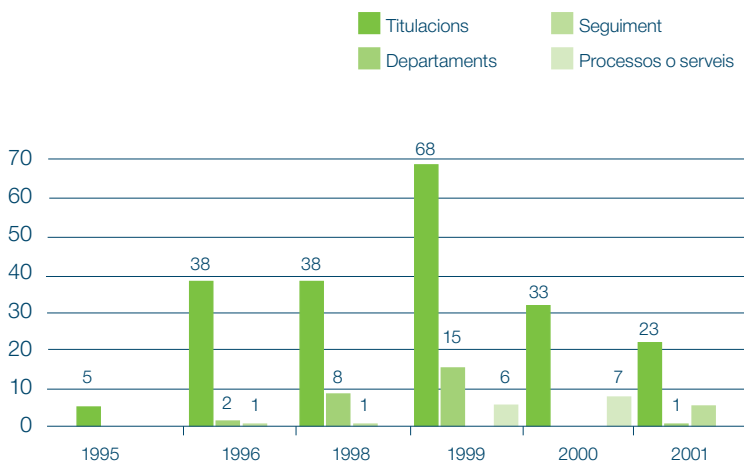
L'etapa final la constitueixen les actuacions que du a terme tant l'Agència, pel que fa al procés d'avaluació, com les unitats avaluades, pel que fa als plans de millora. En qualsevol avaluació, i especialment en les que s'orienten cap a la millora de la qualitat, cal una fase d'anàlisi i de reflexió sobre el mateix procés. La metaavaluació té per objectiu validar el procés d'avaluació i analitzar el context i les condicions en què s'ha generat el pla de millores que el seguirà. En aquest context, el model d'avaluació ha d'incloure el disseny de les accions que es consideren pertinents per eliminar o millorar les febleses detectades en l'avaluació. El fet d'explicitar els objectius, les accions, els indicadors dels assoliments, el calendari i els responsables de l'execució són algunes de les exigències del pla de millores. Els canvis reals produïts com a resultat del pla de millores han de ser sotmesos a un seguiment i a una avaluació posterior. Així s'inicia l'espiral de la qualitat, basada en un seguit de cicles d'avaluació de la qualitat.

3.1 Les avaluacions realitzades

L'Agència ha avaluat des de l'inici de la seva activitat fins al programa 2001 un total de 205 titulacions, 26 departaments i 13 processos i serveis; també ha realitzat 7 avaluacions de seguiment de plans de millora.

Al gràfic següent es donen el nombre d'avaluacions dutes a terme a les universitats catalanes al llarg de tot el procés, distribuïdes per any i tipus.

Gràfic 1 | Avaluacions realitzades a les universitats de Catalunya entre el 1995 i el 2001



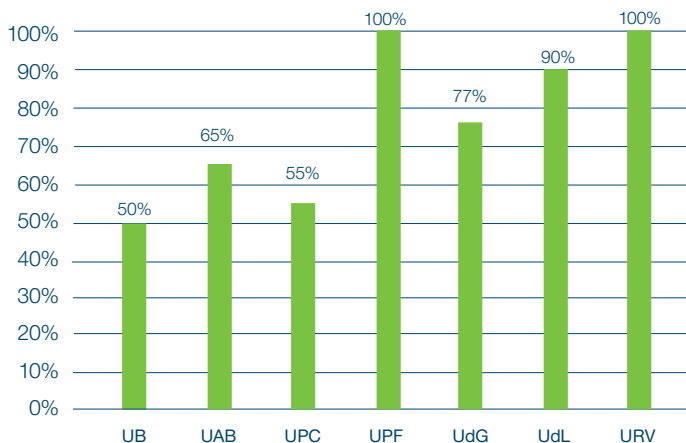
Font: AQU Catalunya

Pel que fa a l'avaluació de les titulacions, de les 205 avaluacions dutes a terme 199 corresponen a universitats públiques catalanes i representen el 69%⁶ de les titulacions que ofereixen aquestes universitats amb prou grau de maduresa per ser avaluades⁷. Dues de les set universitats públiques catalanes han arribat al 100% (UPF i URV), seguides per la UdL amb el 90% i la UdG amb el 77%. Les altres tres universitats (UB, UAB i UPC) superen el 50%, amb percentatges del 50%, 55% i 65% respectivament. Aquest percentatge més baix és degut, en gran mesura, a l'oferta més àmplia de titulacions que ofereixen aquestes tres universitats (representen el 22%, 20% i 17% del total de l'oferta del curs 1994-1995).

Si tenim en compte el total d'avaluacions realitzades des de la creació de l'Agència fins al final del programa 2001 (205 titulacions) a les universitats catalanes, tant públiques com privades, el percentatge d'ensenyaments avaluats és del 64%.

A continuació presentem el gràfic amb els percentatges d'ensenyaments avaluats a les universitats públiques catalanes des del 1995 fins al 2001. Els resultats d'aquestes avaluacions es recullen als informes que l'Agència va publicar anualment.

Gràfic 2 | Percentatge d'ensenyaments avaluats a les universitats públiques de Catalunya entre el 1995 i el 2001



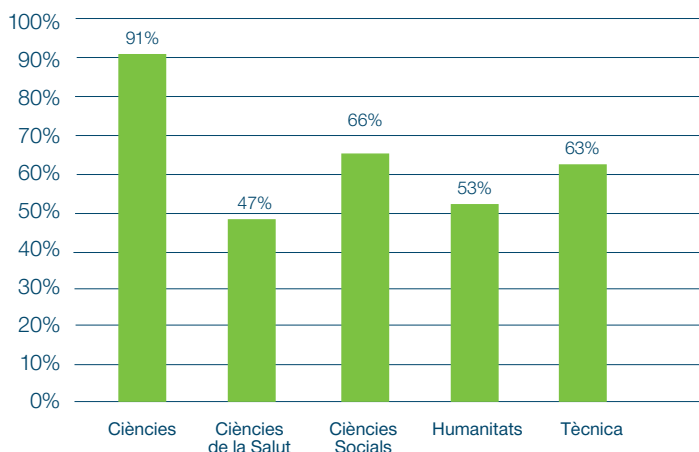
Font: dades estadístiques del DURSI i d'AQU Catalunya

⁶ La base per fer el càlcul de tots els percentatges és l'oferta educativa del curs 1994-1995.

⁷ Són aquelles titulacions que han format un mínim de tres promocions.

Si fem una anàlisi dels percentatges de titulacions avaluades a les universitats públiques catalanes per àrea d'ensenyament, trobem que el percentatge més alt correspon a l'Àrea de Ciències, amb el 91% de títols avaluats, seguida per l'Àrea de Ciències Socials, amb el 66%, l'Àrea Tècnica amb el 63%, l'Àrea d'Humanitats amb el 53% i l'Àrea de Ciències de la Salut amb el 47%. A continuació es recullen aquestes dades en forma de gràfic. Es pot observar que l'Àrea de Ciències és capdavantera en l'avaluació dels seus ensenyaments: d'un total de 22 títols oferts (sempre basant-nos en el curs 1994-1995), se n'han avaluat 20.

Gràfic 3 | Percentatge de titulacions avaluades respecte del total entre el 1995 i el 2001, per àrees



Font: dades estadístiques del DURSI i d'AQU Catalunya

La taula següent recull les titulacions de les universitats públiques catalanes en què l'Agència o bé ha dut a terme una avaluació transversal o bé ha avaluat la titulació en el 100% de centres on s'imparteix, distribuïdes per àrees de coneixement.

Taula 3

Ensenyament	Universitat	Àrea de coneixement
Farmàcia	UB	Ciències de la Salut
Infermeria	UAB, UdG, UdL, URV	Ciències de la Salut
Medicina	UB, UAB, UdL, URV	Ciències de la Salut
Odontologia	UB	Ciències de la Salut
Òptica i Optometria	UPC	Ciències de la Salut
Podologia	UB	Ciències de la Salut
Bioquímica	UB, UAB, URV	Ciències Experimentals
Enologia	URV	Ciències Experimentals
Física	UB, UAB	Ciències Experimentals
Geologia	UB, UAB	Ciències Experimentals
Matemàtiques	UB, UAB, UPC	Ciències Experimentals
Química	UB, UAB, UdG, URV	Ciències Experimentals
Administració i Direcció d'Empreses	UB, UAB, UPF, URV	Ciències Socials
Ciències Actuarials i Financeres	UB	Ciències Socials
Ciències Empresarials	UB, UAB, UPF, UdG, UdL, URV	Ciències Socials
Ciències Polítiques i de l'Administració	UB, UAB, UPF	Ciències Socials
Dret	UB, UAB, UPF, UdG, UdL, URV	Ciències Socials
Economia	UB, UAB, UPF	Ciències Socials
Gestió i Administració Pública	UB, UPF	Ciències Socials
Mestre. Especialitat de Llengua Estrangera	UB, UAB, UdG, URV	Ciències Socials
Mestre. Especialitat d'Educació Especial	UAB, UdL, URV	Ciències Socials
Mestre. Especialitat d'Educació Física	UB, UAB, UdG, UdL, URV	Ciències Socials
Mestre. Especialitat d'Educació Infantil	UB, UAB, UdG, UdL, URV, URL	Ciències Socials
Mestre. Especialitat d'Educació Musical	UB, UAB, UdG, UdL, URV	Ciències Socials
Mestre. Especialitat d'Educació Primària	UAB, UdG, UdL, URV	Ciències Socials
Periodisme	UAB, UPF	Ciències Socials

Ensenyament	Universitat	Àrea de coneixement
Psicologia	UB, UAB, UdG, URV, URL	Ciències Socials
Belles Arts	UB	Humanitats
Filologia Catalana	UB, UAB, UdG, UdL, URV, UOC	Humanitats
Història	UAB, UdG, UdL, URV	Humanitats
Traducció i Interpretació (Alemany)	UAB, UPF	Humanitats
Traducció i Interpretació (Anglès)	UAB, UPF, UVic	Humanitats
Traducció i Interpretació (Francès)	UAB, UPF	Humanitats
Arquitectura	UPC	Tècnica
Arquitectura Tècnica	UPC, UdG	Tècnica
Enginyeria Agronòmica	UdL	Tècnica
Enginyeria de Camins, Canals i Ports	UPC	Tècnica
Enginyeria en Informàtica	UAB, UPC	Tècnica
Enginyeria en Telecomunicacions	UPC	Tècnica
Enginyeria de Forest	UdL	Tècnica
Enginyeria Industrial	UPC, UdG	Tècnica
ET Agrícola. Especialitat en Explotacions Agropecuàries	UPC, UdG, UdL	Tècnica
ET Agrícola. Especialitat en Indústries Agràries i Alimentàries	UPC, UdG, UdL, URV	Tècnica
ET Agrícola. Especialitat en Mecanització i Construccions Rurals	UdL	Tècnica
ET de Telecomunicació. Especialitat en Sistemes de Telecomunicació	UPC	Tècnica
ET d'Obres Públiques. Especialitat en Construcció Civil	UPC	Tècnica
ET d'Obres Públiques. Especialitat en Hidrologia	UPC	Tècnica
ET d'Obres Públiques. Especialitat en Transports i Serveis Urbans	UPC	Tècnica

Ensenyament	Universitat	Àrea de coneixement
ET en Informàtica de Gestió	UAB, UPC, UdG, UdL, URV	Tècnica
ET en Informàtica de Sistemes	UAB, UPC, UdG, UdL, URV	Tècnica
ET Forestal. Especialitat en Explotacions Forestals	UdL	Tècnica
ET Forestal. Especialitat en Indústries Forestals	UdL	Tècnica
ET Industrial. Especialitat Mecànica	UPC, UdG	Tècnica
ET Industrial. Especialitat Química Industrial	UPC, UdG, URV	Tècnica
Màquines Navals (Diplomatura)	UPC	Tècnica

Font: AQU Catalunya

Abreviatures: ET: Enginyeria Tècnica

Nota: en relació amb les avaluacions transversals, pot ser que alguns centres no participessin en el programa d'avaluació transversal

3.2 Resum de les recomanacions fetes en els informes

A les titulacions

Les principals recomanacions han seguit quatre grans línies: definició d'objectius, disseny de plans d'estudis, treball dels estudiants i rendiment acadèmic.

Des del primer informe anual de l'Agència (1998), sempre ha estat present la necessitat d'una definició més gran dels objectius dels ensenyaments, de manera que s'establissin els mecanismes de seguiment i revisió. Així mateix, s'ha insistit en la necessitat que aquesta definició incorporés la perspectiva de les competències i les habilitats derivades del procés de creació de l'Espai europeu d'ensenyament superior.

L'altra línia ha fet referència a la necessitat de revisar els actuals plans d'estudis, per tal d'evitar la fragmentació excessiva dels continguts formatius. Així, s'ha instat a reforçar els actuals mecanismes de coordinació en tots els àmbits (disseny del pla d'estudis, dels programes de les assignatures, dels sistemes d'avaluació, etc.).

S'ha insistit en la necessitat de situar l'estudiant en el centre del procés d'aprenentatge. En aquest sentit s'ha recomanat, d'una banda, fomentar el treball autònom dels estudiants per mitjà d'una tasca tutorial d'ample abast i l'ús dels serveis bibliotecaris i, de l'altra, adequar els continguts dels programes considerant els crèdits atribuïts a cada assignatura i el volum efectiu de treball i tenint en compte l'enfocament i la definició del crèdit europeu.

Finalment, s'ha recomanat reflexionar sobre els sistemes d'avaluació perquè reflectissin de la manera més acurada possible el rendiment assolit, especialment a les assignatures amb baixes taxes de rendiment. En conseqüència, calia reflexionar sobre els criteris d'avaluació, la coordinació dels sistemes d'avaluació, l'avaluació curricular, etc.

A les universitats

Les principals recomanacions han seguit tres grans línies: promoció de la cultura de la qualitat, adaptació a l'espai europeu i suport a les titulacions.

De manera generalitzada, s'ha insistit en la necessitat d'impulsar la promoció de la cultura de l'avaluació i el retiment de comptes a la societat. Així, s'ha recomanat promoure l'avaluació institucional de tots els ensenyaments i el lligam entre l'avaluació, el disseny i el seguiment dels plans de millora, assegurant la participació de tots els agents implicats.

S'ha recomanat a les universitats que adequessin els seus mecanismes i estructures organitzatives al repte que han proposat els nous escenaris normatius, en especial la integració a l'Espai europeu d'ensenyament superior.

Finalment, s'ha recomanat que donessin suport a les titulacions, per tal d'accentuar l'èmfasi en el procés d'aprenentatge dels estudiants i facilitar el disseny de plans d'estudis, les competències i el perfil de formació.

A l'Administració

Les principals recomanacions han seguit dues grans línies: suport a les avaluacions i adaptació a l'Espai europeu d'ensenyament superior.

S'ha recomanat potenciar els lligams entre els processos d'avaluació institucional, la planificació estratègica i l'establiment dels contractes programa. Així mateix, s'ha recomanat mantenir el suport a les avaluacions, a la difusió dels seus resultats i a l'intercanvi d'experiències.

S'ha aconsellat dur a terme accions que facilitessin la integració satisfactòria del sistema universitari de Catalunya a l'Espai europeu d'ensenyament superior, en especial en allò relatiu al disseny de nous plans d'estudis.

A l'Agència

Les principals recomanacions han seguit dues grans línies: lideratge en la promoció de la millora de la qualitat universitària i transparència i independència en el retiment de comptes a la societat.

S'ha recomanat mantenir el lideratge en la promoció de la qualitat i en el desenvolupament d'accions orientades a la millora de la metodologia d'avaluació, d'acord amb el desenvolupament de mètodes d'avaluació dels països amb més tradició en l'avaluació de la qualitat.

També s'ha recomanat incrementar la informació a la societat sobre els resultats de les avaluacions de la qualitat. En aquest sentit, calia mantenir el desenvolupament de marcs de referència i estàndards de qualitat, d'acord amb el procés de construcció de l'Espai europeu d'ensenyament superior.

4 El desenvolupament i la innovació

Un dels aspectes més característics de l'actuació del consorci Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya ha estat el desenvolupament metodològic i la innovació. Així, prenent com a punt de partida les experiències prèvies en què havien participat les universitats catalanes, el projecte experimental del Consejo de Universidades, el projecte pilot europeu i la primera convocatòria del PNECU, com també les activitats dutes a terme de manera específica per les universitats, en especial l'aplicació del model de l'European Foundation for Quality Management (EFQM) per a la gestió de la qualitat adoptat per la Universitat Politècnica de Catalunya, l'Agència va iniciar una activitat constant d'innovació dels procediments d'avaluació i de realització d'estudis i de preparació dels materials necessaris per a l'avaluació.

Inicialment, una gran part del treball es va centrar en l'elaboració de guies que recollien les millors pràctiques de cadascuna de les experiències anteriors. Així, l'any 1998 s'edità la primera guia promoguda per l'Agència per a l'avaluació de titulacions⁸. Mitjançant un procés de metaavaluació, la guia fou modificada i millorada regularment fins a l'any 2001. En aquest període es desenvoluparen, a més, guies *ad hoc* per a diferents unitats avaluades, entre les quals cal destacar la guia per a l'avaluació de biblioteques⁹, la de l'avaluació del servei d'accés a la universitat¹⁰, la de la incorporació dels graduats al món del treball¹¹, la dels departaments¹², la del doctorat¹³ o la del seguiment del pla de millores.¹⁴

Un projecte innovador el constituí l'estudi de l'avaluació de la gestió universitària realitzat per un grup d'experts¹⁵, els quals, partint d'una concepció àmplia del que s'entén per gestió universitària, proposaren el seguiment del model EFQM a les universitats i feren una proposta metodològica per a la seva avaluació. Aquesta

⁸ *Guia d'avaluació*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona, 1998.

⁹ *Guia d'avaluació dels serveis bibliotecaris*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona, 1998.

¹⁰ *Guia d'avaluació del procés d'incorporació a la universitat*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona, 1998.

¹¹ *Guia d'avaluació de la transició al mercat laboral: des del perfil de formació fins als resultats sobre la inserció laboral*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona, 2003.

¹² *Guia d'avaluació de departaments*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona, 1998.

¹³ *Guia d'avaluació externa del doctorat*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona, 2001.

¹⁴ *Guia de seguiment del pla de millora. Projecte pilot*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona, 2000.

¹⁵ L'estudi el va realitzar l'equip format per Jordi Cartanyà (URV), Guillem López (UPF), Joan Mauri (UB), Joan Subirats (UAB), Francesc Solà (UPC), Josep M. Vilalta (UPC), Gemma Rauret (Agència) i Joan Bravo (Agència).

metodologia fou posada a la disposició de les universitats. Ara bé, el caràcter global de la proposta, que incloïa aspectes com ara els sistemes i mecanismes d'organització interna, les capacitats institucionals i l'estratègia corporativa, la gestió de les persones, els sistemes de presa de decisions o la gestió del coneixement, no va afavorir la seva aplicació en un procés de dues etapes, avaluació interna i avaluació externa, i cap universitat no va aplicar la metodologia proposada.

L'any 2001, coincidint amb el llançament del pla plurianual d'actuació i com a resultat de la maduresa assolida pels procediments d'avaluació duts a terme en el marc de l'Agència, s'inicià un programa pilot d'implantació d'un nou model d'avaluació més racional. Aquest model tenia en compte l'establiment de valors de referència validats de dades estadístiques i d'indicadors i l'establiment de criteris d'avaluació ben definits. Es pretenia reduir la variabilitat dels criteris emprats en l'emissió de judicis pels comitès interns i, especialment, pels comitès externs. Aquest nou model fou possible, en primer lloc, gràcies al treball d'un grup d'experts¹⁶ que desenvoluparen les línies del model, establiren un debat ampli amb les universitats catalanes i, finalment, redactaren la guia, que fou emprada inicialment en dos projectes pilot. Actualment, aquest nou model ha estat adoptat de forma general en les avaluacions que realitza AQU Catalunya.

Aquest model es pogué desenvolupar gràcies a la feina rigorosa duta a terme per una comissió que treballà per millorar la qualitat dels estadístics i dels indicadors de rendiment. Com en el model anterior, el nou també està orientat cap a la millora de la qualitat i el rendiment de comptes a la societat, permet comparar el grau d'assoliment dels objectius de qualitat de la formació universitària i facilitada que es doni més satisfacció a les demandes de formació dels estudiants i millor resposta a les demandes socials, tot garantint l'eficàcia i l'eficiència de les inversions en ensenyament superior. Aquest model volia ajudar a produir canvis significatius en el disseny de les titulacions i en el procés d'ensenyament i aprenentatge i millorar la informació que l'Agència donava a la societat. Per aconseguir-ho, a més de posar èmfasi en els elements clau, en l'establiment de criteris, en l'ús d'indicadors i de dades quantitatives i en la fixació de valors de referència i estàndards de qualitat, reforçava l'avaluació externa i facilitava el camí cap a una possible certificació o acreditació.

Un altre gran projecte innovador dut a terme en el marc de l'Agència fou l'avaluació institucional dels assoliments dels processos d'inserció laboral dels titulats universitaris. Aquest projecte ha constituït l'estudi conjunt més gran d'inserció

¹⁶ Joan Mateo (UB), Sebastián Rodríguez (UB), Jordi Casanovas (UB) i Joan Carles Hernando (UB).

professional de les universitats catalanes, realitzat amb el consens i la col·laboració de totes les universitats públiques i dirigit als 21.000 graduats i graduades titulats l'any 1998 procedents d'unes 250 titulacions. El projecte constava de tres fases. En la primera es feia un estudi sobre l'educació i el treball. La segona part la constituïa l'enviament del qüestionari, el tractament de les dades i l'edició d'un llibre en què s'establien els valors de referència a Catalunya. Finalment, la tercera etapa consistia en l'elaboració d'una guia d'avaluació de la inserció laboral dels graduats que pretenia analitzar com un conjunt de factors, des de la perspectiva de l'acció universitària, contribuïa a facilitar la inserció professional.

L'Agència també donà suport a una enquesta realitzada, en el marc de la Fundació de les Regions Europees per a la Recerca en Educació i Formació (FREREF), sobre els estudiants universitaris davant dels estudis i la formació professional. El treball no solament va permetre disposar d'una informació valuosa sobre el que pensen els nostres estudiants i obtenir dades comparables en un entorn europeu, sinó que va proporcionar informació d'utilitat en l'avaluació institucional.

Un dels materials de suport preparats per l'Agència que més van contribuir a un nou enfocament el constituïen els marcs generals per a la qualitat universitària. Els marcs generals són un conjunt de documents que recullen aspectes fonamentals, teòrics i pràctics, per assegurar la qualitat universitària en àmbits estratègics. Aquests documents tenen com a objectiu recollir i sistematitzar les bones pràctiques que han posat en marxa les diferents universitats catalanes i les recomanacions fetes pels experts en diverses temàtiques. També tenen la missió de servir d'instruments de referència en els processos d'avaluació. La sèrie, que es va iniciar amb un document sobre l'avaluació docent del professorat, va seguir amb els que tractaven sobre la transició dels estudiants de batxillerat a la universitat, sobre el disseny, el seguiment i la revisió dels plans d'estudis i programes, sobre l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants i sobre l'avaluació de serveis, instal·lacions i equipaments. Aquesta col·lecció no solament continua amb altres temes, sinó que s'està adaptant amb noves versions al nou entorn legislatiu que haurà d'incidir en part en alguna de les bones pràctiques. Una de les característiques de l'elaboració dels marcs generals ha estat l'àmplia col·laboració d'un nombre important d'experts que, en diferents graus, han aportat les seves opinions i consells per tal que cada tema tingués una visió al més àmplia possible.

5 El foment de la transparència i la difusió dels resultats

Una de les claus de l'Agència ha estat la seva voluntat de ser transparent i difondre els resultats de les seves activitats. El cas més important de foment de la transparència i difusió dels resultats del període 1998-2002 ha estat l'elaboració, l'edició i la publicació de l'Informe anual de l'Agència. Es tracta d'un document que l'Agència elabora anualment i on es recullen els resultats de les avaluacions realitzades durant un programa d'avaluació. Amb aquests informes l'Agència compleix la voluntat de ser una font d'informació fiable i contribueix així al rendiment de comptes del servei que la universitat presta a la societat. Del primer informe publicat a l'últim s'ha recorregut un llarg camí, ja que s'ha passat d'un informe sintètic que solament presentava els resultats qualitius de les avaluacions realitzades en un any a un informe que, a més a més, aporta dades quantitatives i que es presenta estructurat per àrees temàtiques per tal de facilitar-ne la consulta: Ciències, Ciències Socials, Ciències de la Salut, Humanitats i Àrea Tècnica. En tots els informes apareixen els resultats de les avaluacions transversals que permeten la comparació entre un mateix ensenyament o servei que s'ha avaluat conjuntament a diverses universitats catalanes.

Com ja hem dit abans, és important destacar el seu sistema d'aprovació. Si en els tres primers informes publicats era el mateix Consell de Direcció de l'Agència qui els aprovava, en el quart això va canviar. El Consell de Direcció va considerar que el fet de ser jutge i part en aquest procés donava una imatge de menys independència de l'Agència respecte de les universitats. Per això, des de l'Agència es va dissenyar un nou procés aprovat pel Consell de Direcció en què es creaven cinc comitès per àrees temàtiques, un per cadascuna de les àrees de coneixement abans comentades, la composició dels quals era d'acadèmics de prestigi reconegut en el seu àmbit. Els comitès per àrees temàtiques (CAAT) van ser els encarregats d'aprovar l'informe elaborat per l'Agència i d'estudiar i aportar solucions a les reclamacions de les universitats.

Taula 4 | Membres dels CAAT

Àrea de Ciències Socials

Dra. Victòria Abellán Honrubia (Universitat de Barcelona)
Dr. Josep Oliver Alonso (Universitat Autònoma de Barcelona)
Dr. José Manuel Rodríguez Carrasco (*Universidad Pontificia de Comillas*)
Dr. Francesc Solé Parellada (Universitat Politècnica de Catalunya)
Dr. Christian Thune (*The Danish Evaluation Institute*)

Àrea de Ciències

Dr. Josep Font Cierco (Universitat Autònoma de Barcelona)
Dr. Francisco González Lodeiro (*Universidad de Granada*)
Dr. Jean Loup Jolivet (*Comité National d'Évaluation*)
Dr. Eduard Salvador Solé (Universitat de Barcelona)
Dr. Josep Tarragó Corominas (Institut de Recerca i Tecnologia Agroalimentàries)

Àrea Tècnica

Dr. Jaume Avellaneda Díaz-Grande (Universitat Politècnica de Catalunya)
Dr. José Ángel Iribián Gullias (*Universidad de Cantabria*)
Dr. Georges Lespinard (*Institut National Polytechnique de Grenoble*)
Dr. Joseba Quevedo Casín (Universitat Politècnica de Catalunya)
Dr. Ignasi Romagosa Clariana (Universitat de Lleida)

Àrea d'Humanitats i Educació

Dr. Carles Carreras Verdaguer (Universitat de Barcelona)
Dr. Jaume Torras Elías (Universitat Pompeu Fabra)
Dr. Ignasi Vila Mendiburu (Universitat de Girona)
Dr. Darío Villanueva Prieto (*Universidad de Santiago de Compostela*)
Dr. Ton I. Vroeijenstijn (*Association of Universities in the Netherlands*)

Àrea de Ciències de la Salut

Dr. Francesc Bujosa Homar (Universitat de les Illes Balears)
Dr. Josep Carreras Barnes (Universitat de Barcelona)
Dra. Miriam Friedman Ben David (*University of Dundee*)
Dr. Jordi Mallol Miron (Universitat Rovira i Virgili)
Dr. Miquel Vilardell Tarrés (Hospital de la Vall d'Hebron)

Si bé l'elaboració, l'aprovació, l'edició i la distribució de l'Informe final de l'Agència ha necessitat de grans esforços, n'hi ha hagut d'altres, que no es poden deixar de tenir en compte. L'Agència s'ha esforçat a impulsar la transparència i el rendiment de comptes, a difondre la cultura de la qualitat i la millora contínua de les universitats, a fomentar la producció bibliogràfica en l'àmbit de la cultura de la qualitat universitària i la seva millora contínua i a facilitar la projecció de les activitats realitzades i el seu bescanvi. Per això s'ha impulsat l'edició de publicacions, que ha estat el mitjà utilitzat per crear un espai per a la cultura de la qualitat universitària, per donar a conèixer les activitats realitzades des de l'Agència i per impulsar la transparència i el rendiment de comptes sobre els processos d'avaluació institucional de la qualitat. S'han publicat els documents dels tallers de formació i debat que organitza l'Agència, els quals recullen les principals ponències, aportacions i conclusions presentades, monografies centrades en la qualitat de l'educació superior, documents de suport de l'avaluació i documents de difusió de la mateixa Agència. També s'han editat i distribuït gratuïtament els materials metodològics i referents destinats, principalment, als participants dels processos d'avaluació i a altres receptors interessats, com ara investigadors en l'àrea de la qualitat universitària, etc. A la taula 5 hi ha un resum de les principals publicacions de l'Agència per àrees d'activitat.

Així mateix, l'Agència, a banda de les publicacions que ha anat editant, ha estat preparant un butlletí de caràcter trimestral que té per objectiu difondre les activitats que es duen a terme des del DURSI, les universitats i la mateixa Agència en matèria de qualitat, com també informar el col·lectiu universitari sobre les pràctiques que es desenvolupen en aquest àmbit a escala estatal i internacional. El butlletí de l'Agència s'ha anat consolidant des del primer número, publicat el juliol-setembre de 1999, com una publicació estable i té una gran acceptació per part del col·lectiu a qui es dirigeix, tal com ho demostra el fet que el tiratge ha passat de 1.500 exemplars a 3.600 en poc temps.

Taula 5 | Publicacions de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya

Informes anuals	Data edició
Informe 1998. Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya	1999
Informe 1999. Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya	Març del 2000
Informe 2000. Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya	Març del 2001
Informe 2001. Volum I. Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya	Maig del 2002
Informe 2001. Volum II. Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya	Juny del 2002
Informe 2002. Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya	Setembre del 2003
Publicacions dels tallers	
L'avaluació de la qualitat universitària. Taller de Girona, 1998	1999
Les accions postavaluació. Taller de Tarragona, 1999	Desembre del 2000
La implantació de les millores. Taller de Lleida, 2001	Setembre del 2001
La integració de les universitats a l'espai europeu. Taller de Girona, 2002	Gener del 2003
What use can be made of the outcomes of evaluation?	Novembre del 2000
Marc general	
Marc general de l'avaluació del professorat	Maig del 2001
Marc general per a una bona transició dels estudiants de batxillerat a la universitat	Abril del 2001
Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes	Setembre del 2002
Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants	Febrer del 2003

Monografies

L'educació superior en el segle XXI

2000

Butlletins trimestrals

elButlletí. Butlletí d'informació sobre la qualitat universitària

Números de l'1 al 15

Des del juliol del
1999 fins al març
del 2003

www.agenqua.org va ser la pàgina web de l'Agència que, conscient dels avantatges que representen les noves tecnologies en la divulgació de la informació, va posar a l'abast de la comunitat virtual les activitats que l'Agència realitzava i els resultats de les activitats d'avaluació. Aquesta pàgina web, arran de la transformació de l'Agència en AQU Catalunya, es va canviar per www.aqucatalunya.org i es troba consultable en tres llengües.

6 La formació i el bescanvi d'experiències

Les activitats de formació i debat han girat al voltant dels punts següents: formar en qualitat universitària i en les funcions que han de desenvolupar els membres dels comitès d'avaluació interna i externa, aprofundir i difondre la cultura de la qualitat i la millora contínua en l'àmbit de les universitats, fomentar l'intercanvi d'experiències i les relacions entre les persones i institucions que treballen amb el mateix objectiu, i fomentar la projecció exterior de l'Agència.

L'Agència ha organitzat sessions de treball amb la finalitat d'introduir els membres dels comitès d'avaluació en el procés d'avaluació institucional de la qualitat universitària i aclarir el seu paper i les seves funcions en aquest procés. Entre el 1997 i el 2001, l'Agència ha realitzat més de 35 sessions de treball en les quals s'han format més de 1.000 persones en la seva tasca de membres dels comitès d'avaluació interna i externa. A més, s'ha elaborat un document innovador que permet l'autoformació a totes aquelles persones que no poden assistir a les sessions de treball presencials.

L'Agència també ha organitzat tallers de reflexió i debat, que són un espai creat per impulsar la cultura de la qualitat i la millora contínua del sistema universitari català i aprofundir-hi. Aquests tallers s'adrecen principalment a tota la comunitat universitària i a l'Administració catalanes. Les conclusions que s'han extret d'aquestes jornades han servit per orientar les actuacions posteriors. S'han organitzat un total de quatre tallers, que han tingut la col·laboració de les universitats i del DURSI. A gairebé tots els tallers, hi han participat ponents de la resta de l'Estat espanyol i d'Europa, la qual cosa ha contribuït a fomentar l'intercanvi. Les conclusions i els temes que s'han debatut en aquests tallers es recullen en les seves publicacions respectives.

Els seminaris són un espai de reflexió i debat que, a més a més, tenen l'objectiu de fomentar l'intercanvi i les relacions entre entitats amb els mateixos objectius, com també donar més projecció exterior a les iniciatives que s'estan duent a terme. En destaca el seminari organitzat conjuntament amb l'European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) sobre l'ús dels resultats de l'avaluació, en el qual van participar responsables en qualitat universitària de divuit països europeus.

A la taula 6 hi ha la relació dels seminaris i tallers organitzats per l'Agència i les publicacions que han originat.

Taula 6 | Tallers i seminaris

Tallers de reflexió i debat	CoHaboració	Data
L'avaluació de la qualitat universitària	Universitat de Girona	15-17/09/1998
Les accions postavaluació	Universitat Rovira i Virgili	16-17/09/1999
La implantació de les millores	Universitat de Lleida	08-09/02/2001
La integració de les universitats a l'espai europeu	Universitat de Girona	10-11/01/2002
Seminaris	CoHaboració	Data
What use can be made of the outcomes of evaluation?	ENQA (European Network of Quality Assurance Agencies), Consejo de Universidades i Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas	17-18/11/2000

7 Les relacions externes de l'Agència

Un dels principis d'actuació de l'Agència des de l'inici ha estat aprendre d'aquells que tenien experiència en l'assegurament de la qualitat de l'educació superior. Així, des del primer moment i amb l'ajut de les universitats catalanes, que ja feia temps que participaven en projectes estatals i internacionals, l'Agència va establir relacions amb altres agències, en especial amb les més properes a l'Estat espanyol i a Europa. Aquestes relacions es van concretar en diferents actuacions. Les més destacades foren:

- L'organització de diversos seminaris i tallers sobre temes relatius a l'avaluació de la qualitat, amb participació d'experts internacionals.
- La realització d'estades de formació dels gestors de projectes de l'Agència en altres agències europees.
- La compartició d'experiències amb membres d'altres agències que ens visitaren.
- La participació de membres d'altres agències en els comitès d'experts per àrees temàtiques.
- La realització d'una modalitat d'avaluacions, anomenades avaluacions internacionals, en què s'incorporava al comitè extern d'avaluació un membre procedent d'una altra agència o un acadèmic d'una universitat estrangera.
- La participació en projectes europeus subvencionats per la Comissió Europea i adreçats fonamentalment a països de l'est d'Europa, dins el programa Tempus-Phare.
- La participació en xarxes d'agències internacionals i autonòmiques i en altres iniciatives.

El resultat de la participació en aquesta mena d'activitats fou molt positiu i enriquidor per aprendre, per desenvolupar nous aspectes metodològics, per tenir una referència que permetés comparar les nostres activitats i per ser coneguts i apreciats en l'àmbit internacional.

Tal vegada les activitats més remarcables han estat la participació com a agència fundadora en la creació de la xarxa europea d'agències per a l'assegurament de la qualitat en l'educació superior (ENQA) o la participació en activitats de la xarxa internacional d'agències (INQAAHE). Fruit de la participació dinàmica i innovadora de l'agència catalana en les activitats de les xarxes, l'Agència ha participat darrerament en el projecte pilot d'avaluació transnacional de la qualitat de l'educació superior a escala europea (projecte TEEP). En aquest projecte, coordinat per l'ENQA, hi participaren tres agències, la danesa, la del Regne Unit i la catalana, cadascuna

d'elles amb responsabilitat per realitzar l'avaluació d'una titulació a cinc països de la Unió Europea. Es tractava d'establir l'abast que hauria de tenir una avaluació transnacional, elaborar la metodologia per dur-la a terme i assajar l'ús de criteris comparables en l'àmbit europeu sobre la qualitat de l'educació superior.

Una altra experiència interessant ha estat la participació en la Joint Quality Initiative, grup de treball format per responsables de l'administració educativa i agències europees per tal d'estudiar i fer propostes per avançar en els nous reptes que planteja la Declaració de Bolonya. Cal destacar especialment la proposta de descriptors que defineixen els conceptes *bachelor* i *master*, actualment àmpliament acceptats a tot Europa.

Dins l'Estat espanyol, l'Agència ha mantingut vincles amb la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, amb qui ha organitzat diversos tallers de reflexió i debat, i ha estat membre del Comitè Tècnic del PNECU, organitzat pel Consejo de Universidades.

L'activitat de l'Agència es pot resumir en les xifres següents: participació en 30 congressos o actes a l'Estat espanyol, en 25 congressos o actes d'abast europeu i en 9 d'àmbit internacional fora de la Unió Europea, amb ponències o conferències presentades en tots ells.

En conclusió, els punts clau entorn dels quals ha girat la projecció externa han estat:

- Conèixer les aportacions fetes, especialment les desenvolupades en el marc europeu, a fi de facilitar la integració del sistema universitari català.
- Fomentar l'intercanvi d'experiències en tots els àmbits: autonòmic, estatal, europeu i internacional.
- Fomentar la projecció externa de les iniciatives que es duen a terme dins l'Agència.
- Fomentar el reconeixement mutu entre organismes amb el mateix objectiu.
- Fomentar la solidaritat en la implantació de la cultura de la qualitat a les universitats menys desenvolupades en aquests temes.

8 La nova agència resultat de la Llei d'universitats de Catalunya

El nou marc legal ha creat les condicions per a la transformació del consorci creat el 1996 en una nova agència, l'Agència per a la Qualitat de Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya), com a entitat de dret públic que es regeix per règim privat i vinculada al departament competent en matèria d'universitats. Aquesta nova agència és hereva de tot el coneixement i l'experiència acumulats en l'antic consorci que hem tractat de reflectir en aquest capítol. D'acord amb la LUC, AQU Catalunya amplia les seves competències a nous àmbits i també amplia els membres del Consell de Direcció.

AQU Catalunya està preparada per continuar les activitats iniciades: l'avaluació, la innovació metodològica, la difusió i transparència dels resultats i la col·laboració amb altres organismes. I també està ben preparada per fer passos endavant amb relació a la certificació i l'acreditació, gràcies a l'experiència prèvia. Probablement, la nova agència tindrà un entorn més competitiu a l'Estat que el que ha tingut el consorci. Això farà més difícil dur a terme algunes activitats, però pot ajudar a fomentar l'esperit de superació entre els seus membres i la contínua innovació i adequació dels seus programes. Si és així, el sistema universitari català en sortirà beneficiat.

AQU Catalunya neix en un moment en què, d'una banda, la via contractual de professorat universitari dissenyat per la LOU i la LUC i, de l'altra, la incorporació a l'Espai europeu d'ensenyament superior marcaran les fites més pròximes. La col·laboració amb la Generalitat i les universitats es veurà reforçada. No podem oblidar el bagatge positiu que ha representat la col·laboració en tots els àmbits i s'haurà de continuar pel camí iniciat. En aquest marc, cal també que la relació amb les agències europees s'enforteixi. Només així aconseguirem complir el que dicta la LUC, que encarrega a AQU Catalunya ser el principal instrument que promogui i avaluï la qualitat del sistema universitari català.

3

LA TRANSICIÓ / ACCÉS AL SISTEMA UNIVERSITARI CATALÀ

Claudi Alsina, Universitat Politècnica de Catalunya
Josep Font, Universitat Autònoma de Barcelona

- 1 L'alumnat com a factor de qualitat de la formació universitària
- 2 Demanda i oferta en l'ensenyament superior
- 3 El sistema actual d'accés: les PAU
 - 3.1 PAU: proves d'accés a la universitat
 - 3.2 Organització de les PAU
 - 3.3 Les PAU a Catalunya
 - 3.4 Alguns problemes relacionats amb les PAU
- 4 Resultats de l'accés a la universitat catalana
 - 4.1 De la secundària a la universitat
 - 4.2 Altres vies d'accés
- 5 La transició a la universitat: acollida i orientació de l'alumnat
- 6 Una visió de futur
 - 6.1 Cap a un nou perfil dels estudiants
 - 6.2 Coordinació i cooperació entre sistemes

3

LA TRANSICIÓ / ACCÉS
AL SISTEMA UNIVERSITARI CATALÀ

En aquest capítol ens agradaria posar de manifest no sols una col·lecció de dades interessants sobre les proves d'accés a la universitat i els processos de demanda i preinscripció, sinó fer veure com la recerca de la **qualitat de tot el procés de transició de la secundària a la universitat** mereix una atenció especial. La nova llei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya recull aquest principi en el seu articulat, especialment en el preàmbul, en el títol II, capítol II, dels estudiants, article 131, apartat g, de les funcions del Consell Interuniversitari, i en el títol VII, capítol II, de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Ja en el preàmbul s'indica la "possibilitat que les universitats catalanes es puguin coordinar per a oferir processos comuns d'accés, els quals han de tenir en compte l'oferta de places disponibles, han de valorar únicament el mèrit i la capacitat, i han d'ésser en tot cas transparents i objectius i garantir l'anonimat en la correcció de les proves d'accés. L'experiència dilatada i profitosa de coordinació en l'accés a les universitats catalanes avala aquest sistema". Aquí també podem veure com l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya ha incidit ja en aquesta qüestió.

La davallada demogràfica dels joves catalans ha de permetre, precisament ara, un creixement de la qualitat en la seva etapa d'accés universitari: procurar una bona orientació que millori **la qualitat d'opció**, uns processos d'accés que incentivin **la qualitat de la preparació preuniversitària** i uns enfocaments pedagògics i organitzatius dels primers cursos universitaris que assegurin **la qualitat de l'inici**

d'estudis. Anant en aquesta direcció, no sols es podrà contribuir a una millor qualitat universitària local, sinó que, possiblement, podrà créixer la projecció exterior d'aquesta qualitat, amb tot el que això representa per a la captació de bons col·lectius d'estudiants, fet transcendent per al futur universitari del país.

1 L'alumnat com a factor de qualitat de la formació universitària

L'alumnat que accedeix a la formació universitària, ja sigui des de la secundària, des d'altres vies d'estudis o des d'altres cicles, representa un punt clau per poder parlar de qualitat formativa. En aquesta qualitat incideix, de manera especial, la qualitat docent del professorat i de l'oferta dels estudis, però és evident que tenir bons estudiants és un factor determinant en la qualitat dels estudis. Els bons estudiants són aquells que aconsegueixen combinar quatre característiques: tenir una bona formació prèvia sobre coneixements requerits (prerequisits), tenir desenvolupades unes capacitats d'aprendre adequades, posseir una vocació encertada per a l'estudi escollit i assolir amb èxit els objectius formatius fixats.

La formació en el batxillerat, o en altres estudis preuniversitaris, necessàriament tindrà sempre un caràcter generalista, però hauria d'assegurar una bona orientació i una capacitat flexible per aprendre a aprendre i per tenir un domini dels prerequisits bàsics. Aquest darrer punt és avui especialment discutit en determinades carreres científicotècniques, on s'aprecien mancances formatives que caldria resoldre.

Els processos d'accés ideals haurien de basar-se essencialment en la valoració dels mèrits i les capacitats, per tal de garantir una igualtat d'oportunitats i, en tant que sigui possible, una bona correspondència entre la demanda de cada estudiant i l'oferta universitària existent.

Les universitats haurien d'assegurar que els estudiants puguin integrar-se ben aviat en els estudis i progressar-hi, tot prestant una atenció especial a les fases d'orientació, acollida i inici d'estudis.

Com que el COU ja ha desaparegut dels centres (el setembre del 2002 va ser la darrera convocatòria de les PAU per a COU), en tot el que segueix ens referirem a les PAU actuals del batxillerat LOGSE.

2 Demanda i oferta en l'ensenyament superior

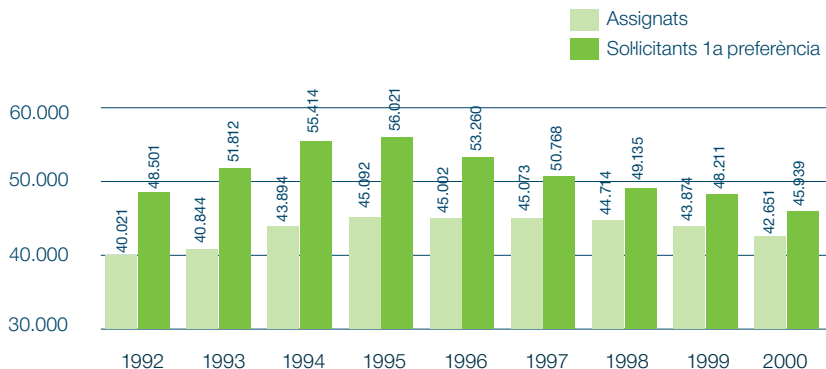
A la primera taula (CIC, 2000) podem apreciar l'oferta de places universitàries per al curs 2000-2001, en què se n'ofereixen 43.501 en total, 39.605 via preinscripció i 1.696 en el cas dels títols propis.

Taula 1 | Oferta de places universitàries per al curs 2000 - 2001

	Places 1r i 1r i 2n	Places 1r i 1r i 2n preins.	Títols propis	Títols propis Preinscripció
Universitat de Barcelona	12.195	12.195	1.200	800
Universitat Autònoma de Barcelona	8.244	8.244	531	361
Universitat Politècnica de Catalunya	6.581	6.581	290	-
Universitat Pompeu Fabra	2.510	2.510	280	200
Universitat de Lleida	2.619	2.619	-	-
Universitat de Girona	3.090	3.090	240	140
Universitat Rovira Virgili	3.111	3.111	145	35
Total públiques	38.350	38.350	2.686	1.536
Universitat Ramon Llull	3.060	-	145	-
Universitat de Vic	1.255	1.255	160	160
Universitat Internacional de Catalunya	836	-	120	-
Total privades	5.151	1.255	425	160
Total públiques i privades	43.501	39.605	3.111	1.696
Total de places preinscripció universitària				41.301

L'oferta privada representa avui un tant per cent molt baix respecte de l'oferta pública. Cal tenir en compte també que, al marge d'aquestes universitats, a Catalunya hi ha les ofertes no presencials de la UOC i de la UNED, dirigides essencialment a un públic adult que treballa i estudia a la vegada. És significatiu l'èxit assolit per la UOC.

Al gràfic següent podem apreciar l'evolució del nombre de sol·licitants (en primera preferència) i d'assignats a les universitats públiques entre el 1992 i el 2000 (al tancament dels processos de preinscripció de juny).

Gràfic 1 | Sol·licitants en primera preferència i assignats totals

La davallada demogràfica és molt clara i continuarà sent-ho durant els propers cursos. Un ajustament progressiu d'oferta i demanda en primera opció ja és a la vista. Aquesta tendència sembla imparabile, la qual cosa és una mala notícia per al creixement però una bona notícia pel que fa a la qualitat del sistema universitari: una gran part d'estudiants podrà iniciar els estudis desitjats. Com veurem amb detall a l'apartat 4, el nombre d'estudiants que canvien de carrera és encara molt elevat.

A les taules següents (CIC, 2000) podem observar alguns resultats de la primera assignació segons vies de procedència i dades sobre assignació per sexes, on s'aprecia la superioritat numèrica de les dones respecte dels homes.

Taula 2 | Resultats de l'assignació per vies

	Demanda 2000	Assignats 19/07/2000	No assignats 19/07/2000
Alumnes provinents de PAU	29.057	25.817	3.240
Alumnes provinents d'FP	6.531	5.538	993
Estudiants universitaris (canvis de carreres)	7.345	6.056	1.289
Titulats universitaris (segones carreres)	2.196	1.143	1.053
Total 2000	45.129	38.554	6.575
Total 1999	47.284	39.950	7.334
Total 1998	47.641	39.674	7.967

Taula 3 | Resultats de l'assignació per sexes

Vies	Dones	%	Homes	%	Total
Alumnes provinents de PAU	15.471	59,98%	10.322	40,02%	25.793
Alumnes provinents d'FP	3.245	58,34%	2.317	41,66%	5.562
Estudiants universitaris (canvis de carreres)	2.698	44,55%	3.358	55,45%	6.056
Titulats universitaris (segones carreres)	632	55,29%	511	44,71%	1.143
Total	22.046	57,18%	16.508	42,82%	38.554

L'any 2002, per districte compartit, 1.097 estudiants de fora de Catalunya van presentar sol·licitud i 301 van ser assignats. El creixement del districte obert ha portat el 2001 a rebre unes xifres baixes, que fan palesa la tendència dels estudiants espanyols a no desplaçar-se de la seva comunitat per estudiar (xifres baixes s'han donat també en els altres districtes). Cal assenyalar que el 2000 es va assignar plaça pel procés convencional a 713 estudiants d'Andorra, 1.809 d'Aragó i 223 de les Illes Balears; es manté, doncs, la presència ja tradicional d'aquests col·lectius a Catalunya. La demanda d'estudis universitaris per part d'esportistes d'alt nivell es manté cap a 40 i per part d'alumnes amb minusvalidesa a la ratlla de 50.

A la llista següent podem observar per a cada estudi l'evolució de sol·licitants en primera preferència (al tancament de juny).

Taula 4 | Sol·licitants en primera preferència per estudi (convocatòria de juny 1996-2000 al tancament)

Nom de l'estudi	Sol·licitants en primera preferència				
	1996	1997	1998	1999	2000
1 ADMINISTRACIÓ I DIRECCIÓ D'EMPRESES	1.640	1.832	1.881	1.927	1.777
2 ADMINISTRACIÓ I GESTIÓ IMMOBILIÀRIA, GRADUAT EN	-	-	-	14	7
3 ARQUITECTURA	935	788	871	958	767
4 ARQUITECTURA TÈCNICA	939	801	914	913	792
5 BELLES ARTS	513	489	553	575	664
6 BIBLIOTECONOMIA I DOCUMENTACIÓ	296	261	261	232	159
7 BIOLOGIA	1.280	1.168	1.331	1.276	1.142
8 BIOTECNOLOGIA, GRADUAT SUP. EN	-	-	93	119	141
9 CIÈNCIES AMBIENTALS	430	381	368	333	352
10 CIÈNCIES DE L'ACTIVITAT FÍSICA I DE L'ESPORT	613	647	612	516	463

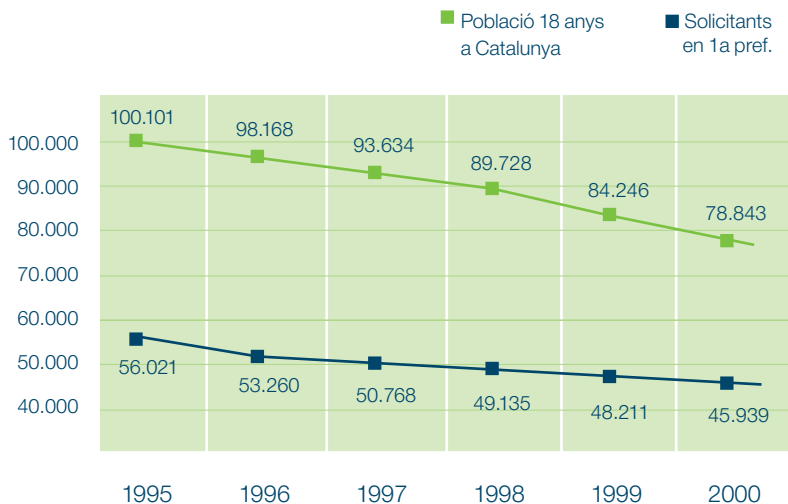
Nom de l'estudi	Sol·licitants en primera preferència				
	1996	1997	1998	1999	2000
11 CIÈNCIES EMPRESARIALS	3.905	3.788	3.253	3.107	2.868
12 CIÈNCIES POLÍTIQUES I DE L'ADMINISTRACIÓ	390	327	331	308	279
13 CINEMA I AUDIOVISUAL, GRADUAT SUP. EN	120	125	137	129	146
14 COMERÇ INTERNACIONAL, GRADUAT SUP. EN	54	73	76	88	65
15 COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL	528	569	658	629	594
16 CRIMINOLOGIA I POLÍTICA CRIMINAL, GRADUAT EN	443	371	269	232	220
17 DIRECCIÓ HOTELERA, GRADUAT EN	-	-	-	-	63
18 DISSENY INDUSTRIAL I DESENVOLUPAMENT DEL PRODUCTE, GRADUAT EN	39	27	38	31	36
19 DISSENY, GRADUAT EN	-	-	-	54	-
20 DISSENY, GRADUAT SUP. EN	264	261	287	263	432
21 DRET	2.877	2.478	2.306	2.170	1.862
22 ECONOMIA	899	847	888	921	858
23 EDUCACIÓ SOCIAL	831	814	669	920	835
24 EMPRESA INTERNACIONAL, GRADUAT EN	52	176	121	136	131
25 ET AGRÍCOLA EXPLOTACIONS AGROPECUÀRIES	171	171	147	150	105
26 ET AGRÍCOLA HORTOFRUCTICULTURA I JARDINERIA	144	116	116	114	111
27 ET AGRÍCOLA INDÚSTRIES AGRÀRIES I ALIMENTÀRIES	405	313	293	244	200
28 ET AGRÍCOLA MECANITZACIÓ I CONSTRUCCIONS RURALS	32	25	12	23	14
29 ET EN DISSENY INDUSTRIAL	-	75	104	104	111
30 ET EN OBRES PÚBLIQUES	281	240	276	268	251
31 ET EN TOPOGRAFIA	98	91	82	70	66
32 ET FORESTAL EXPLOTACIONS FORESTALS	155	100	114	83	113
33 ET FORESTAL INDÚSTRIES FORESTALS	30	30	21	13	12
34 ET INDUSTRIAL - ELECTRICITAT	373	313	336	361	304
35 ET INDUSTRIAL ELECTRÒNICA INDUSTRIAL	1.378	1.097	994	933	838
36 ET INDUSTRIAL - MECÀNICA	986	940	1.031	993	895
37 ET INDUSTRIAL QUÍMICA INDUSTRIAL	599	699	579	528	484
38 ET INDUSTRIAL - TÈXTIL	69	50	49	61	38
39 ET INFORMÀTICA DE GESTIÓ	762	1.002	913	815	972
40 ET INFORMÀTICA DE SISTEMES	458	711	696	781	916

Nom de l'estudi	Sol·licitants en primera preferència				
	1996	1997	1998	1999	2000
41 ET MINES - EXPLOTACIÓ DE MINES	40	49	30	31	30
42 ET NAVAL	-	61	61	83	74
43 ET TELECOMUNICACIÓ SISTEMES DE TELECOMUNICACIÓ	295	205	216	259	220
44 ET TELECOMUNICACIÓ SISTEMES ELECTRÒNICS	320	235	244	230	222
45 ET TELECOMUNICACIÓ TELEMÀTICA	123	99	101	88	250
46 ENGINYERIA DE CAMINS, CANALS I PORTS	260	205	230	286	182
47 ENGINYERIA DE TELECOMUNICACIONS	504	605	541	679	735
48 ENGINYERIA GEOLÒGICA	56	46	31	58	63
49 ENGINYERIA INDUSTRIAL	1.029	960	935	859	828
50 ENGINYERIA INFORMÀTICA	1.272	818	786	752	957
51 ENGINYERIA QUÍMICA	318	328	333	325	318
52 ESTADÍSTICA	202	174	202	128	103
53 ESTUDIS IMMOBILIARIS I DE LA CONSTRUCCIÓ, GRADUAT EN	128	74	72	37	47
54 FARMÀCIA	609	607	482	541	478
55 FILOLOGIA ALEMANYA	77	67	57	52	31
56 FILOLOGIA ANGLESA	493	475	420	391	408
57 FILOLOGIA ÀRAB	17	27	18	18	14
58 FILOLOGIA CATALANA	368	318	287	237	155
59 FILOLOGIA CLÀSSICA	72	88	56	50	64
60 FILOLOGIA ESLAVA	38	29	28	23	13
61 FILOLOGIA FRANCESA	84	58	63	41	28
62 FILOLOGIA GALLEGA	6	6	5	2	2
63 FILOLOGIA HEBREA	13	6	6	10	6
64 FILOLOGIA HISPÀNICA	425	396	332	352	290
65 FILOLOGIA ITALIANA	49	29	20	13	10
66 FILOLOGIA PORTUGUESA	8	13	7	5	3
67 FILOLOGIA ROMÀNICA	21	22	28	17	17
68 FILOSOFIA	336	342	306	349	287
69 FÍSICA	411	347	373	316	298
70 FISIOTERÀPIA	847	782	974	895	1.028
71 GEOGRAFIA	286	311	247	208	195
72 GEOLOGIA	249	216	183	170	159
73 GESTIÓ D'ACTIVITATS HOTELERES, GRADUAT EN	74	-	-	-	-
74 GESTIÓ I ADMINISTRACIÓ PÚBLICA	386	335	279	274	186
75 HISTÒRIA	883	791	794	802	674

Nom de l'estudi	Sol·licitants en primera preferència				
	1996	1997	1998	1999	2000
76 HISTÒRIA DE L'ART	576	556	517	494	443
77 HUMANITATS	273	229	285	261	188
78 INFERMERIA	2.817	2.592	2.164	1.996	1.855
79 INVESTIGACIÓ PRIVADA, GRADUAT EN	112	90	62	59	46
80 LOGOPÈDIA	-	432	261	222	174
81 MÀQUINES NAVALS	39	15	26	26	26
82 MATEMÀTIQUES	465	392	318	267	241
83 MEDICINA	1.460	1.452	1.485	1.496	1.393
84 MESTRE ESPECIALITAT EDUCACIÓ ESPECIAL	741	632	600	512	463
85 MESTRE ESPECIALITAT EDUCACIÓ FÍSICA	752	693	673	724	712
86 MESTRE ESPECIALITAT EDUCACIÓ INFANTIL	1.351	1.312	1.176	1.291	1.256
87 MESTRE ESPECIALITAT EDUCACIÓ MUSICAL	434	399	391	371	338
88 MESTRE ESPECIALITAT EDUCACIÓ PRIMÀRIA	776	712	628	647	595
89 MESTRE ESPECIALITAT LLENGUA ESTRANGERA	246	278	356	288	332
90 MITJANS DE COMUNICACIÓ, GRADUAT SUP. EN	-	-	-	-	57
91 NAVEGACIÓ MARÍTIMA	68	47	56	60	72
92 NUTRICIÓ HUMANA I DIETÈTICA	90	70	74	130	179
93 ODONTOLOGIA	387	360	323	364	364
94 ÒPTICA I OPTOMETRIA	246	230	195	161	146
95 PEDAGOGIA	495	399	345	354	336
96 PERIODISME	874	698	795	819	769
97 PODOLOGIA	185	220	218	269	194
98 PREVENCIÓ I SEGURETAT INTEGRAL, GRADUAT EN	-	-	-	54	63
99 PSICOLOGIA	2.040	1.825	1.807	1.812	1.704
100 PUBLICITAT I RELACIONS PÚBLIQUES	440	343	372	402	421
101 QUÍMICA	889	749	751	713	636
102 RELACIONS LABORALS	1.645	1.477	1.171	1.153	1.170
103 RELACIONS PÚBLIQUES, GRADUAT EN	-	-	132	189	215
104 SOCIOLOGIA	265	276	314	313	349
105 TERÀPIA OCUPACIONAL	112	102	105	119	82
106 TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ ALEMANY	63	58	55	62	60
107 TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ ANGLÈS	476	347	353	371	357
108 TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ FRANCÈS	77	82	63	71	64
109 TREBALL SOCIAL	715	523	438	410	510
110 TRIBUTARI I COMPTABLE, GRADUAT	127	101	80	56	61
111 TURISME	-	911	1.020	1.102	1.125
112 VETERINÀRIA	578	530	518	600	485
Total estudis	53.102	50.452	48.554	48.211	45.939

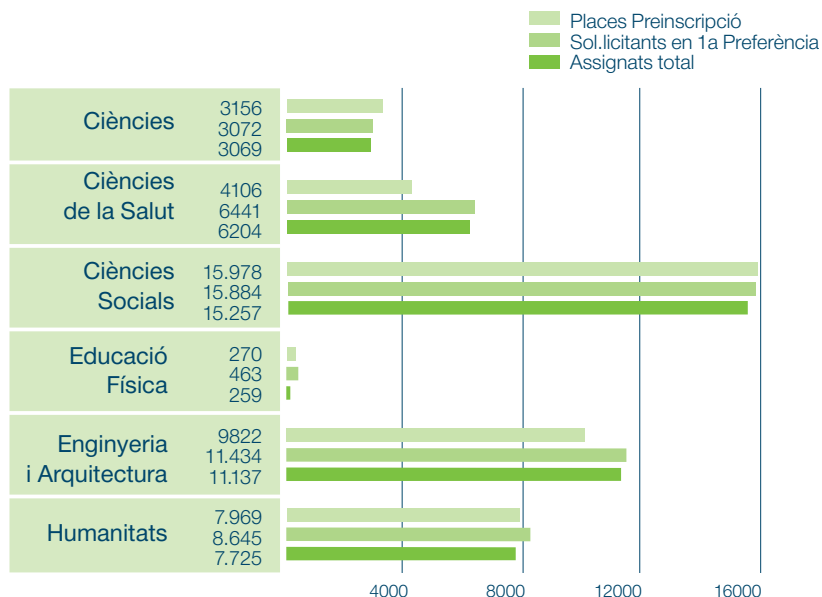
El gràfic següent mostra, a dalt, l'evolució de la població de 18 anys a Catalunya i, a baix, l'evolució del nombre de sol·licituds en primera preferència (universitats públiques i de Vic).

Gràfic 2



Pel que fa als diferents tipus d'estudis, els de Ciències de la Salut, Enginyeries i Arquitectura són estudis encara amb més demanda que oferta, mentre que en els altres casos s'inverteix lleugerament la situació.

Gràfic 3



Dades de l'any 2000

Una altra qüestió que deixem indicada, sense entrar en detalls, és la de diferents demandes d'un mateix estudi segons la situació geogràfica dels centres. L'atracció de la ciutat de Barcelona també és un fenomen remarcable: els estudiants de Barcelona difícilment demanen sortir de la ciutat i, en canvi, estudiants de fora s'interessen per les ofertes barcelonines. Això fa que apareguin com a demanda no satisfeta en primera opció casos en què s'ha fixat més atenció en un centre concret que en l'estudi en general.

3 El sistema actual d'accés: les PAU

La Generalitat de Catalunya va tenir l'encert de crear, a la fi dels anys vuitanta i en el si del Consell Interuniversitari de Catalunya, l'Oficina d'Organització i Coordinació de les PAU i l'Oficina de Preinscripció i, després d'un llarg procés, reconduir el 1988 el que era un sistema dispers i divergent d'accessos a **un sistema d'accés unificat i coordinat**, pactat entre totes les universitats públiques.

La reforma educativa actual formalitzada a la LOGSE ja s'ha desenvolupat des de l'inici en aquest marc unificat de les PAU. Els punts següents resumeixen el que són les PAU avui en dia.

3.1 PAU: proves d'accés a la universitat

- Les proves tenen com a objectiu valorar la maduresa acadèmica dels estudiants i comprovar l'adquisició de coneixements en el batxillerat.
- És l'única prova externa en el sistema educatiu català, ja que són formulades coordinadament des de les universitats catalanes, però amb la col·laboració del professorat de secundària.
- Les notes de les PAU (P), juntament amb la mitjana del batxillerat (B), donen ponderadament la nota per accedir als estudis universitaris, $A = 0,6B + 0,4P$, i per ordenar les sol·licituds d'accés quan la demanda supera l'oferta dels centres (procés de preinscripció).

3.2 Organització de les PAU

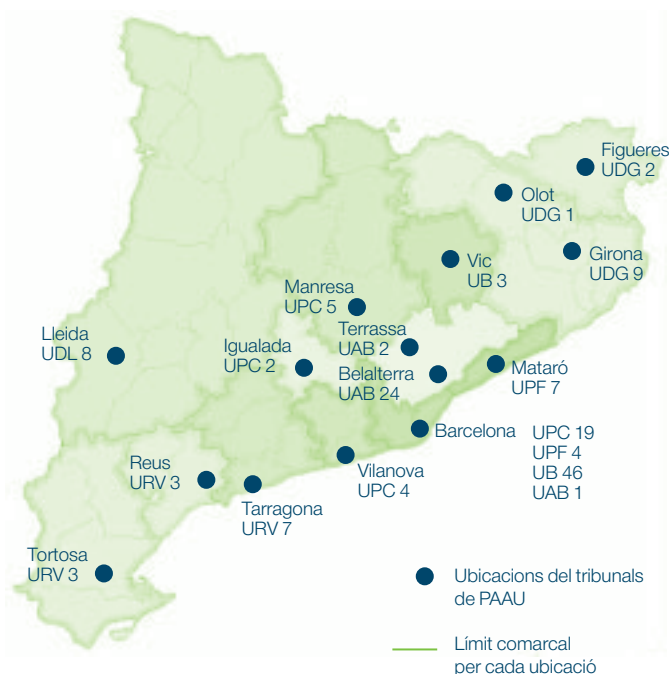
En el si del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, el Consell Interuniversitari de Catalunya per mitjà de l'Oficina de Coordinació i d'Organització de les PAU de Catalunya s'encarrega de la doble convocatòria anual, de l'organització i del desenvolupament de les PAU, a les quals poden presentar-se tots els batxillers provinents dels 707 centres de Catalunya on s'imparteix el batxillerat. Per fer això possible, existeix la Comissió de Coordinació de les PAU de Catalunya, on s'integren els set coordinadors de les PAU de totes les universitats públiques catalanes, presidida pel coordinador de les PAU de Catalunya, i on es treballa en col·laboració estreta amb el Departament d'Ensenyament.

3.3 Les PAU a Catalunya

Les PAU al districte universitari de Catalunya es regeixen per les normatives legals vigents a tot l'Estat i tenen les característiques següents:

- **Adequació:** les proves tenen una estructura ben coneguda per tothom amb detall. Cada examen dóna dues opcions possibles i es garanteix una correspondència entre les qüestions formulades i els temaris del batxillerat.
- **Anonimat:** un procés de codificació informàtica garanteix que en tot moment les correccions es facin sense poder determinar l'autoria dels exàmens.
- **Igualtat:** a cada convocatòria tots els estudiants realitzen simultàniament les mateixes proves.
- **Descentralització:** les proves tenen lloc a diferents localitats i les diverses oficines repartides pel territori asseguren també processos administratius propers a l'estudiant. En el mapa del 2000 observem la distribució geogràfica dels tribunals.

Les ubicacions dels tribunals de les PAU LOGSE juny 2001



Tribunals de les PAAU del Batxillerat LOGSE - juny 2001

70	Barcelona	7	Mataró	3	Reus
3	Vic	24	Bellaterra	3	Tortosa
5	Manresa	2	Terrassa	9	Girona
4	Vilanova	8	Lleida	2	Figueres
2	Igualada	7	Tarragona	1	Olot

Total: 150 tribunals

I aquestes són les tasques principals fruit de la coordinació:

■ Coordinació d'àrees i matèries

Són 33 els professors universitaris que actuen de coordinadors de les matèries concretes del batxillerat lligades a les PAU, dels quals 8 coordinen les grans àrees d'Arts, Ciències de la Naturalesa, Ciències Socials, Dibuix Tècnic, Economia, Filosofia, Llengües, i Matemàtiques i Tecnologia. Aquests coordinadors són els responsables dels enunciats dels exàmens, dels criteris d'avaluació, de l'orientació dels correctors i dels processos de reclamació o doble correcció. Els coordinadors, assistits d'uns 200 sotscoordinadors, realitzen reunions descentralitzades amb els centres, informen el professorat o hi mantenen els contactes pertinents.

■ Formació de tribunals

Anualment es fa una crida al professorat públic d'universitats i de secundària per tal que optin a formar part dels tribunals en els quals s'involucren uns 1.200 professionals. Es formen els tribunals amb un president i amb els vocals correctors necessaris, els quals corregeixen un màxim de 200 exàmens de la seva especialitat i vetllen pel desenvolupament correcte de les proves. Tots els correctors reben instruccions específiques de correcció, i el nombre de correctors universitaris és equiparable al de correctors de secundària.

■ Realització de les PAU

De manera simultània i descentralitzada, cada curs uns 30.000 estudiants (en grups de 200) s'examinen entre les convocatòries de juny i setembre. La no existència d'exàmens de setembre al batxillerat fa que les PAU de setembre atenguin pocs estudiants (repetidors i millora de nota).

Al llarg de tres matins els estudiants s'examinen de les set matèries corresponents, tot dedicant 90 minuts a cada examen. Cada estudiant usa el seu

codi de barres identificador. El tribunal vigila el procés i fa la correcció dels exàmens codificats. Les correccions es basen en l'aplicació estricta dels criteris de correcció fixats per a tots els tribunals pels coordinadors de matèria. Els serveis informàtics de l'Oficina o de les universitats realitzen la tasca d'entrar notes i d'elaborar la documentació per centres i alumnat. El tribunal d'incidències atén tots els casos d'estudiants als quals calguin condicions especials per a les proves, ja sigui respondre en ordinadors, fer els exàmens en sistema Braille o en altres condicions especials.

■ Accions administratives i lligades a les PAU

La Coordinació de les PAU també s'ocupa dels processos de matriculació a les PAU, de l'edició d'exàmens i de la seva custòdia i tramesa, de la generació de tota la documentació, tant la relativa als exàmens com la relativa a centres, estudiants i Oficina de Preinscripció, i de l'organització dels processos de reclamació o de doble correcció a què els estudiants poden optar.

■ Millora i innovació

La Coordinació de les PAU també vetlla per afavorir accions d'orientació, accions que facilitin el pas de la secundària a la universitat, accions informatives i tot allò que faci les proves pedagògicament adequades. Per això s'organitzen grups de treball, es té cura de la web específica de les PAU (<http://dursi.gencat.es/ca/un/pau.htm>), es participa al Saló de l'Ensenyament i als actes que els centres de secundària i les universitats requereixen, s'informa als mitjans de comunicació, etc.

Catalunya ha estat capdavantera a l'Estat espanyol durant els anys noranta, en fer realitat aquesta ordenació unificada de l'accés a tot el districte català.

3.4 Alguns problemes relacionats amb les PAU

Les proves actuals valoren la maduresa acadèmica, fixen uns nivells referencials i donen lloc a una ordenació dels estudiants, tot partint d'unes modalitats de batxillerat determinades, respectant uns decrets que estableixen vies alternatives per a l'accés a uns estudis concrets i facilitant un procés de preinscripció que permet fins a vuit opcions ordenades. Les proves són, doncs, un element clau en la transició de la secundària a la universitat. Dels problemes crònics presents al sistema d'accés actual, en voldríem remarcar tres:

El problema de les normatives canviants

La inestabilitat del marc legal que regula el procés de les PAU és massa gran, i crea situacions d'inseguretat en el professorat, en els estudiants i en la societat en general. Aquesta problemàtica ha anat empitjorant els darrers anys.

El problema de les demandes no satisfetes

Hi ha sovint divergències entre les primeres opcions demanades pels estudiants i les assignacions finals possibles, fet que propicia canvis de carreres, abandonaments i insatisfaccions, en cursar estudis que no eren els de la primera opció escollida. Això s'haurà de resoldre des de diversos fronts: millorant l'orientació, tutoritzant, informant... i fent accions sobre "la qualitat d'opció" dels estudiants, opció que un canvi en el mateix sistema d'accés hauria de millorar. També les universitats i les administracions hauran de reflexionar sobre les places ofertes, les demandes socials i les preferències estudiantils.

El problema de la preparació preuniversitària

La possibilitat d'accés a moltes carreres des de modalitats amb assignatures poc relacionades amb l'inici dels estudis provoca problemes en el primer curs universitari, quan afloren les mancances en els prerequisits i el fenomen de la diversitat formativa entre estudiants d'una mateixa modalitat de batxillerat. El problema es pot abordar des d'una coordinació treballada entre secundària i universitat, amb **una forta implicació dels centres universitaris**, i podria millorar amb una revisió de les proves d'accés. No obstant això, cal admetre que la formació al batxillerat ha de ser generalista i que seria absurd que els batxillers haguessin de prendre decisions de futur massa d'hora. Els centres universitaris desitgen acollir els millors estudiants possibles i és natural, per tant, que sovint es faci referència a la necessitat d'aconseguir un accés més compromès amb els estudis específics que es volen començar. Això implicarà, doncs, saber mantenir un bon enllaç des de la formació generalista al batxillerat fins als inicis dels estudis universitaris, sense poder-se descartar la reaparició de cursos comuns de ciències, programació de cursos zero compensatoris, etc.

4 Resultats de l'accés a la universitat catalana

En aquest apartat, especialment quantitatiu, farem un resum de les dades principals de l'accés a Catalunya, tot emprant els resultats de les PAU i les dades d'altres vies d'accés.

4.1 De la secundària a la universitat

Mirant la darrera dècada (1992-2002), hem de remarcar que al llarg d'aquests deu cursos s'ha anat produint a Catalunya, de manera ordenada, una implantació progressiva de la reforma educativa promulgada per la LOGSE del 1990. Així, el darrer examen de les PAU per a COU va tenir lloc el setembre del 2002, però ja entre el 1991 i el 1996 es van realitzar les PAU del batxillerat experimental i, a partir d'aquest curs, va anar creixent el batxillerat LOGSE. El 2002 va ser, de fet, el primer moment d'oferir les PAU a alumnes que van cursar íntegrament la reforma. La taula següent recull l'evolució global de tots els alumnes de COU, LOGSE i PAU en el cas d'alumnes ordinaris.

Taula 5

Curs	Centres	Alumnes COU i LOGSE		PAU (ordinaris)	
		Juny	Aprovats	Matrícula	Aprovats
1991-1992	413	49.496	24.673	(*)	22.429 (**)
1992-1993	432	51.538	25.777	25.693	22.068
1993-1994	446	53.903	28.056	27.097	25.077
1994-1995	459	54.117	28.777	27.813	25.416
1995-1996	475	53.565	29.167	28.190	25.824
1996-1997	482	51.273	27.824	26.665	24.271
1997-1998	510	50.691	28.412	27.100	24.483
1998-1999	555	51.123	30.036	27.803	25.186
1999-2000	687	47.721	31.027	27.214	24.048
2000-2001	691	47.076	31.741	26.427	23.377

(*) No disponible

(**) No inclou els alumnes de batxillerat experimental

Centrarem l'atenció en el cas de les PAU LOGSE a partir del curs 1996-1997. La convocatòria de setembre no és representativa atès que només inclou alumnes no ordinaris, ja que no hi ha exàmens de setembre a segon de batxillerat. Les taules següents i els seus gràfics corresponents ofereixen un panorama global.

A Evolució dels resultats globals de segon de batxillerat LOGSE i PAU (de 1996-1997 a 2000-2001)

Aquestes primeres dades corresponen al batxillerat i permeten veure com més del 30% dels matriculats no l'aproven en el temps previst.

Taula 6

Curs	Centres	Matriculats B	Aprovats B	% Apr. B / Matr. B
1996-1997	80	4.235	2.729	64,44%
1997-1998	150	8.248	5.548	67,26%
1998-1999	241	14.269	9.790	68,61%
1999-2000	687	42.825	28.710	67,04%
2000-2001	692	46.275	31.467	68,00%

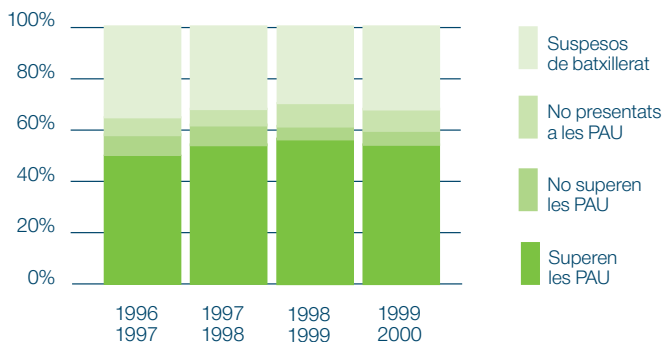
Abreviatures: B: Batxillerat Apr.: Aprovats Matr.: Matriculats

Taula 7

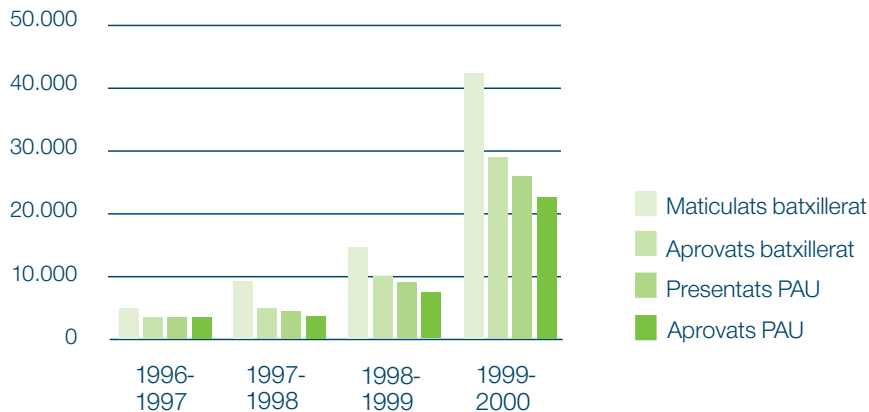
Curs	Matriculats P	% Matr. P / Apr. B	Presentats P	% Pres. P / Matr. P	Aprovats P	% Apr. P / Pres. P	% Apr. P / Matr. B
1996-1997	2.494	91,39%	2.484	99,60%	2.123	85,47%	50,13%
1997-1998	5.052	91,06%	5.021	99,39%	4.525	90,12%	54,86%
1998-1999	8.713	89,00%	8.676	99,58%	7.941	91,53%	55,65%
1999-2000	25.580	89,10%	25.469	99,57%	22.936	90,05%	53,56%
2000-2001	26.343	87,72%	26.228	99,56%	23.413	89,27%	50,60%

Abreviatures: P: PAU B: Batxillerat Apr.: Aprovats Matr.: Matriculats

Gràfic 4 | Del batxillerat a les PAU. En percentatges sobre el total de matriculats al batxillerat

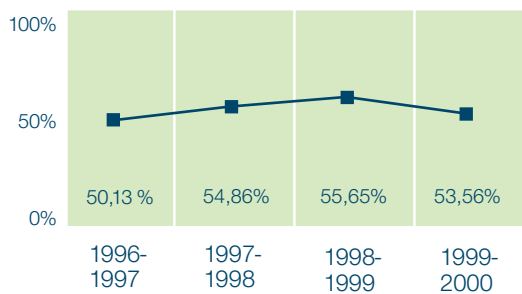


Gràfic 5 | Del batxillerat a les PAU.
Evolució anual i al llarg dels anys. Dades absolutes



B Evolució del percentatge d'aprovat de PAU respecte dels alumnes matriculats de segon de batxillerat (de 1996-1997 a 2000-2001)

Gràfic 6



C Comparació de les diferents notes mitjanes de PAU (de 1996-1997 a 2000-2001)

Taula 8

Curs	Presentats	Mitjana		Aprovats	Mitjana			Expd.PAU	Mitjana Accés
		Expedient	PAU		Expedient	PAU	Expd.PAU		
1996-1997	2.484	6,82	5,42	2.123	6,95	5,74	1,21	6,35	
1997-1998	5.021	6,87	5,67	4.525	6,97	5,90	1,07	6,44	
1998-1999	8.676	6,91	5,76	7.941	6,99	5,96	1,03	6,47	
1999-2000	25.469	7,00	5,69	22.936	7,09	5,94	1,15	6,63	
2000-2001	26.228	6,93	5,58	23.413	7,02	5,83	1,19	6,55	

Abreviatures: Expd.: Expedient

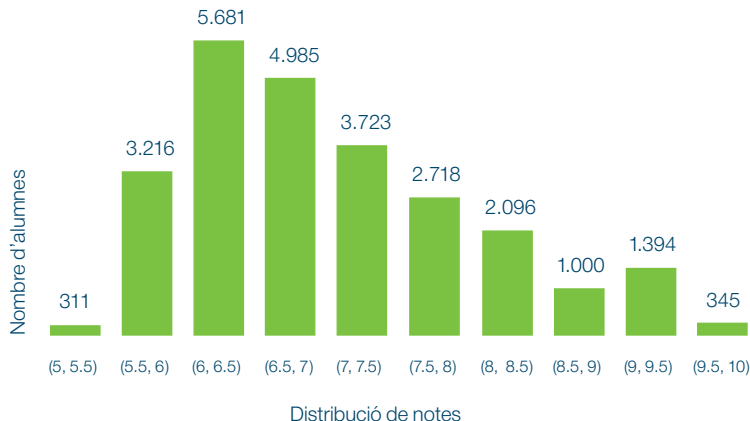
Cal observar el següent:

- Durant el curs 2000-2001, 46.275 estudiants cursaren el segon de batxillerat en 692 centres. El 68% aprovaren el curs, és a dir, 31.467 estudiants.
- Dels 31.467 aprovats només es **matricularen** de PAU el 83,27%, 26.343 estudiants. Creix, doncs, en quasi el 5% respecte del curs anterior, el nombre de batxillers que no fan les PAU. Aquest fenomen i l'anàlisi d'on van a parar aquests estudiants mereixeria ser estudiat.
- Dels 26.343 matriculats es **presentaren** 26.228 (el 99,56%) i n'aprovaren 23.413, és a dir, el 89,27%, mentre que al curs anterior aquest percentatge fou del 90,05%. Cal indicar que aquesta xifra d'aprovats representa el 50,60% d'aprovats respecte dels matriculats a batxillerat.
- La **mitjana d'expedient** dels alumnes ordinaris presentats fou de 6,93 i la de PAU de 5,58. Però, mirant els aprovats, la seva mitjana d'expedient fou de 7,02, de PAU fou de 5,83 i la mitjana d'accés de 6,55. Així doncs, les notes han sofert un augment respecte de les que es donaren en el COU, en què la ponderació era igual per a PAU i per a batxillerat.

Els histogrames següents mostren, en el cas del curs 2000-2001, la distribució de les notes d'expedient i de PAU.

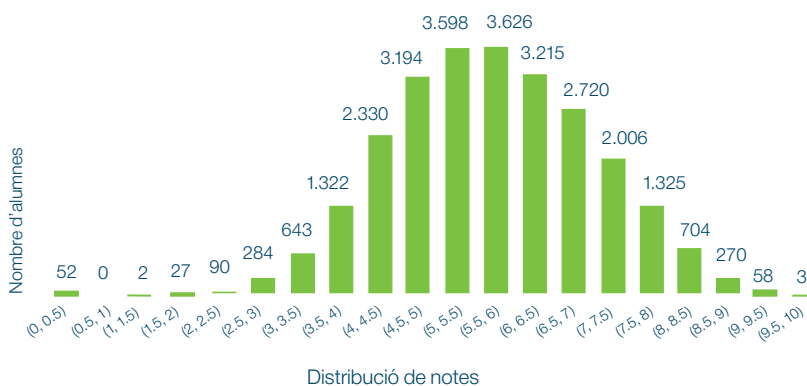
D Distribució de les notes d'expedient i de PAU dels alumnes presentats a les PAU de juny

Gràfic 7 | Notes d'expedient dels alumnes presentats a PAU



Curiosament, l'interval de notes [9, 9.5) presenta una xifra molt elevada d'alumnes, superior a l'interval anterior. Possiblement això s'explica pel fet que es tracta d'estudiants molt bons, i els centres els arrodoneixen per excés l'expedient perquè tinguin opció a matrícules universitàries gratuïtes.

Gràfic 8 | Notes de PAU dels alumnes presentats a proves



Si calgués treure un 5 a les PAU, en lloc d'un 4, per procedir a fer mitjana amb les notes de batxillerat, augmentarien en 6.182 els suspesos. Cal remarcar els 61 estudiants, amb dret a les distincions de les PAU, que tenen excel·lent a les proves.

E Resultats per gèneres i modalitats

El nombre de dones que han cursat el segon de batxillerat, 24.162, representa el 56,4% del total, mentre que el nombre d'homes, 18.663, representa el 43,6%. El rendiment acadèmic de les dones és clarament superior durant el batxillerat i es mantenen grans diferències en l'elecció de modalitats. Així, el curs 2000-2001, el 56% de les dones trià Humanitats i Ciències Socials (enfront del 35% d'homes), el 35% de les dones trià Ciències de la Natura i de la Salut (el 25% d'homes) i només el 6% de les dones trià Tecnologia (el 37% dels homes). L'opció d'Arts és, en canvi, equiparable.

**Taula 9 | Resultats segons via d'accés i sexe (alumnes ordinaris).
PAU juny 2001**

VIA D'ACCÉS	PRES.	NOMBRE D'APROVATS			MITJANES		% APR. / PRES.
		NOIS	NOIES	TOTAL	EXPEDIENT	PAU	
1. Cientifictècnica	6.682	4.521	1.609	6.130	7,11	6,08	91,74%
2. Ciències de la Salut	5.963	1.390	3.740	5.130	7,11	5,67	86,03%
3. Humanitats	4.328	888	3.123	4.011	6,89	5,87	92,68%
4. Ciències Socials	7.860	2.283	4.519	6.802	6,96	5,71	86,54%
5. Arts	755	185	460	645	6,63	5,54	85,43%
12. Cientifictècnica - C. Salut (1)	521	206	271	477	7,52	6,21	91,55%
12. Cientifictècnica - C. Salut (2)	521	207	275	482	7,51	6,05	92,51%
34. Humanitats - C. Socials (3)	119	24	95	119	7,61	6,56	100,00%
34. Humanitats - C. Socials (4)	119	24	90	114	7,67	6,33	95,80%

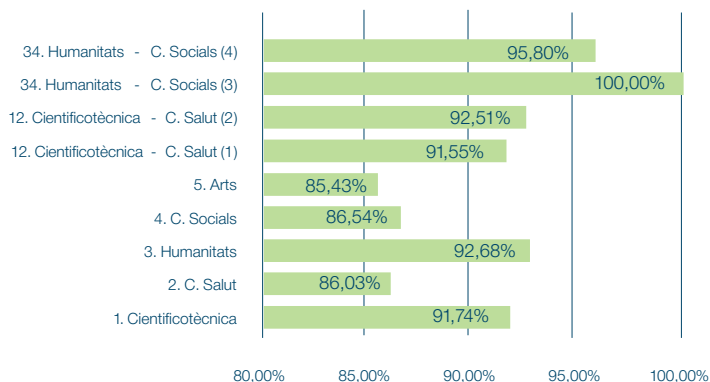
Abreviatures:

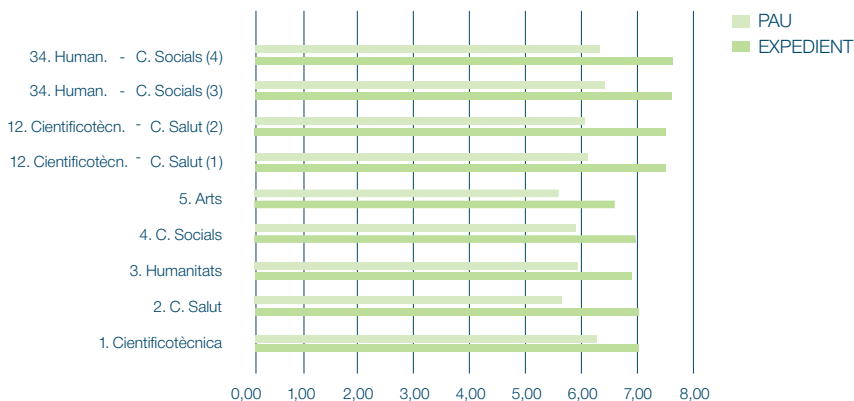
Pres.: Presentats

Apr.: Aprovats

C.: Ciències

Gràfic 9 | % aprovats/presentats



Gràfic 10 | Comparació mitjanes d'expedient i PAU**F Resultats per centres públics/privats**

El curs 2000-2001, 16.798 matriculats provenien de centres privats i 28.477 de centres públics, amb mitjanes d'expedient de 6,78 i 6,76, respectivament. La diferència, com es veu, és poca i possiblement prové d'una major selecció progressiva de l'alumnat als centres privats. El que sí que és sorprenent és que ambdues mitjanes siguin tan properes al notable. A escala de PAU, les diferències d'aprovals són significatives: aprova el 78,27% dels estudiants provinents de centres privats matriculats a les PAU enfront del 62,15% dels centres públics.

G Resultats sociolingüístics

La immensa majoria dels estudiants que realitzen les PAU fan servir enunciats en català, i no superen mai el 2% els qui usen enunciats en castellà. Però, a més a més, el 92,10% de mitjana utilitza el català com a llengua per respondre les proves. A certes comarques es dona quasi un 100% d'ús del català en les respostes i, en el pitjor dels casos, el percentatge baixa fins al 82,11%. Aquests resultats són, doncs, molt satisfactoris.

4.2 Altres vies d'accés

Molt breument voldríem recordar aquí les altres situacions d'accés a les universitats públiques catalanes que es produeixen avui en dia paral·lelament a l'accés majoritari provinent del batxillerat. La taula següent aporta dades significatives.

**Taula 10 | Alumnes sol·licitants amb nota de juny per vies.
(Convocatòries juny, especial i setembre. Període 1996 - 2000)**

Procedència	PAU	Canvi de carrera		Canvi de carrera		PAU (fora de la UE)	TOTAL
		PAU	CFGS	CFGS	Segones carreres		
Any 1996	33.976	7.685	7.501	777	2.882	26	52.847
Any 1997	31.806	7.433	7.563	792	2.829	23	50.446
Any 1998	30.842	7.598	7.214	723	2.585	22	48.984
Any 1999	30.934	7.461	6.856	716	2.628	43	48.638
Any 2000	29.274	7.368	6.600	618	2.443	72	46.375

Els canvis de carrera són molt elevats i aquest fet hauria de ser mereixedor d'una anàlisi profunda, ja que representa, quan la demanda i l'oferta s'estan ajustant, un fracàs docent en determinats estudis universitaris. Les xifres dels cicles formatius de grau superior (CFGS) són importants i seria bo seguir el seu creixement durant els propers anys. El mateix es pot dir dels altres col·lectius, els qui fan una segona carrera o els qui provenen de fora.

L'accés dels més grans de 25 anys s'ha vist sacsejat per molts canvis legislatius estatals. Però a Catalunya s'ha anat avançant positivament en la coordinació interuniversitària per convocar i resoldre les convocatòries anuals. Malgrat no afectar un gran nombre de persones i tenir un alt índex de fracàs (tant a les proves com a les carreres iniciades), sembla interessant continuar treballant en aquesta via d'accés que dona oportunitats a persones que altrament mai no podrien accedir a una formació universitària. Experiències dutes a terme a la Universidad Autónoma de Madrid o a la UOC, per exemple, sobre l'increment de persones i d'èxits gràcies a oferir formació per a la preparació de les proves (a cost real, via Internet amb certes tutories i revisions presencials) mereix una anàlisi, i potser posar en marxa a Catalunya noves experiències del mateix estil.

L'accés d'estudiants amb títol estranger convalidable pel batxillerat, que fins ara solament podia resoldre la UNED, avui ja és legislativament possible fer-ho des de Catalunya. Per tant, caldria posar en marxa una oferta catalana pròpia coordinada pel Consell Interuniversitari de Catalunya, que sigui atractiva amb vista a incrementar potencialment nous estudiants provinents d'altres països. S'està

treballant en aquesta qüestió. Cal assenyalar que, juntament amb el col·lectiu d'estrangers, hi ha també tots els alumnes andorrans i els catalans matriculats a "col·legis estrangers", estudiants que majoritàriament entren a les nostres universitats.

Tots els casos d'**accessos directes** (accessos de primer a segon cicle, accessos des de cicles formatius, accessos a títols propis, accessos a tercer cicle, etc.) mereixen atenció i **foment**, atesa la davallada demogràfica a Catalunya. Ens consten les bones promocions universitàries que ja s'estan fent i que el Consell Interuniversitari de Catalunya pot ajudar a **coordinar i difondre**.

5 La transició a la universitat: acollida i orientació de l'alumnat

Els darrers cursos s'ha vist un gran desenvolupament universitari per millorar la fase de transició de la secundària a la universitat. A les diferents universitats s'han dut a terme moltes iniciatives d'orientació, d'informació, d'acollida i fins i tot de programació curricular alternativa. L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya s'ha preocupat especialment d'aquesta qüestió i, mitjançant grups de treball interuniversitaris i amb col·laboracions de secundària, ha publicat un informe i un marc general que ara poden servir de referents clars per a la transició.

En el *Marc general per a una bona transició dels estudiants de secundària a la universitat* s'analitza la qüestió de què podrien fer els estudis universitaris per tal d'enfocar bé l'etapa de transició. El document aporta una anàlisi d'aquest procés i un manual de bones pràctiques que ben segur pot ser útil a tots els centres. No cal dir que el marc s'ha beneficiat de les moltes iniciatives que universitats públiques catalanes han experimentat els darrers anys per mitjà dels vicerektorats d'estudiants, els gabinets d'orientació, els plans d'acollida, etc.

Aquest marc general s'ha estructurat en tres grans apartats corresponents als tres períodes principals que es donen en l'etapa de transició del batxillerat a la universitat. En el desplegament temporal del que es pot considerar programa o pla d'incorporació de l'alumnat nou a un centre d'estudis universitari, es poden apreciar clarament tres etapes diferents, tant en continguts com en metodologies:

■ la fase d'informació preuniversitària

■ la fase d'acollida universitària

■ la fase d'integració universitària

Per a cadascuna d'aquestes fases es defineixen objectius referencials i es determinen, d'acord amb els objectius, **línies estratègiques d'actuació**, per tal d'orientar les accions que s'han de dur a terme i que en cada cas caldrà prioritzar adequadament. S'enumeren també alguns indicadors per a l'avaluació de les diferents fases, amb l'objectiu de controlar si s'han assolit les fites fixades.

Aquest marc general aporta molts suggeriments i, en particular, desenvolupa accions a fer i indicadors a usar per tal d'avaluar si els objectius de les accions s'han assolit. El quadre següent resumeix les principals accions ofertes en les tres fases abans esmentades:

Fase d'informació preuniversitària

Informació adaptada a la web
Informació al Saló de l'Ensenyament
Jornades de portes obertes
Actes i trameses als centres de secundària
Accions cooperatives amb el professorat de secundària
Apadrinament del centre
Programes específics (seminaris, xerrades...)
Premis i col·laboracions en treballs de recerca
Jornades monogràfiques
Accions amb vista a les famílies
Difusió social de les professions

Fase d'acollida universitària

Tutoria de matrícula
Sessió informativa
Contactes entre estudiants
Oferta de proves voluntàries
Materials o activitats de transició
Coneixement del centre
La guia docent
Activitats zero o precurs

Fase d'integració universitària

Pla d'estudis
Tutories de professorat i d'estudiants
Professorat de primer curs
Reunions periòdiques de professorat
Grups de primer curs
Materials d'estudi de primer curs
Avaluacions adequades
Accés a la informació durant els estudis
Activitats culturals i de socialització
Curs zero

A l'*Informe 2000* sobre el procés d'incorporació de nous estudiants a la universitat, promogut per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, s'incideix en les accions institucionals de les universitats per tal de veure com caldria que els centres treballessin en els processos de captació i matrícula d'estudiants.

Una vegada estudiats els punts forts i febles del procés d'incorporació, l'*Informe 2000* conclou unes recomanacions que poden resumir-se així:

- Fer una descripció més precisa dels objectius d'incorporació de nous estudiants a la universitat, no tan sols en l'àmbit d'universitat, sinó també de centre.
- Millorar les fonts d'informació relatives al procés.
- Realitzar un esforç més gran de captació a quart d'ESO i a primer de batxillerat, atès que és el moment clau en què es prenen decisions relatives a itineraris i optatives.
- Aprofundir el contacte directe de la universitat amb els centres de secundària, preferentment amb els tutors dels alumnes de batxillerat com a agents més propers als futurs estudiants.
- Establir accions d'orientació dels mitjans de comunicació institucionals.
- Dosificar la informació que reben els estudiants al principi de curs.
- Analitzar els resultats de les accions tutorialis existents i definir, a partir d'aquests resultats, uns objectius clars i comuns per a tot l'àmbit de la universitat.
- Dur a terme, als primers cursos, una nova definició dels objectius de les assignatures. Sembla necessari un primer curs més aclaridor per a l'estudiant.
- Estudiar quan l'adaptació de plans d'estudis és més aconsellable que no pas la introducció de cursos compensatoris.

Així doncs, l'*Informe 2000* i el *Marc general per a una bona transició dels estudiants de batxillerat a la universitat* es complementen i aporten unes concepcions constructives, aprofitadores de les experiències universitàries més lluïdes, i també obren nous horitzons que cal posar a prova.

Cal remarcar que sovint es produeixen petits problemes fàcilment millorables (hi ha excés d'informació, cal donar més to acadèmic a les sessions informatives...), però també hi ha qüestions més complicades de resoldre (manca de temps a les proves d'acollida i incorporació, semestralització, concepcions tradicionals de la docència...), en les quals caldrà esmerçar esforços de millora.

6 Una visió de futur

El futur del sistema universitari català i de la seva qualitat dependrà, en gran manera, de l'atracció de bons estudiants que el sistema pugui fer. En aquest sentit, creiem fermament que l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya hi jugarà un paper important si, com ha fet fins ara, incentiva, amb avaluacions, equips de treball i marcs generals, la recerca de la qualitat dels aspectes docents universitaris i el tracte adequat en la fase de transició de la secundària a la universitat.

6.1 Cap a un nou perfil dels estudiants

Com ja s'ha anat veient durant els darrers cursos, els estudiants universitaris d'avui presenten uns perfils prou diferents de les generacions anteriors.

En primer lloc, els estudiants provinents del batxillerat tenen formacions menys homogènies que abans (estudien diferents modalitats, accedeixen des de vies diferents, tenen una optativitat elevada...) i demostren tenir nombroses capacitats de treball (han fet un treball de recerca, fan treballs en equip, estan familiaritzats amb les noves tecnologies...). Així doncs, aquests estudiants diferents exigeixen de les universitats un esforç de renovació curricular i de didàctica. Els centres universitaris que no siguin sensibles a la diversitat de formacions i creguin que poden fixar arbitràriament els nivells de primer curs experimentaran molts pocs èxits acadèmics.

En segon lloc, els estudiants provinents d'altres vies d'accés, com són els cicles professionals, els provinents dels exàmens de més grans de 25 anys, els provinents d'altres facultats o cicles i els provinents de l'estranger configuren un col·lectiu numèricament remarcable. La baixada demogràfica de batxillers i l'increment d'aquests grups d'estudiants obliga molts centres a desenvolupar estratègies de captació, especialització i manteniment d'estudiants. Les ofertes a distància i les semipresencials hauran d'atendre aquesta demanda de persones adultes que treballen.

6.2 Coordinació i cooperació entre sistemes

La col·laboració entre el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació i el Departament d'Ensenyament, i també la col·laboració entre les universitats i la secundària, és imprescindible per aconseguir un trànsit adequat de la secundària a la universitat. Així doncs, **el marc legal que representa la Llei d'universitats de Catalunya farà possible i incentivarà aquest punt de trobada entre secundària i universitats que és l'accés.**

Catalunya ha estat sempre capdavantera a l'Estat a l'hora de coordinar l'accés universitari al seu districte. L'esperit innovador en educació i la voluntat de coordinació haurien de continuar molt presents en les circumstàncies actuals.

L'estructuració i l'execució de les PAU que s'oferiran els anys 2002, 2003 i 2004, sense grans canvis, és **un sistema just, equitatiu i eficaç** pel que fa a l'ordenació dels estudiants i ben adequat a la formació d'aquests estudiants. Per tant, hom no veu la desaparició de les PAU actuals com la solució a un problema, sinó més aviat com un salt al buit. Dit d'una altra manera, es crea un buit sobre procediments d'accés que caldrà resoldre, i **són les PAU actuals les que poden servir de bon referent**, fent de les seves virtuts una qüestió irrenunciable i aprofitant l'ocasió, si s'escau, per millorar.

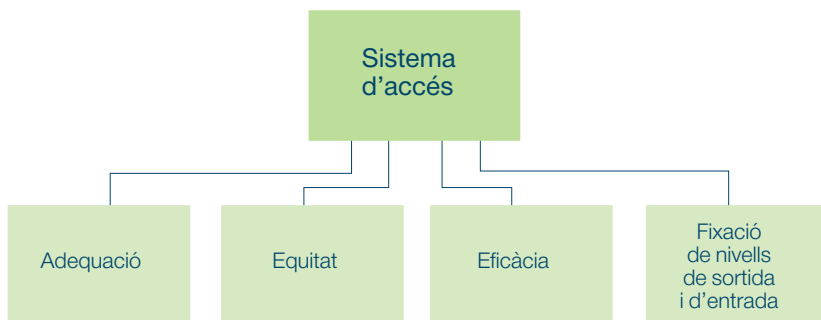
La Comissió de Coordinació de les PAU de Catalunya ha identificat deu principis que han de presidir l'accés universitari a Catalunya i que recull la nova Llei d'universitats. Resumim aquí la llista d'aquests principis:

Principis per a l'accés universitari

- La igualtat d'oportunitats i l'anonimat
- El reconeixement dels mèrits ja aconseguits
- La mesura de les capacitats adequades als estudis
- La coordinació amb l'ensenyament secundari
- L'objectivitat a les proves d'accés
- El respecte a les opcions dels estudiants
- Les limitacions raonables de l'oferta universitària
- La coordinació universitària del districte
- El reconeixement interdistrictes en un districte obert
- La racionalitat temporal de l'accés universitari

En qualsevol sistema educatiu el pas de la secundària a la universitat és un punt clau per tal d'assegurar la millor formació universitària possible a la quantitat més gran possible d'estudiants.

Genèricament, un bon sistema d'accés hauria d'afavorir les condicions esquematitzades al diagrama següent:



Que es produeixi una adequació vol dir que el sistema d'accés pot fer un **reconeixement dels mèrits** assolits i basar la seva concreció en competències per a les quals els estudiants han estat preparats.

Que es garanteixi l'equitat vol dir que el sistema d'accés dóna **igualtat d'oportunitats** a tots els qui hi participen.

Que el sistema d'accés sigui eficaç vol dir que ha de ser ben organitzat i resolt, que optimitza els esforços de totes les persones implicades i **facilita** els processos.

El fet que quedin fixats uns nivells terminals de secundària, que seran necessàriament punts de partida universitaris, permet al sistema d'accés basar-se en el **reconeixement de les capacitats**.

La simple captació d'estudiants, deixant al marge les qüestions formatives, no és i no hauria de ser un repte universitari.

La LOU ja és vigent i encomana a les universitats la fixació de **procediments** per resoldre com accedir-hi. El govern central anuncia la voluntat d'imposar una PGB (prova general de batxillerat) i altres reformes per mitjà de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

Aquestes lleis estatals deixen a les mans del poder central fixar totes les normatives bàsiques que han de regular tant la PGB com les possibles proves complementàries universitàries.

No és difícil imaginar que, si no es prenen a Catalunya iniciatives correctes de coordinació, es podria passar **d'un sistema conegut i ordenat com el d'ara a una situació caòtica** en la qual els batxillers haurien d'afrontar en molts pocs dies un acabament de segon de batxillerat, una prova general de batxillerat i, hipotèticament, un conjunt de proves a universitats o facultats universitàries on la demanda superi l'oferta tant del seu districte com d'altres districtes espanyols.

En previsió de canvis, al final del 2001 la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya ja va encomanar a la Comissió de Coordinació de les PAU de Catalunya de fer un document de reflexió sobre el futur de l'accés. L'informe de progrés *Reflexions sobre l'accés a les universitats públiques catalanes* va ser dut a terme per la Comissió i millorat i enriquit amb nombroses aportacions dels responsables del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, del Departament d'Ensenyament i dels equips rectorals.

La nova **Llei d'universitats de Catalunya** ha de ser un estri clar per afavorir en l'àmbit català una entesa entre la universitat, l'ensenyament secundari i els departaments implicats, fer una estructuració de l'accés universitari amb sentit comú i assegurar un procés just. La part del preàmbul que hem reproduït a l'inici d'aquest article és ben aclaridora de la posició i la disposició del Govern en aquest sentit. Així doncs, hi ha la voluntat de continuar treballant en la qüestió, per tal d'afavorir a Catalunya una transició/accés a la universitat que faciliti en definitiva una bona orientació, una eficaç resolució i un bon inici dels estudis universitaris. Com s'ha dit freqüentment: "l'educació és el millor passaport per al futur". La qualitat d'aquesta educació ha de fer possible el futur que volem.

Referències

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (2001) *Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya. Informe 2000. Procés d'incorporació a la universitat*. Barcelona.

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (2002) *Marc general per a una bona transició dels estudiants de batxillerat a la universitat*. Barcelona.

ALSINA, C. (2001) *La interacció ensenyament secundari - ensenyament superior en la implementació de les millores*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (pàg. 103-110).

ALSINA, C. (2002) "Selectivitat, revàlida i altres sistemes d'accés. Una visió constructiva de l'accés universitari català". Jornades Universitàries de Catalunya. Sitges.

Comissió de Coordinació de les PAU de Catalunya (2001) *Reflexions sobre l'accés a les universitats públiques catalanes*. Barcelona: Consell Interuniversitari de Catalunya; DURSI.

Consell Interuniversitari de Catalunya (2001) *Memòria 2000*. Barcelona: DURSI.

Consell Interuniversitari de Catalunya (2002) *Memòria 2001*. Barcelona: DURSI.

MARTÍ, M.; CUXART, A. (2000) *Proyecto de Investigación sobre el Acceso a la Universidad desde el Bachillerato LOGSE. Estudio Piloto en el Distrito de Cataluña*. Madrid: MEC.

Secretaría General del Consejo de Universidades (2002) *Oferta, Demanda, Admisión y Matriculación. Ingreso en el Sistema Universitario Público (1999-2000)*. Madrid: MEC.

Llei 1/2003, d'universitats de Catalunya. DOGC, núm. 3826 (20 de febrer de 2003).

4

EL DISSENY DE PLANS D'ESTUDI EN L' AVALUACIÓ INSTITUCIONAL

Joan Prat, Universitat de Lleida

Sebastián Rodríguez, Universitat de Barcelona

Algunes consideracions prèvies

- 1 Punts de vista sobre el disseny de plans d'estudis
 - 1.1 Acadèmia vs. professió
 - 1.2 Ensenyament vs. aprenentatge
 - 1.3 Veus al desert
- 2 El diagnòstic de la situació
 - 2.1 Una clara absència de definició del perfil de formació
 - 2.2 Problema de llenguatge o de coneixement?
 - 2.3 Contradiccions o falta d'experiència dels CAE
 - 2.4 Titulacions o titulació
 - 2.5 Perfils basats en una llista d'assignatures
 - 2.6 La dialèctica academicoprofessional
 - 2.7 Propostes de millora
 - 2.8 En la bona direcció
- 3 La cooperació en el disseny de plans d'estudis

4

EL DISSENY DE PLANS D'ESTUDI
EN L'AVALUACIÓ INSTITUCIONAL**Algunes consideracions prèvies**

Hi ha unanimitat general en el fet que l'*espiral de l'avaluació de la qualitat* d'un programa d'estudis comença amb la definició dels objectius de formació del mateix programa. Dit d'una altra manera, amb el compromís que la institució assumeix davant de l'usuari i de la societat que finança la formació que s'ofereix en una titulació determinada. Així, els objectius de formació basen la seva legitimitat en l'adequació a l'entorn professional per al qual l'estudiant assisteix a la universitat i en el seu alineament amb les expectatives que la societat posa en els titulats. L'excel·lència acadèmica no representa un fi en si mateixa, sinó que constitueix la garantia de qualitat en la consecució d'aquests objectius. Tant el planificador com l'avaluador (intern o extern) haurien de centrar l'atenció en la legitimitat dels objectius exposats. És evident que l'eficàcia o assoliment dels objectius proposats no és responsabilitat exclusiva de la institució; l'estudiant, actor clau del procés d'ensenyament-aprenentatge, tindrà molt a dir i a fer. De la mateixa manera, l'eficàcia dependrà també del conjunt de condicions contextuais que emmarquen l'acció formativa.

Goslin i D'Andrea (2001) es pregunten sobre l'impacte que la pràctica de l'avaluació institucional britànica ha tingut sobre la qualitat de l'ensenyament, especialment la pràctica del *subject review* (revisió de programes; l'altra forma britànica d'avaluació és la *institutional audit*), en què el disseny del currículum és un dels sis apartats avaluats i puntuats (d'1 a 4) pel comitè d'avaluació externa. Els autors són crítics pel

que fa a donar una resposta positiva. Consideren que l'èmfasi excessiu en els aspectes formals de l'assegurament de la qualitat disminueix el potencial natural que una avaluació orientada a la millora ha de tenir: la monitorització d'un procés orientat al desenvolupament de la qualitat (*quality development*). Des d'aquesta opció és possible conjuminar tres dimensions que freqüentment apareixen per separat: el desenvolupament acadèmic (el disseny del currículum com a tasca central), el desenvolupament de l'aprenentatge (l'estudiant com a centre d'atenció) i el desenvolupament dels mateixos mecanismes d'assegurament de la qualitat.

Si bé en l'àmbit britànic només apareixen el 0,1% de situacions amb dèficit manifest quant a la definició dels perfils de formació (HEFCE, 2000:8) -d'aquí l'interrogant sobre el valor afegit que l'avaluació té en aquest apartat-, aquesta no és la situació d'una bona part de sistemes europeus. Heevel et al. (1993), en la introducció de la compilació *Doability of Curricula*, assenyalen que el procés d'avaluació holandès va palesar la inadequació del disseny dels plans d'estudis, especialment des de la perspectiva del criteri de *doability*¹. Com tindrem oportunitat d'exposar més endavant, també és aquesta la situació a Catalunya.

La mateixa complexitat del procés d'ensenyament-aprenentatge, sobretot si es pretén el nivell d'excel·lència en la formació dels estudiants, exigeix que l'optimització metodològica en el desenvolupament dels plans d'estudis ha de ser objecte de preocupació tant per al planificador com per a l'avaluador. Per tant, diríem que el primer impacte de l'avaluació institucional duta a terme ha estat identificar una situació que requereix una ràpida acció de millora, ja que afecta pràcticament la generalitat dels plans d'estudis de les nostres universitats.

Aquest capítol s'articula en tres parts: en la primera s'exposa un marc de referència conceptual que pretén *il·luminar* la reflexió sobre els punts de partida en el disseny de plans o programes d'estudis; en la segona part es presenta el *diagnòstic de la situació* basat en l'anàlisi dels resultats del procés d'avaluació institucional a Catalunya dut a terme per AQU Catalunya; finalment, s'assenyalen els aspectes i processos clau que s'haurien de tenir en consideració per al disseny de plans d'estudis i que, de manera més detallada, estan exposats en el *Marc general per al disseny, el seguiment i l'avaluació de plans d'estudis* (AQU Catalunya, 2002).

¹ Diferents conceptualitzacions del terme *doability*: absència de factors que dificulten l'estudi, possibilitat d'obtenir el títol en el temps teòric previst, conjunt de mesures que afavoreixen el progrés en l'estudi (programa).

1 Punts de vista sobre el disseny de plans d'estudis

Un treball recent dels britànics Hutchings i Saunders (2001:145) sobre la metodologia de disseny del currículum universitari fa palès:

In the highly competitive environment all higher education's institutions face the ability to *conceive, design, market, deliver and reengineer* curricula that meet the diverse and rapidly changing vocational, disciplinary and artistic aspirations and expectations of their clients, is critically important.

Sense cap dubte, les diferències de context (l'escassa regulació governamental o la pressió de l'orientació al mercat potencial d'estudiants que es dona al Regne Unit o als EUA) no ens permeten albirar encara les veritables conseqüències del disseny d'un pla d'estudis en un futur a mitjà termini. Tanmateix, després del relatiu fracàs de la LRU d'aconseguir a les universitats públiques, per mitjà de la diversificació de les titulacions, un debat curricular orientat a una millora de la seva competitivitat productiva, potser hi hagi pocs incentius per abordar la innovació i la millora en el disseny de plans d'estudis, però sí una necessitat: la realitat de la convergència en un marc europeu d'ensenyament superior. La LUC en els articles 16 i 17 esmenta expressament:

- [...] les mesures d'adaptabilitat al marc europeu d'ensenyament superior:
- titulacions estructurades en cicles
 - denominacions dels títols
 - valoració dels ensenyaments amb el crèdit europeu
 - adaptació al sistema de qualificacions europeu

Ara bé, independentment dels factors de *conjuntura* o del marc administratiu regulador, s'ha d'indicar que no es dona una única posició o model de disseny curricular en l'ensenyament universitari; ans al contrari, és present una clara tensió entre les diferents concepcions que se sostenen sobre les metes i els objectius de la formació universitària.

1.1 Acadèmia vs. professió

Henkel i Kogan (1999:71) assenyalen:

[...] undergraduate programmes may be framed to meet essentially academic objectives or to produce graduates able to apply knowledge and skills in specific areas.

Els primers responen a una organització del currículum que, sota el *collection code* de Berstein (1971), emfatitza la diferenciació dels camps disciplinaris, les seves diferents lògiques i *preocupacions*. Com indiquen Maassen i de Wert (1996), la visió

de la disciplina i els mètodes de recerca d'aquesta disciplina són els principis reguladors que determinen l'organització d'un currículum determinat. Aquest model està d'acord tant amb la teoria interna del coneixement com amb la lògica i la diferenciació de cadascuna de les disciplines. En conseqüència, el pla d'estudis s'articula en un seguit de matèries la línia de connexió de les quals és el mateix contingut.

Per definició, aquest plantejament és *incrementalista* i, en general, condueix a una *teorització* excessiva (atesa la generació contínua de nou coneixement). Professorat i estudiants (si el programa assumeix el conseqüent principi que aquests elegeixen cursos/matèries) tenen el control del programa, i s'estableix la ja coneguda pugna entre currículum obligatori (l'ofert) i elegit (el demanat). Sembla innecessari aclarir que l'oferta d'optativitat està sota control del professorat, ja que els estudiants trien *entre allò que ofereix el professorat*. Aquesta posició és molt vulnerable, atesa la fragmentació del coneixement que porta a la seva compartimentació i a la pèrdua d'una visió global del mateix camp disciplinari per part de l'estudiant. Els més crítics amb aquest model argumenten que els plans d'estudis es dissenyen com a simple reproducció del que realitza el professorat: investigar nou coneixement i transmetre'l. És a dir, els plans d'estudis estan pensats per formar nous professors universitaris. En les alternatives SPICES (Harden), populars en educació mèdica, aquest model rep el qualificatiu de "formació basada en les habilitats del professor" (*teacher centred*) per contraposició al model basat en "les necessitats de formació de l'estudiant" (*student centred*).

D'altra banda, és evident la pressió externa que reclama que els plans d'estudis responguin a la necessitat de formar graduats orientats a la satisfacció de les demandes dels sectors productius i de serveis d'una societat; és a dir, que tinguin una clara orientació professional. En aquest cas s'assumeix l'*integrated code* de Bernstein (1971), en què la selecció del coneixement (contingut) es decideix tenint en compte un *tema central: el perfil de competències professionals* (no en termes legals, sinó com a perfil de formació). Per tant, els predefinits *outcomes*², és a dir, el perfil de formació o competències, de vegades fortament influenciats per les associacions o els col·legis professionals, determinen el contingut dels programes en què generalment es trenca el monopoli disciplinari.

² En el disseny de plans d'estudis, o de programes de formació en la seva formulació més universal, Goslin i D'Andrea (2001:15) assenyalen l'adopció cada vegada més estesa del model de *learning-outcomes* (aprenentatge basat en assoliments) com a aproximació conceptual al disseny de programes de formació. Aquesta tendència, predominant en l'àmbit d'influència britànica, emergeix com a conseqüència de la introducció dels marcs de referència nacionals de les qualificacions professionals. Així, apareix com una exigència avaluativa tant la identificació del perfil de formació, expressat en els assoliments (competències, habilitats, capacitats...) que s'espera que l'estudiant assolixi en acabar els seus estudis, com que aquest perfil sigui conegut pel mateix estudiant.

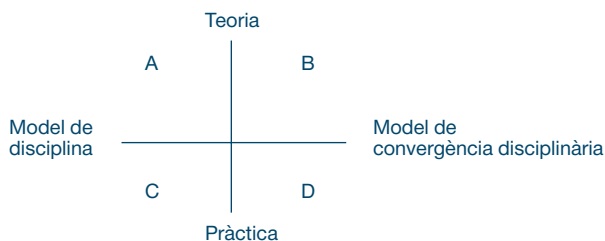
De tothom és conegut el perill subjacent si s'interpreten *inadequadament* aquestes demandes. Com assenyala Zabalza (1995), eliminar la polivalència de la formació inicial en nom d'una especialització més gran, o substituir una formació que potencii un aprenentatge continu per una formació *ajustada a perfils professionals específics*, és no reconèixer que les professions no són estructures compactes que puguin ser definides per mitjà d'un únic perfil. Fins i tot, com indiquen Henkel i Kogan (1999), podem trobar posicions (característiques de certs plans d'estudis i enfocaments de l'ensenyament) en què, incloent-hi un coneixement aplicable al món laboral, no s'assumeix que sigui necessari *posar l'estudiant en contacte amb problemes reals*. Més encara, per a certes disciplines es considera inadequat (produceix soroll en el seu sistema) prendre en consideració la perspectiva professional dels estudis. Podríem dir que, si es té el cap ben "moblat", ja se sabrà trobar l'aplicabilitat o la via de solució a situacions venidores.

Sense pretendre posar en dubte el fet que la solució als problemes reals es troba, en molts casos, en la base teòrica de les disciplines (en altres casos, és conseqüència de troballes la conceptualització teòrica de les quals no s'ha obtingut encara, o és massa complexa, sobretot en ciències aplicades), resulta evident que l'aprenentatge d'un model de raonament allunyat de la realitat descontextualitza el mateix aprenentatge.

És un fet clar que les complexes aproximacions necessàries per a l'aplicació d'una teoria o grup de teories a un cas pràctic no es produeixen si no s'ha adquirit l'hàbit de contextualitzar el coneixement teòric pur. No es tracta, doncs, de promoure un aprenentatge estrictament utilitari, de receptes, sinó d'aplicar les bases teòriques en el context de la resolució de problemes reals i afavorir així el raonament mitjançant paradigmes de base científica en afrontar els problemes reals que planteja l'exercici professional. La contraargumentació es basa en la inadequació del marc universitari per *generar situacions semblants a la vida real*. Per exemple, el resultat de l'aprenentatge és individual; la tasca professional, el seu producte, en molts casos és una tasca col·lectiva.

Acceptant que el debat entre academicisme i professionalisme, com a posicions antagòniques i irreconciliables, pot generar un enfrontament estèril entre plantejaments irreductibles, resulta evident que hi ha situacions professionals i formatives diferenciades que poden fer variar les proporcions de cadascun dels paradigmes en el plantejament dels objectius d'un programa de formació. Resulta, doncs, injustificable la manca de plantejament de la qüestió a l'hora d'enfocar un programa, com també l'assumpció d'apriorismes escassament fonamentats. Maassen i de Wert (1996:241) proposen un *espai de disseny curricular* (fig. 1) amb dos eixos: l'un, definit per la *convergència disciplinària* enfront de la *disciplina exclusiva*, trenca amb la unitat de la disciplina per mitjà de l'assumpció de la interdisciplinarietat com el referent del contingut d'un pla d'estudis, alhora que considera que no tots els estudiants han d'adquirir les competències i habilitats per

Figura 1 | Espais per al disseny curricular



a la recerca; l'altre correspon a la ja clàssica distinció entre teoria i pràctica. La LUC, en l'article 10, es fa ressò d'aquesta problemàtica i esmenta la necessitat de titulacions transversals:

[...] han de fomentar estudis que actuïn com a titulacions transversals amb la superació de les quals es pugui accedir als estudis que correspongui.

Des de l'inici dels noranta s'ha intensificat la necessitat de distingir entre plans d'estudis amb clara orientació acadèmica, professional o general, la qual cosa, unida a l'èmfasi més gran o més petit en la dimensió teoria/pràctica, configura un *espai de disseny curricular* que permet categoritzar els tipus de plans d'estudis i, conseqüentment, adoptar el procés adequat per dissenyar-los. Per a una interpretació correcta d'aquesta disjunció, cal fugir de la simplificació del concepte de "manualitats" que s'associa a la pràctica: la resolució de problemes reals, encara que es porti a terme en un entorn físic simulat, i fins i tot a l'aula, pot tenir un enorme component pràctic, mentre que moltes "pràctiques de laboratori" no tenen altre objectiu que exemplificar conceptes teòrics que poden estar molt allunyats de l'adquisició d'habilitats específiques.

Potser sigui molt arriscat situar les llicenciatures de Filosofia o Física a l'espai A; menys arriscat serà situar la de Ciències Polítiques al B; poc risc correm si la de Medicina la colloquem al C i la d'Enginyeria Industrial al D. Hi estarien d'acord les comunitats acadèmiques respectives? Potser sí. Però gairebé segur que discreparien en les conseqüències que aquesta ubicació tindria en el disseny, l'organització i el desenvolupament d'un pla d'estudis que fos coherent amb la ubicació esmentada. Aquesta és la imatge que emergeix de la nostra realitat: tothom afirma la practicitat dels seus plans, però ningú no renuncia a la seva forta, millor excessiva, fonamentació teòrica.

1.2 Ensenyament vs. aprenentatge

Des d'una altra perspectiva o dimensió (la del rol de professorat i estudiants en el procés d'ensenyament-aprenentatge), també es pot parlar d'un *continuum* definit pels pols d'ensenyament centrat en el professor enfront d'ensenyament centrat en l'estudiant (Wijnen i Wolfhagen, 1993). Sota aquest paraigües teòric se situen posicions molt diferents amb relació als pols teoria/pràctica. Una de les recents formulacions de com abordar aquesta *dualitat* la trobem a Stephenson (1998:2-3) en adoptar el concepte de *capability* (potencial realitzable –*poder*–):

- Capability is an integration of knowledge, skills, personal qualities and understanding used appropriately and effectively.
- Capable people not only know about their specialists; they also have the confidence to apply their knowledge and skills within varied and changing situations and to continue to develop their specialist knowledge and skills long after they have left formal education.
- Capability is a broader concept than that of competence. Competence is primarily about the ability to perform effectively, concerned largely with de here and now. Capability embraces competence but is also forward-looking, concerned with the realization of potential.

Assumir que el pla d'estudis està orientat a aconseguir una formació capaç d'*activar-se* al llarg de tota la vida, com a conseqüència del potencial del motor construït i de les *consegüents recàrregues de combustible*, capgira força els plantejaments actuals. Al quadre 1 hem descrit aquesta dimensió a partir de la proposta de Stephenson i Yorke (1998), que ens permet elaborar diverses propostes d'*acció estratègica* a partir de prendre en consideració algunes característiques més proclius, per la situació contextual, a la introducció de canvis vers un protagonisme més gran de l'estudiant.

L'*Informe Dearing* (NCIHE, 1977) posa una atenció especial en la necessitat de canvi en el plantejament curricular, i també en la importància creixent de l'autogestió de l'aprenentatge per part de l'estudiant com a forma de preparar-se per a un aprenentatge al llarg de tota la seva vida activa. És evident que l'adopció d'aquesta posició constitueix un repte per als diferents agents (*stakeholders*) de l'ensenyament universitari: estudiants, professorat, dissenyadors de plans d'estudis, gestors acadèmics, col·legis i organitzacions professionals, ocupadors i organismes responsables de l'aprovació, en les seves molt diferents formes, dels programes de formació.

Quadre 1 | Dues posicions en el disseny del currículum
(adaptat de Stephenson i Yorke, 1998)

Característica	Model de control institucional
Enfocament del currículum	Transmissió de coneixement (preval el coneixement especialitzat enfront del desenvolupament intel·lectual i personal)
Control del programa (negociació)	El contingut està predefinit per agents institucionals
Programa complementari	Determinat pel professorat
Estructura del programa	Fonamentalment predeterminat
Coherència del programa	Determinada per la lògica del contingut disciplinari
Resultats de l'aprenentatge	Específics, prescrits i lligats a cadascuna de les matèries o mòduls
Importància de les habilitats	Es reconeixen com a importants però s'ignoren en l'avaluació
Activitats curriculars	Docència, exercicis, exàmens. La revisió del professor es fonamental
Enfocament de l'avaluació	Tancada. Saber i saber fer allò prescrit. Graus d'assoliment (notes)
Rol del professor	Autoritat (en la disciplina i en la certificació de l'aprenentatge)
Relació amb el <i>món real</i>	Perifèrica. Relegada als moments finals de la formació
Assegurament de la qualitat	Orientat a la institució: validació del programa general, èmfasi en la docència i en els assoliments per matèries, inserció laboral immediata
Recerca	Exclusiva del professorat i d'estudiants <i>seleccionats</i>

Model de desenvolupament de l'estudiant

Desenvolupament de l'autonomia per aprendre (integració entre l'acció del coneixement i les habilitats i qualitats personals)

S'estableix el marc de referència per a l'aprenentatge. L'estudiant participa en la definició del programa

Determinat per l'estudiant

Obert a la negociació, es pot ajustar a la situació personal i professional de l'estudiant

Determinada per la rellevància del desenvolupament personal i professional de l'estudiant

Genèrics, oberts a la revisió i lligats al conjunt del programa d'estudis

Integrades, a l'efecte de l'avaluació, en el programa d'estudis

Execució d'allò planejat. Autodirecció i reflexió de l'estudiant. Diàleg amb els companys, intercanvi crític i *feedback* amb el professorat

Open-ended. Què s'és capaç de fer. Autoavaluació d'assoliments

Facilitador de l'aprenentatge, tutor i guaita de l'aplicació del rigor intel·lectual

Central en la pròpia estratègia de l'estudiant. Influeix en el què i el com estudiar

Orientat a l'estudiant: validació del programa individual, atenció al sistema de suport/tutoria en l'aprenentatge i als assoliments genèrics, continuïtat de l'ocupació dels graduats

Inclou tots els estudiants: s'anima i es valora en tots

Si bé valoracions com ara les de Henkel i Kogan (1999:91) posen un cert grau d'escepticisme a canvis fulminants:

Subjects varied in self-confidence according to their status and paradigmatic certainties; some (e.g. economics and history) felt able to meet the demands of employability by sustaining their disciplinary stances, whilst others, such as physics, if making no concessions on scientific standards, felt constrained to respond to the perceived demands of the market. Except for such subjects as engineering and business studies, however, most subjects did not receive and act on direct messages about curriculum content from employers.

Sens dubte el camí no és gens fàcil. És molt elevada la inèrcia del sistema que fa que l'estudiant sigui reticent a assumir la responsabilitat del seu aprenentatge, de dur a terme una planificació de la seva trajectòria de formació que vagi més enllà de la simple acumulació de *punts* (anomenats crèdits) i prengui en consideració una visió global de la seva formació inicial. D'altra banda, el professorat ha de ser conscient que les noves demandes que el *món real* fa als graduats universitaris van més enllà del domini d'un determinat coneixement disciplinari (obsolet en poc temps), ja que s'exigeix la *posada en acció* d'un seguit de capacitats que només és possible desenvolupar des de l'aproximació a un model d'ensenyament basat en l'aprenentatge autònom de l'estudiant.

En conseqüència, en l'elaboració d'un pla d'estudis cal tenir present, entre d'altres, aspectes com ara:

- El pla d'estudis d'una determinada titulació és només una etapa de formació, no és un disseny d'obra tancada, sinó que constitueix una plataforma intermèdia entre una etapa formativa inicial i el creixement en l'exercici professional, per al qual l'estudiant ha d'obtenir unes bases fermes.
- Les expectatives socials i del corpus professional respecte de les capacitats bàsiques del titulat.
- L'equilibri adequat entre els diferents factors que donaran suport a l'aprenentatge de l'estudiant: docència, recursos documentals, infraestructures d'aprenentatge, organització temporal del programa, etc.
- El reconeixement del caràcter central en l'aprenentatge de la reflexió i l'anàlisi que l'estudiant ha de fer a partir de la seva pròpia experiència.
- La reducció de les situacions de repeticions innecessàries, com a conseqüència de la fragmentació curricular, que amb llenguatges diversos evita que l'estudiant s'adoni que en realitat s'estan tractant enfocaments diferents d'una mateixa realitat polièdrica.

- El disseny d'un model d'avaluació que superi la fragmentària atomització que representa la individualitat de cada matèria o mòdul del programa. L'avaluació autèntica és la que es realitza a partir de situacions, problemes o execucions reals.
- La implicació de tots els agents significatius en una validació contínua del pla d'estudis.

1.3 Veus al desert

Ja el 1986 el Consell (Acadèmia) de les Ciències d'Alemanya assenyalava que els programes d'estudis de *primer títol* haurien d'abandonar les seves pretensions tant de recerca com d'especialització (Peisert i Franhein, 1990). Tots dos objectius haurien de ser postergats als estudis de postgrau. Pel que fa a la durada dels estudis, la mateixa *Framework Act* explicitava que només en casos molt justificats el període d'estudi hauria de superar els quatre anys. Evidentment aquesta recomanació no s'ha complert.

La reforma holandesa de principi dels noranta, per mitjà del seu Comitè de Viabilitat dels Programes d'Estudis o *Doability of Study Programs* (Wijnen i Wolfhagen, 1993), va palesar la necessitat que els plans d'estudis poguessin ser factibles (assoliment de la graduació) en el temps teòric previst. Aquest enfocament xoca frontalment amb l'estesa percepció en el món acadèmic de la necessitat de l'elitisme (necessitat d'una proporció necessàriament elevada de fracàs, parcial o total) en l'educació universitària. Aquesta exigència seria difícilment criticable davant d'un currículum perfectament planificat i avaluat, on la consecució d'unes capacitats professionals irrenunciables, perfectament definides, constituís el límit (consensuat entre l'acadèmia i els agents socials) entre la suficiència i la insuficiència, i on s'haguessin optimitzat els processos formatius. En aquesta infreqüent situació, un baix rendiment acadèmic de la titulació hauria d'obligar a replantejar-la globalment. En absència d'aquests requisits, la percepció elitista resulta més una estratègia de defensa corporativa que de defensa dels interessos socials.

El comitè esmentat identifica un conjunt d'aspectes que determinen la viabilitat d'un pla, tant a escala del mateix pla com de les diferents matèries i del conjunt de condicions del context en què opera el pla. S'assumia que els estudiants admesos en una determinada titulació posseïen el coneixement, les aptituds i les habilitats requerides per assolir els objectius de formació proposats, sempre que, hi afegiríem, el temps d'estudi sigui el que correspon a un estudiant a temps complet. Al quadre 2 exposem els divuit aspectes identificats pel dit comitè holandès (Wijnen i Wolfhagen, 1993:28).

Quadre 2 | Aspectes que determinen la viabilitat d'un pla d'estudis

Pla d'estudis	Matèries	Condicions
Concepte d'estudi	Objectius de la matèria	Gestió del personal
Estructura del pla	Contingut de la matèria	Polítiques de personal
Perfil de formació (objectius)	Mètodes d'ensenyament	Sistema de qualitat
Temps d'estudi (treball)	Recursos i materials	Sistema tutorial
Calendari i horari	Avaluació de l'aprenentatge	Infraestructura i instal·lacions
Normativa de progrés en el pla	Temps d'estudi (treball)	Orientació de l'estudiant

D'altra banda, la determinació del *temps mitjà d'estudi per a un estudiant mitjà* (la dedicació total d'un estudiant a les diverses demandes d'un pla d'estudis: hores de docència presencial, pràctiques, documentació, treball personal d'estudi, preparació de tasques específiques d'avaluació, etc.) constitueix un dels reptes presents en el disseny de plans d'estudis.

Sota la denominació de crèdit europeu hi ha una tradició subjacent de més d'una dècada de definir, en hores de dedicació total, la demanda anual a un estudiant universitari. En revisar treballs com ara els de Peisert i Franhein (1990) o Vos (1991), es fa palès el desajust entre la planificació teòrica i l'execució real. Així, l'*Standing Committee for Study Reform* (coordinador de la reforma a Alemanya entre el 1978 i el 1985) va publicar uns estàndards que estableixen en 2.070 hores el temps anual de dedicació. Per a 616 hores lectives (22 hores i 28 setmanes) reclamava un temps *fora de classe* de 1.232 hores (2 hores per hora lectiva) més un afegit de 222 hores d'assignacions especials. En total, 46 setmanes de treball universitari (28 de lectives més 18 de períodes intermedis) a una mitjana de 45 hores setmanals. La pràctica real dels estudiants era de no més de 36 hores a la setmana, amb un total de dedicació de 1.700 hores anuals. Una cosa semblant s'esdevenia en la realitat dels estudiants holandesos.

L'adopció del mòdul de 25 hores per crèdit i 60 crèdits anuals en els treballs sobre el crèdit europeu està més ajustada a la realitat i, consegüentment, farà més factible un pla d'estudis. Va ser a l'inici de la dècada dels noranta (Kelly, 1991:128) quan el desenvolupament dels ECTS (*European Credit Transfer System*) va dur l'University College de Dublín a plantejar la pionera experiència d'organitzar els seus programes d'estudis assumint l'equivalència del treball en totes les titulacions:

Its philosophy is that all full-time students are assumed to have the same academic load, irrespective of the number of hours spent in lectures or practical classes, and each full-time year in any branch is valued at 60 (Euro)credits.

Sembla nou allò que porta més d'una dècada practicant-se. El que ara importa és no perdre una altra oportunitat d'abordar un disseny adequat de plans i programes de formació.³

³ Sorprenen algunes informacions i opinions abocades en determinades publicacions internacionals sobre la reforma curricular espanyola a partir de la LRU, sobretot quan s'han tingut les responsabilitats polítiques durant aquesta llei. Així, Lamo de Espinosa i Alberdi (1999:182) afirmen que el *nucli central del currículum* proposat va ser del 30% aproximadament. En quines titulacions? Potser aquesta era la idea del legislador, però l'*acadèmia* va elevar moltes vegades el sostre fins al 75-80%. En altres casos es va quedar en el 50%. Quin criteri estava subjacent en aquestes decisions? Tal vegada es van prendre en consideració els dos models de disseny curricular assenyalats? Com és que apareixen alts components de pràctiques, i fins i tot pràcticum, amb un marge d'elecció per part de l'estudiant que supera el 40%? On és la definició prèvia de competències que permet aquesta amplitud d'elecció? Potser la resposta sigui que no hi va haver aquesta adopció de models, sinó la d'una *estructura plana* en què es va decidir a priori la porció de pla a acolorar: X% d'obligatorietat, 10% de lliure elecció i $100 - (X + 10) = Y\%$ d'optativitat.

2 El diagnòstic de la situació

En aquest apartat s'intenta reflectir la fotografia de com es troba el nivell de definició i d'adequació dels perfils de formació de les diferents titulacions avaluades per AQU Catalunya en el seu període d'actuació⁴. Per mitjà dels punts seleccionats, es pretén passar revista a un dels aspectes que apareix com a feblesa del sistema.

2.1 Una clara absència de definició del perfil de formació

Com hem assenyalat a l'apartat anterior d'aquest treball, el perfil de formació i la seva concreció en el pla d'estudis o currículum constitueixen el referent clau que orienta tota l'activitat de formació universitària. La seva concreció inadequada o el desconeixement d'aquest perfil disminueix el potencial de qualitat que una institució pot aportar amb la seva organització, mitjans i recursos a la qualitat de la formació dels seus graduats i converteix, tant les activitats de planificació com les d'avaluació, en temes de debat permanent de l'opinió personal del moment, alhora que impossibilita qualsevol conclusió pel que fa al cas.

Aquest és el panorama observat:

- En general (10/11) no apareixen identificats, amb un mínim nivell de detall, els objectius de formació, més enllà, és clar, de les especificacions explicitades en les directrius generals dels plans d'estudis respectius. Amb una certa freqüència (6/13), als autoinformes de carreres científiques o tècniques es proposen grans objectius generals, d'orientació molt variada i en tots els casos insuficients per a una definició clara del perfil de formació. La seva varietat va des de posicions estratègiques ("Preparar per aprovar el MIR") fins a declaracions inconcretas de desitjos. En la major part de casos no s'esmenta la font documental i apareix com una opinió dels membres del comitè d'autoavaluació. Fins i tot, en algun cas, la no-concreció d'objectius es qualifica de "versatilitat enriquidora". Algunes vegades, tant els comitès d'avaluació interna (CAI) com els comitès d'avaluació externa (CAE) han estat contundents en el diagnòstic:

Falta una formulació concreta de les metes i objectius, de la seva concreció i del perfil tant acadèmic com professional amb relació a les activitats a desenvolupar (Relacions Laborals, URV).

⁴ Les citacions textuais que il·lustren cada punt procedeixen dels informes dels comitès d'avaluació interna (CAI) i/o externa (CAE) d'un conjunt de titulacions seleccionades a l'atzar per a cadascuna de les grans àrees temàtiques (Humanitats, Ciències Socials, Ciències Experimentals, Ciències de la Salut i Enginyeries) dins el total de titulacions avaluades en el període de referència. De la situació observada en aquestes àrees, se'n pot concloure l'existència d'una inquietud per la necessitat de definir el perfil de formació, però una translació molt deficient d'aquests perfils als plans d'estudis i a les estratègies de formació.

Tot i així, el nou pla d'estudis no s'acompanya d'uns objectius explicitats i, per tant, és tasca pendent la seva elaboració (Biologia, UdG).

- Algunes vegades s'observa una certa confusió entre els objectius de formació i determinats objectius estratègics de les titulacions:

[...] aconseguir els millors estudiants amb total dedicació a l'estudi, els millors professors, etc. (Traducció i Interpretació, UPF).

- El procés d'avaluació va dur a l'ús d'enquestes al professorat per determinar els objectius (perfil de formació) de la titulació (Història, UAB; Belles Arts, UB; Filologia Anglesa, UdG). Prop del 80% dels enquestats van respondre negativament la pregunta de si els objectius de formació estaven clarament explicitats.
- Les àrees d'Enginyeria i de Ciències de la Salut presenten un panorama una mica diferent. En algunes titulacions de l'àrea de Ciències de la Salut, els CAE han reconegut la qualitat dels plantejaments formatius tal com s'expliciten. En totes dues àrees, el professionalisme impregna, de manera especial, el currículum implícit: s'emfatitzen els objectius de caràcter professional, si bé a l'hora d'abordar-ne l'avaluació apareix un panorama d'avaluacions atomitzades lligades a les múltiples assignatures, i es pot concloure que difícilment es pot comprovar l'assoliment d'aquests objectius de formació professional.

2.2 Problema de llenguatge o de coneixement?

El procés d'avaluació interna i externa ha palesat una problemàtica associada a l'ús d'un llenguatge adequat per descriure, referenciar o valorar el contingut dels perfils de formació. Com tot camp de coneixement, l'argot terminològic juga el seu paper en la definició i comunicació entre la comunitat universitària. Excepte en Ciències de la Salut, amb llarga tradició en l'ús d'un llenguatge tècnic en la definició d'objectius de formació, solen aparèixer expressions com ara:

Fer i produir art, ja que la finalitat bàsica de la titulació és la d'ocupar-se de la creació artística (Belles Arts, UB).

Dotar els estudiants de les aptituds i actituds necessàries (Administració i Direcció d'Empreses, UB).

Transmetre una cultura i una gran capacitat d'aprenentatge, a més d'inculcar-los una gran disciplina en el treball (Economia, UPF).

La Facultat es planteja com a objectiu principal la formació integral i equilibrada dels seus estudiants (Matemàtiques, UPC).

2.3 Contradiccions o falta d'experiència dels CAE

La cultura general dels CAE sobre aquesta temàtica sembla que no està gaire allunyada de la dels CAI. L'absència d'un marc de referència explícit els ha impedit detectar o precisar dèficit i absències significatives en la definició dels objectius de formació d'una titulació. Tot això porta a interpretar que els comitès externs infereixen els "objectius" a partir del pla d'estudis i emeten en alguns casos valoracions interpretatives, no basades en cap text objectiu. D'altra banda, crida l'atenció que la indefinició dels objectius només és reflectida en 3 dels 13 informes valorats (encara que en 6 figura alguna mena d'"objectius"). Situacions com les següents il·lustren aquesta problemàtica:

- No s'aprecia una definició formal dels objectius de les titulacions [...]. El perfil de formació sembla adequat, encara que es detecten desacords entre el tipus de formació i les necessitats socials [...]. El pla d'estudis com també els continguts de les assignatures són adequats al perfil de les titulacions [...] (CAE Administració i Direcció d'Empreses, UB, p. 10).
- Els programes de les assignatures i els continguts són els adequats a l'estil de formació que es vol impartir i als perfils de graduats que es vol obtenir. [...] L'autoinforme destaca com a punt feble la falta de definició explícita dels objectius específics per a totes dues titulacions (CAE Economia, UPF).

En aquest darrer cas és curiós que el mateix CAE reculli aquests dos comentaris.

2.4 Titulacions o titulació

Una qüestió que mereix una atenció especial és la que emergeix de situacions molt singulars: la de les titulacions "amb doble cognom" (antiga Llicenciatura en Geografia i Història o Llicenciatura actual en Traducció i Interpretació) o la de les titulacions que, tot i tenir diferents cognoms (Llicenciat en Economia / Direcció i Administració d'Empreses), sembla que el primer li és comú. Per què distincions en realitats que no són diferents? Per què homogeneïtats en situacions diferents? Vegem aquests dos testimonis:

- "La filosofia subjacent al pla d'estudis i els objectius que s'han marcat expliquen les escasses diferències existents entre ADE i ECO" (UPF). Existència del primer cicle igual entre ADE i ECO (UB). Una situació idèntica apareix a Filologia Hispànica i Filologia Catalana (UdG).
- El cas oposat sembla que es dona a les titulacions "amb dos cognoms", com per exemple Traducció i Interpretació. El CAI assenyala que "es requereixen habilitats diferents".

2.5 Perfils basats en una llista d'assignatures

És evident que el marc de referència en l'elaboració d'un pla d'estudis ha estat el de la mateixa disciplina. Per tant, l'estructura i la seqüència del pla responen a les de la disciplina: bases o enfocaments generals, metodologia de generació del coneixement, perspectives, escoles o diversificacions disciplinàries o aplicacions. Altres vegades s'imposa el temps cronològic com l'eix que vertebra el currículum. Si a això afegim la profunda influència de la territorialitat de l'àrea de coneixement, no ha d'estranyar que s'entengui com a pla d'estudis la llista d'assignatures amb els seus crèdits respectius. Des d'aquesta perspectiva, es pot entendre la situació següent:

Per donar sortida a titulacions “amb dos cognoms” es recorre a l'estratègia d'oferir múltiples itineraris o combinacions d'opcions el resultat final dels quals “és un pla d'estudis enormement atomitzat amb un nombre elevadíssim d'assignatures [...] que implica un alt cost” (Traducció i Interpretació, UPF). En aquest cas, el mateix CAE incorre en un error d'apreciació quan afirma que “la titulació ha realitzat un esforç notable per dotar la carrera d'un perfil definit” (s'està referint a l'oferta de combinacions d'assignatures), ja que en un altre moment del seu informe assenyalava que “en vista de la gran diversitat de possibles ocupacions dels graduats [...] els objectius de la titulació no ens semblen prou diversificats” (Traducció i Interpretació, UPF).

2.6 La dialèctica academicoprofessional

A la primera part d'aquest treball ha quedat clara la doble perspectiva de partida en l'elaboració dels programes de formació universitària. Malgrat la situació descrita al punt anterior, no és menys cert que la comunitat universitària *sent* la pressió externa perquè presti atenció al món professional. Sens dubte s'està caminant en aquesta direcció, si bé es nota en el disseny del pla d'estudis la manca d'una atenció específica a la globalitat de la formació professional del titulat. Fins i tot en l'àrea científicotècnica, en els casos en què s'expressen alguns objectius, es reflecteix en tots ells el dilema “acadèmic vs. professional”, i predomina l'opció “professionalitzadora” en les carreres de Ciències de la Salut.

Cal destacar enumeracions explícites de les competències professionals del titulat en alguns centres. Així:

El perfil general que s'assumeix en la titulació és el d'una infermera generalista capaç de proporcionar cures d'infermeria en l'àmbit de l'atenció primària [...] (EUI, Vall d'Hebron, UAB).

Sobre això, el CAE afirma que:

Cal destacar l'esforç de l'EUI per tal de donar cohesió al pla d'estudis entorn d'una forma concreta d'entendre i definir la infermeria [...]. La infermera ha de ser competent en:

- procés de cures
- prevenció i promoció de la salut
- procediments i protocols
- [...]
- manteniment de les competències
- ètica, valors i aspectes legals
- implicació i compromís professional

Moltes vegades la delimitació del volum dels crèdits pràctics, l'existència de pràcticum o projecte final de carrera i la constatació de l'existència de pràctiques complementàries en les empreses són els elements definidors de la dimensió professional del pla d'estudis. En el camp científicotècnic, llevat de les tradicionals rotacions de Medicina i Infermeria, s'observa una absència de preocupació dels centres per les experiències en el medi laboral real, cosa que es pot entendre com un indicatiu clar de l'allunyament del món acadèmic de la realitat de l'empresa. Curiosament, en alguns autoinformes (3/16) s'arriben a considerar com a tals els projectes fi de carrera, encara que es duguin a terme en un entorn totalment acadèmic. Únicament un CAE (Matemàtiques, UPC) proposa explícitament la inclusió d'aquestes pràctiques en el pla formatiu de la titulació.

Els testimonis següents serveixen per il·lustrar la situació:

- "Els objectius i continguts dels programes compleixen degudament els objectius i perfils de formació, però no són pertinents a les demandes socioprofessionals" (CAE Història, UAB).

Sembla que es dona una contradicció en aquesta valoració, atès que caldria suposar que els objectius i el perfil de formació han pres en consideració aquestes demandes. Tanmateix, aquesta és una situació força generalitzada, ja que en bona mesura expressions com les següents demostren l'exclusiva perspectiva acadèmica que ha presidit l'elaboració dels plans d'estudis:

Aconseguir una formació científica de [...], els seus mètodes i tècniques (Història, UAB).

Aconseguir la formació integral més completa (Filologia anglesa, URV).

Formar llicenciats en mediació lingüística (Traducció i Interpretació, UPF).

Els ensenyaments conduents a l'obtenció del títol de [...] haurien de proporcionar una formació teòrica i pràctica necessària per a l'anàlisi, l'organització i el desenvolupament de sistema i processos [...].

Podeu endevinar a quina titulació ens estem referint en aquest darrer cas? Així apareix al Reial decret de directrius pròpies del títol de llicenciat en Pedagogia.

- “El CAE entén, després d’analitzar el pla d’estudis, que ni per la seva estructura ni pel seu contingut afavoreix una definició adequada dels perfils professionals que actualment la societat està demanant” (Pedagogia, URV).
- De vegades, s’observen moviments pendulars d’escassa operativitat. Així, en titulacions com ara la d’Història (UAB) s’afirma que “la formació professionalitzadora ha de ser l’eix del perfil”.
- Altres vegades es donen anàlisis d’escassa consistència tenint en compte les valoracions contraposades dels principals actors: professorat i estudiants. Així, en una titulació de Dret (UAB) el CAI afirma que “la titulació està planificada per aconseguir una bona inserció dels seus professionals, ofereix limitada especialització, presta especial atenció a la formació pràctica (43% dels crèdits) i el professorat no observa discrepància amb els objectius de la titulació”.

Ara bé, el mateix CAI assenyala que “els alumnes tenen una opinió majoritària negativa sobre la capacitat del pla d’estudis per donar una bona formació professional”.

El CAE ratifica, en valorar els pràcticums IV i V, que “el 53% de l’alumnat no pot realitzar pràctiques externes”.

2.7 Propostes de millora

Hi ha unanimitat, tant dels CAI com dels CAE, sobre el fet que la inadequada, imprecisa o inexistent definició dels objectius de formació de la titulació n’és un dels punts febles. En general, els CAE recomanen la definició d’un perfil més professionalitzador, si bé sembla que s’assumeix el model actual d’estructura dels plans d’estudis i es confia que un increment de la *visió pràctica* de les assignatures produeixi l’efecte professionalitzador perseguit. Potser sigui una visió excessivament optimista o bé que es considera inalterable l’estructura actual dels plans d’estudis.

Algunes concrecions de millora són:

- Iniciar un procés seriós de reflexió sobre el perfil de formació. Es proposa la via d'un observatori laboral com la més idònia per a aquesta finalitat (Història, UAB). La mateixa avaluació ha afavorit un procés de reflexió i s'han creat els mecanismes per concretar-la, en aquest cas per mitjà de la creació d'una associació de graduats (Pedagogia, URV).

- Fer recomanacions clares per part dels CAE:

S'ha de partir de l'anàlisi dels sectors professionals i s'han de tenir en compte les recomanacions de la UE amb relació a durada i especialització de les titulacions (Pedagogia, URV).

- Establir els mecanismes adequats per a la revisió i el seguiment dels objectius.

2.8 En la bona direcció

Hi ha un conjunt de titulacions, generalment amb un clar enfocament professional i sotmeses en el context internacional a pràctiques de regulació dels professional bodies, que ha pres nota de les recomanacions externes d'estudis específics realitzats en el context català (Col·legi Oficial de Farmacèutics).

Exemples com és el de Psicologia marquen la direcció que cal seguir. En aquesta titulació, i per mitjà de la Conferència de Degans de les Facultats de Psicologia, es va elaborar un document marc del perfil de formació del llicenciat en Psicologia que recull el "compromís amb el coneixement i amb la professió". En aquest document queda clarament, precisament i tècnicament ben formulat aquest perfil. El mateix CAE (Psicologia, UB) valora molt positivament el document, si bé assenyala:

Una altra cosa diferent és l'adequació de l'estructura del currículum als objectius esmentats i a les demandes formatives de la societat en general i de l'alumnat més en particular.

Sembla evident que és necessari identificar bones pràctiques en la comunitat acadèmica nacional i internacional i establir un seguit de requisits que garanteixin la qualitat d'un pla d'estudis.

3 La cooperació en el disseny de plans d'estudis

No hi ha cap mena de dubte que a l'horitzó de l'any 2010 serà un fet l'existència d'una estructura harmonitzada europea, tant de titulacions (*Bachelor-Master-Doctorat*) com de programes formatius (perfiles amb descriptors harmonitzats) i unitats de compte semblants (crèdit europeu), i també la definició de les competències adquirides (suplement europeu al títol). Així mateix, la necessitat de justificar davant de la societat el fruit de les importants inversions que la universitat comporta (*accountability*) i de donar sentit al monopoli d'impartir títols que sovint suposen l'autorització per a l'exercici de determinades activitats professionals, sobre la base d'una assumida competència adquirida durant la formació, fan cada cop més pertinent la recomanació de la participació d'agents diferents de l'*acadèmia* (sectors productius, associacions professionals, graduats) en els processos de disseny i seguiment d'un pla d'estudis. Per tant, s'hauria d'estar atent a les propostes d'avui -les exigències de demà-, que apareixen com a conseqüència de les diferents experiències, grups de treball o declaracions d'organismes governamentals, universitaris o professionals.

Treballs com ara els de Katjalainen *et al.* (2002) plantegen la necessitat creixent d'aplicar estratègies utilitzades en la millora de la qualitat al disseny de programes de formació universitària. Indiquen que la *comparació creativa* de plans d'estudis (programes de formació) constitueix (o hauria de constituir) un dels assoliments més significatius de la internacionalització de l'ensenyament superior i, especialment, de l'ensenyament universitari europeu. Estan proposant l'ús del benchmarking en el disseny de plans d'estudis.

Els autors defineixen el benchmarking creatiu (en la subcategoria de *comparació creativa de currículums*) com una nova metodologia del benchmarking ja que, com assenyalen els mateixos autors (Katjalainen *et al.*, 2002:15), el benchmarking tradicional utilitzat en el món empresarial no satisfà les necessitats que tenen les universitats:

The "creative" refers to the explorative and inventive aspects of the model, which emphasize the idea of discovering something new and creating new ways to cooperate.

Ara bé, aquesta internacionalització ha de ser genuïna, autèntica i no merament instrumental. La diferència entre totes dues rau en el fet que la primera pren com a referent la interacció científica i docent dels protagonistes, i no simplement el compliment dels acords de cooperació administrativa entre institucions (aspectes burocràtics referits a l'intercanvi de professorat o d'estudiants) que caracteritza la segona, molt freqüentment utilitzada en l'actualitat. Caldria preguntar-se sobre els resultats dels programes d'intercanvi europeu (més d'un milió d'alumnes, uns

quants milers de professors) en relació amb la introducció de canvis significatius en els plans d'estudis. Més optimisme emergeix de les iniciatives que es reflecteixen en projectes com ara el *Tuning*, en què hi ha un esforç seriós en la recerca d'elements positius capaços de poder ser integrats en un disseny disciplinari supranacional.

També es pertinent preguntar-se sobre la possibilitat de cooperar entre institucions quan s'estan llançant excessius missatges de competitivitat, exclusivitat, diferència, etc. Sens dubte, les característiques del *negoci* de l'ensenyament universitari inclouen la necessitat de la cooperació. Com, si no, hagués avançat el coneixement? La fortalesa (pel fet de fer-ho bé) d'un ensenyament universitari català ha d'enfortir no tan sols el conjunt del sistema, sinó cadascuna de les seves universitats.

Des d'aquesta perspectiva, i per mitjà d'un grup de treball, AQU Catalunya va abordar l'elaboració d'un document que, prenent en consideració les aportacions en l'àmbit internacional (vegeu la nota tècnica al final del capítol) i tenint en compte les característiques del nostre context universitari, pogués servir de marc de referència per al disseny, la implantació i el seguiment de plans d'estudis. Tot seguit se sintetitzen els punts més significatius del document esmentat en relació amb l'apartat que ens ocupa, és a dir, el disseny del pla d'estudis. Amb posterioritat, el marc legal de la LUC ha confirmat i reforçat una bona part del contingut, especialment pel que fa a l'estructura del perfil de formació. En l'article 9 sobre habilitats i competències es diu:

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

Respecte del perfil de formació, la proposta que s'adopta en el *Marc general per al disseny, el seguiment i l'avaluació de plans d'estudis* (AQU Catalunya, 2002) presenta la concreció següent (p. 26-27):

Qualsevol perfil de graduat universitari hauria de considerar dos grans tipus de competències:

- Les **específiques de la titulació**, més relacionades directament amb el maneig dels conceptes, les teories o les habilitats desitjables en un investigador o en un professional i que, al seu torn, poden ser de caràcter més acadèmic o més aviat professionalitzador, segons el cas. Dins les competències específiques es poden diferenciar tres àmbits:

àmbit de coneixements (relatiu a l'adquisició d'un corpus de coneixements, conceptes, tècniques i teories pròpies de l'àmbit de la titulació),

àmbit professional (que inclou, d'una banda, habilitats de comunicació i indagació i, de l'altra, *know how*) i

àmbit acadèmic (amb els seus respectius àmbits de *know how* estrictament acadèmic i de comunicació i investigació).

- Les **transversals**, comunes a la majoria de titulacions, però amb balanços diferents, i que fan referència a aspectes com, per exemple, la capacitat de gestió de projectes, el treball en equip o la comunicació escrita i en públic. Dins les competències transversals es poden distingir els àmbits següents:

intel·lectual/cognitiu (raonament, sentit crític),

interpersonal (treball en grup, equip, lideratge),

maneig i comunicació de la informació,

gestió (o competències personals com ara planificació, responsabilitat, etc.) i

valors ètics/professionals (com ara respecte al medi ambient, confidencialitat, etc.).

D'altra banda, el disseny final d'un pla d'estudis hauria de ser el resultat de la visió i la interacció de múltiples agents i reflectir la situació interna i externa de la institució. Així, i més enllà de la presa en consideració de la convergència en un espai europeu d'ensenyament superior, sembla necessari ressenyar (op. cit. p. 9-10):

- **El pla d'estudis hauria de ser coherent amb la missió i el pla estratègic de la universitat i el centre.** El pla d'estudis constitueix l'element central en la definició de l'estratègia formativa de la institució i el centre i ha de ser coherent amb la seva pròpia missió i els objectius institucionals.
- **El programa de formació hauria de tenir presents les demandes de la societat i dels sectors del mercat de treball**, si bé aquestes demandes no s'han de fonamentar i interpretar de forma restrictiva, unilateral o com a conseqüència d'un moment excessivament puntual.

- Un pla d'estudis hauria de tenir en compte tres punts d'especial atenció atesa la influència que exerceixen:

El marc normatiu de directrius generals. Fóra desitjable que les directrius generals d'un títol permetessin dissenyar plans d'estudis adaptats i adaptables a la realitat canviant del nostre temps.

Els aspectes econòmics. Un programa formatiu no es desenvolupa en el buit econòmic. Ans al contrari, múltiples decisions en el disseny del programa tenen clares conseqüències econòmiques -fonamentalment aquelles que es deriven de la necessitat de recursos humans, ja siguin docents o no docents.

El període de formació. És imprescindible considerar les limitacions temporals del període formatiu i els condicionaments de l'actual entorn universitari.

- **La tensió entre allò “acadèmic” i allò “professional”.** No hi ha dubte que la diversitat de tipologia de titulacions, enfocaments disciplinaris, sistemes d'organització o metodologies docents que de fet es donen a la universitat constitueixen un *patrimoni d'indubtable valor*, que no pot perdre's sota plantejaments de simplificació o homogeneïtzació. Així mateix, la presa en consideració de la dimensió professional de les titulacions hauria de ser sensible a la diversitat de situacions com a conseqüència de la història, l'enfocament o la *diversitat d'ocupacions professionals* en què s'ubiquen els graduats i graduades.⁵
- **La perspectiva pedagògica del pla d'estudis.** Fóra bo considerar la perspectiva pedagògica que permeti valorar l'adequació dels aspectes formals del pla d'estudis –perfil de formació, crèdits de teoria i pràctica, nombre d'assignatures, períodes de pràctiques, estructura de període i horari docent, entre d'altres– amb les estratègies d'avaluació previstes per certificar l'assoliment de la formació. Sens dubte, seria de gran utilitat considerar el referent del crèdit europeu –especificació en termes de tipologia d'activitat i hores de dedicació de l'estudiant per a la seva execució com a requisit per satisfer els assoliments d'una determinada assignatura– per valorar el pes real de cada matèria des de la perspectiva de l'estudiant.

Tenint en compte aquestes consideracions, resulta descoratjador observar com, segons que es desprèn de l'anàlisi dels informes d'avaluació estudiats, aquests

⁵ La LUC en l'article 7 (Missió de l'estudi) és clara en el manament:

Els estudis programats a les universitats tenen com a finalitat la formació cívica, cultural, científica, humanística, tècnica i professional dels estudiants, i han de contribuir al desenvolupament de la personalitat de cada individu i a la formació d'universitaris creatius i compromesos amb llurs professions, amb el progrés científic i amb el futur de la societat catalana.

elements centrals de la definició estratègica del centre (missió, metes i objectius) mereixen tan poca atenció dels comitès, tant d'autoavaluació com dels externs. Això es pot interpretar com una conseqüència de la visió disgregada, pràcticament artesanal, de l'activitat docent i de la manca consegüent de capacitat de gestió d'un treball col·lectiu dels equips directius dels centres.

Tots dos nivells d'incompetència –el personal (tendència al treball artesanal) i l'institucional (manca d'estructures i de capacitat per estructurar un àmbit de gestió de centre)– en la generació d'un treball cooperatiu sembla que formen part, desgraciadament, de la cultura del sistema universitari i en tots els àmbits. Aquest treball hauria de donar lloc a uns resultats corporatius satisfactoris per a la majoria, en el sentit que permetrien la generació d'un model amb unes especificacions objectives de qualitat professional; però probablement no es realitza per no objectivar aquest fracàs.

Finalment, indicarem la necessitat de procedir a una anàlisi del context intern i extern en què es *fa realitat* un pla d'estudis. Com s'assenyala en el marc general esmentat (op. cit. p. 14):

L'anàlisi del context intern –universitat– i extern –proper i allunyat– hauria de permetre aportar evidència suficient, pertinent i adequada a partir de la qual estructurar la valoració de l'oportunitat de l'oferta d'una determinada titulació per una determinada universitat.

Potencialitat del context extern. Més enllà de les consideracions que puguin fer-se a la dimensió de globalitat que la formació universitària té i tindrà com a conseqüència dels espais virtuals de formació –*e-learning*–, sembla lògic demanar-se sobre la fortalesa de l'entorn geogràfic més proper per garantir la viabilitat sostinguda d'una titulació, sobretot quan el model docent de la institució és de tipus presencial.

D'altra banda, s'hauria d'explicitar el marc d'interrelació i cooperació que s'estableix amb el conjunt d'institucions que ofereixen la mateixa titulació. En definitiva, tota proposta de pla d'estudis d'una titulació hauria d'anar precedida d'una anàlisi que considerés aspectes quantitius i qualitius com ara:

demanda acadèmica de la titulació

demanda sociolaboral: interès econòmic i social amb els nous graduats

oferta d'aquesta titulació feta per altres centres i institucions (competidors)

disponibilitat dels recursos del context (teixit professional cultural i social) respecte de les pròpies exigències de formació (p. ex. pràctiques)

impacte previsible de la titulació sobre el context extern

Cal dir que aquestes consideracions no constitueixen una troballa freqüent en les anàlisis dels plans d'estudis existents en els informes d'avaluació, segons que es desprèn de la documentació analitzada, ni en cap cas s'esmenta que hagi estat revisada o sol·licitada documentació referent a aquests punts cabdals per valorar la qualitat del disseny del pla d'estudis. La "tradició universitària" constitueix un argument que justifica, almenys a escala subliminar, la major part de decisions formatives que una anàlisi objectiva dels plans d'estudis posa de manifest.

El marc general esmentat continua indicant:

■ **Potencialitat de la institució.** La missió de la universitat, com a fonament de la planificació de la seva oferta educativa, hauria de veure's explicitada en els arguments justificatius de la decisió d'implantar una determinada titulació.

És pràctica habitual de les institucions universitàries plantejar-se l'oferta de titulacions amb caràcter de perdurabilitat. Tot i que aquesta realitat bé podria alterar-se en un futur, no és menys cert que continua sent un objectiu desitjable. L'anàlisi de la *situació* de la institució per emprendre el repte d'oferir una determinada titulació hauria de considerar aspectes com ara:

la posició estratègica de la institució en el context de la planificació universitària catalana

el lideratge i el suport interns per portar a terme la proposta

els recursos humans i materials disponibles

la prospectiva sobre la necessitat d'aportació d'*energia externa*

sinergia amb altres programes

Com a consideració final, en el marc de referència d'AQU Catalunya (op. cit. p. 15-16) s'assenyala que:

Des d'una perspectiva de *bones pràctiques*, sembla raonable demanar que tota proposta de nova titulació hagi exigint el coneixement previ de *qui, on i com* s'estan desenvolupant projectes similars. Sembla raonable, també, que la singularitat o l'especificitat d'una determinada proposta sorgeixi com a conseqüència de l'exhaustiva anàlisi d'allò ja existent. És per això que:

■ S'haurien de considerar les directrius, orientacions o estudis de caire institucional, i especialment referents a contextos propers, per tal d'assegurar la pertinència de l'enfocament del pla d'estudis tant pel que fa a la determinació de continguts com a les diferenciacions estratègiques en el seu desenvolupament.

- L'anàlisi comparada de programes de formació d'institucions de reconeguda qualitat hauria de ser una pràctica habitual en el procés d'elaboració d'un pla d'estudis.
- D'especial interès podria ser l'establiment de relacions i contactes *in situ* amb institucions i grups que puguin considerar-se com a referents de qualitat de la proposta que es realitza.⁶

És una experiència freqüent per als qui hem participat en l'elaboració de plans d'estudis la utilització d'arguments de benchmarking per donar suport a reivindicacions d'àrees de coneixement o grups de professors interessats en una matèria determinada. Tanmateix, és un fet molt poc freqüent l'anàlisi d'altres currículums, depenent dels contextos i perfils professionals que s'hi reflecteixen, que en permetin valorar la pertinència i prendre decisions que afectin el perfil que s'està elaborant. I molt menys freqüent encara és l'anàlisi sistemàtic d'altres currículums per a la valoració d'oportunitats de diferenciació, amb l'objectiu d'aconseguir que s'aporti a la societat el valor d'un model de professional adaptat a condicions específiques del mercat regional o a segments d'un mercat més ampli. Durant quant de temps viurà la formació aliena a la globalització?

Si bé és cert que en aquest camp el procés d'avaluació institucional no ha posat prou èmfasi a aconseguir el resultat exemplar que s'hagués pogut esperar en aquestes primeres fases, no és menys cert que, tenint en compte el que s'ha indicat al començament d'aquesta part del capítol, el text anterior del marc general palesa que no s'està "fora d'ona". Una altra qüestió serà si s'aconsegueix posar en pràctica davant de la nova etapa d'acreditació de titulacions que s'acosta. Esperem que, per a aquesta propera ocasió d'elaboració de plans d'estudis, el marc general proposat permeti assolir un nivell de més qualitat que, sens dubte, quedarà reflectit en els successius informes avaluatius de les titulacions.

⁶ Els articles 99 i 100 de la LUC recullen la possibilitat de creació per part de les universitats catalanes d'un consell d'antic alumnat i de persones amigues de la universitat. Una de les seves funcions podria ser la de vehicular la participació externa en la proposta i el disseny de plans d'estudis.

Nota

El perfil de competència en la formació universitària

Diferents informes i propostes realitzades en l'àmbit d'influència anglosaxona durant la dècada passada (Higher Education Council, 1992; *White Paper on Education and Training*, UE, 1995; Commission on Higher Education, 1997; QAA, 2000) coincideixen i complementen un interessant marc de referència que ens permet identificar els objectius o les competències de formació que hauria de tenir en compte un pla d'estudis. Mantenim la terminologia original dels documents esmentats en la síntesi que s'exposa.

■ Tres grans dimensions en el perfil de formació:

- . Generic skills, attributes and values
- . Acquisition of a body of knowledge
- . Professional/technical or other job related skill

Si la segona i la tercera dimensió fan referència a l'especificitat de cada pla d'estudis (titulació) i hi queda reflectida la tensió científicoprofessional abordada a la primera part d'aquest treball, a la primera dimensió cada vegada més se li està dedicant una atenció més gran atesa la *universalitat* de la seva aplicació.

■ **Cross field outcomes** (develop the broad abilities, intellectual and other skills, ideas, and values that shape a student's capacity to address problems across the academic field):

- . Ability to think critically
- . Identify and solve problems in ways which display that responsible decisions using critical and creative thinking have been made
- . Work effectively with others as a member of a team, group, organization, community
- . Organize and manage oneself and one's activities responsibly and effectively
- . Technological competence, especially with library and other information management resources: Collect, analyze, organize and critically evaluate information
- . Communicate effectively using visual, mathematical and/or language skills in the modes of oral or written presentation.

- . Familiarity with mathematic and quantitative analysis
- . Use science and technology effectively and critically, showing responsibility towards the environment and others
- . Demonstrate an understanding of the world as a set of related systems by recognizing that problem solving contexts do not exist in isolation

Des de la perspectiva del desenvolupament personal de cada estudiant i la seva contribució al desenvolupament de la societat, la formació universitària hauria de conscienciar els estudiants de la importància de:

- . Reflecting on and exploring of variety of strategies to learn effectively
- . Participating as responsible citizens in the life of local, national and global communities
- . Being culturally and aesthetically sensitive across a range of social contexts
- . Exploring education and career opportunities
- . Developing entrepreneurial abilities
- . Attitudes and student dispositions associated with human values and responsible judgment

Referències

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (2002). *Marc general per al disseny, el seguiment i l'avaluació de plans d'estudis*. Barcelona
- AMASEN, P. A. M.; DE WERT, E. (1996). "Innovation in Dutch Higher Education. Barriers and Challenges". A: C. Gellert (ed.). *Innovation and Adaptation in Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley Pub. (p. 234-258)
- BERSTEIN, B. (1971). "On the classification of educational knowledge". A: M. F. D. Young (ed.). *Knowledge and Control*. Nova York: Collier-MacMillan
- Commission on Higher Education MSA (1997). *Framework for Outcomes Assessment*. s/l: autor
- GOSLIN, D.; D'ANDREA, V. M. (2001). "Quality development: a new concept for higher Education". *Quality in Higher Education*, 7 (1), (p. 7-17)
- HENKEL, M.; KOGAN, M. (1999). "Changes in Curriculum and Institutional Structures. Responses to Outside Influences in Higher Education Institutions". A: C. Gellert (ed.). *Innovation and Adaptation in Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley Pub. (p. 66-91)
- Higher Education Council (1992). *Achieving Quality*. Canberra: AGPS
- Higher Education Founding Council for England (2000). *Better Accountability for Higher Education. A Review for the HEFCE by PAQ Consulting*. Bristol: HEFCE
- HUTCHINGS, T.; SAUNDERS, D. (2001). "Curriculum methodology. A case study in large-scale curriculum Development". *Active learning in higher education*, 2 (2), (p. 143-163)
- JOOSTENS, T. H.; HEIJNEN, G. W. H.; HEEVEL, A. J. (eds. 1993). *Doability of Curricula*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- KATJALAINEN, A.; KUORTTI, K.; NIINIKOSKI, S. (2002). *Creative Benchmarking*. Oulu: University Press of Oulu
- KELLY, J. (1991). "The ECTS in University College Dublin". *CRE-action*, 96 (4), (p. 121-134)
- LUC (Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya). DOGC núm. 3826, de 20/02/2003
- National Committee of Inquiry into Higher Education, NCIHE (1997). *Higher Education in the Learning Society*. Norwich: HMSO
- PEISERT, H.; FRAMHEIN, G. (1990). *Higher Education in the Federal Republic of Germany*. Bucarest: CEPES
- Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA (2000). *Guidelines for preparing programme Specifications*. Gloucester
- STEPHENSON, J. (1998). "The Concept of Capability and its Importance in Higher Education". A: J. Stephenson; M. Yorke (eds.). *Capability and Quality in Higher Education*. Londres: Kogan Page Ltd. (p. 1-13)
- STEPHENSON, J.; YORKE, M. (1998). "Creating the Conditions for the Development of Capability". A: J. Stephenson; M. Yorke (eds.). *Capability and Quality in Higher Education*. Londres: Kogan Page Ltd. (p. 193-225)
- UE (1995). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning. Toward the Learning Society*. COM (95) 590. <<http://europa.eu.int/en/record/white/edu9511>>
- VOS, P. (1991). *Curriculum Control of Learning Processes in Higher Education*. Educational Research Center University of Leiden. Mimeo

WIJNEN, W.; WOLFHAGEN, I. (1993). "Stimulating Study Progress in the Netherlands". A: T. H. Joostens; G. W. H. Heijnen; A. J. Heevel (eds.). *Doability of Curricula*. Lisse: Swets & Zeitlinger (p. 23-38)

ZABALZA, M. A. "Diseño y desarrollo del currículo universitario". A: *Simposi sobre innovació universitària*. Barcelona: Universitat de Barcelona

5

LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT A LES UNIVERSITATS CATALANES

Ignasi Vila, Universitat de Girona

Pilar Monreal, Universitat de Girona

- 1 Introducció
- 2 Alguns condicionants del procés d'ensenyament i aprenentatge a la universitat
- 3 Sobre les pràctiques educatives universitàries: visió actual
 - 3.1 La planificació i la coordinació de la docència
 - 3.2 Teoria, pràctica i activitat docent
 - 3.3 L'acció tutorial
 - 3.4 L'activitat docent individual
- 4 Perspectives de futur en la docència universitària
 - 4.1 De l'enfocament de l'ensenyament a l'enfocament de l'aprenentatge
 - 4.2 L'activitat constructiva en el procés d'ensenyament i aprenentatge
 - 4.3 Construcció de coneixements i desenvolupament de capacitats
 - 4.4 La planificació de l'ensenyament i l'aprenentatge
 - 4.5 La utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació i els reptes de la docència universitària
- 5 Conclusions

5

LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT
A LES UNIVERSITATS CATALANES**1 Introducció**

Al llarg dels últims anys, l'interès per la docència universitària ha augmentat notablement. Així, qualsevol projecte d'avaluació universitària té en compte l'avaluació de la qualitat de la docència i, darrerament, s'estimula de formes diverses la millora d'aquesta activitat mitjançant projectes de les mateixes universitats i del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) de la Generalitat de Catalunya. No obstant aquest interès, és cert que encara queda un camí molt llarg per recórrer perquè, entre altres raons, per a una part important de la universitat els aspectes docents han estat sempre subordinats a la recerca, sense que s'acabés d'entendre que tots dos aspectes estan íntimament relacionats. De fet, a vegades es pensa que la millora de la qualitat de l'ensenyament vindrà de la mà d'una millor preparació docent del professorat universitari. Certament, aquest és un aspecte important, però no és l'únic. Hi ha moltes altres qüestions, pròpies i específiques de l'ensenyament universitari, que sobrepassen la capacitació metodològica o didàctica del professorat i que formen part de la mateixa activitat universitària, de la qual la recerca és de compliment obligat.

En aquest article parlem d'aquestes qüestions. L'article està dividit en tres parts. A la primera discutim alguns aspectes relacionats amb les característiques de les persones que estudien a la universitat i la seva relació amb les pràctiques educatives associades. A la segona part exposem alguns dels trets que considerem importants en un ensenyament universitari de qualitat, com són la planificació i coordinació de

la docència universitària, la presència de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, el desenvolupament de maneres d'apropar l'activitat universitària al món professional o l'establiment d'un pla de tutories individuals. Finalment, al tercer apartat incorporem una reflexió sobre el futur de l'ensenyament universitari en què el pes de l'activitat individual de l'aprenent amb els continguts ha de ser més important que en l'actualitat.

2 Alguns condicionants del procés d'ensenyament i aprenentatge a la universitat

El procés d'ensenyament i aprenentatge a la universitat presenta característiques comunes i diferents als processos que es donen en altres nivells educatius. Així, com en tot procés d'ensenyament/aprenentatge, tenim un triangle amb tres vèrtexs (ensenyant, aprenent i contingut) que interactuen entre si, però certament tant les característiques dels interactuants com les de la institució on es dona el procés són bastant diferents, per exemple, de l'ensenyament secundari. Per això, val la pena dedicar unes quantes línies a reflexionar sobre algunes característiques de l'estudiant universitari. En altres capítols d'aquest llibre ja es parla del professorat i dels continguts que s'han d'aprendre, si bé aquí en farem alguna referència.

El concepte d'estudiant universitari és un calaix de sastre on caben persones enormement diferents, tant des del punt de vista de les seves condicions de vida com de les seves característiques personals i actitudinals. Així, no és el mateix una estudiant universitària que compagina els estudis amb una feina estable que un estudiant que es dedica a temps complet a l'estudi universitari. Com tampoc no són iguals dues persones, una de les quals s'ha incorporat als estudis universitaris mitjançant les proves de més grans de 25 anys i una altra que ho ha fet després de realitzar la selectivitat en acabar el batxillerat. Igualment, tampoc no són iguals, des del punt de vista de la docència universitària, els estudiants de primera opció que els que cursen uns estudis en tercera o quarta opció. I encara podríem trobar moltes altres tipologies que diferencien les persones que aprenen a la universitat.

Per això, un aspecte que cal tenir en compte en l'ensenyament universitari fa referència a la diversitat de capacitats, coneixements, habilitats i actituds de les persones que comencen un determinat estudi universitari. Així, en alguns casos, la disparitat en relació amb aquests aspectes pot ser molt gran, la qual cosa obliga la institució universitària i el mateix professorat a adoptar mesures especials per adaptar-se a aquesta situació i possibilitar que tot l'alumnat accedeixi i pugui seguir un estudi en les millors condicions possibles. D'aquí que una primera conclusió avançada d'aquest article remet a la idea que una docència de qualitat a la universitat està directament relacionada amb les seves possibilitats d'ajustar-se a la diversitat de l'alumnat present (Vila, 1997).

Però, més enllà de la diversitat inherent a l'estudiant universitari, hi ha també algunes característiques comunes que s'han de tenir en compte perquè no sempre afavoreixen els processos d'ensenyament i aprenentatge. L'establiment de ritmes diferents en el progrés dels estudis universitaris (possibilitat de matricular-se de tots els crèdits d'un curs del pla d'estudis o d'una part d'ells), els mateixos plans d'estudis que estableixen crèdits de diferents categories (troncals, obligatoris, optatius i de lliure elecció), juntament amb un pes diferent del nombre de crèdits en

les assignatures (des de 12 crèdits fins a 4,5), o les elevades taxes de suspesos o no presentats en algunes assignatures d'algunes titulacions, entre d'altres, dificulten el manteniment d'una característica important d'altres nivells educatius: el grup classe.

Quan a la universitat acudia menys gent, hi havia menys assignatures, els horaris eren més reduïts i existia una activitat cultural que anava més enllà de l'activitat acadèmica, els grups classe constituïen una entitat de referència tant per al professorat com per als estudiants. De fet, moltes de les persones que van viure aquella universitat mantenen amistats que van fer en aquell context i, en canvi, han oblidat les que van fer al llarg del batxillerat. El grup classe era un referent d'ensenyament/aprenentatge en què l'ajuda mútua –consultes bibliogràfiques, preparació conjunta d'exàmens, treballs col·lectius...– formava part de l'ensenyament universitari.

Avui dia les coses són diferents. Així, el grup classe que progressa conjuntament al llarg dels diferents crèdits tendeix a desaparèixer. A més a més, s'hi ha de sumar els canvis socials produïts els últims vint anys, de manera que una part important dels universitaris tenen, de fet, la seva vida organitzada fora de la universitat, especialment a les grans ciutats i, per tant, la seva vida social universitària és bastant limitada. Estudis sociològics mostren que les amistats que actualment perduren entre les persones joves s'estableixen al llarg del batxillerat i que la universitat no acostuma a substituir-les. Això implica una actitud més individual davant el procés d'ensenyament i aprenentatge i una disminució de les ajudes entre els mateixos universitaris. Evidentment, això no significa que no existeixin, sinó que n'hi ha menys que fa vint o deu anys.

Aquest fenomen també afecta el professorat, el qual té dificultats per utilitzar els procediments clàssics per percebre les capacitats del seu alumnat, els seus coneixements previs o l'interès per la matèria. Per això, una altra conclusió avançada sobre la qualitat de la docència remet a la necessitat de buscar nous procediments perquè el professorat pugui conèixer i tenir en compte aquests aspectes.

Una altra faceta important dels estudiants universitaris actuals remet a les expectatives que tenen sobre els estudis que realitzen. En concret, ens referim a les relacions que estableixen prèviament entre allò que se'ls ensenya o se'ls ensenyarà i la pràctica professional que endevinen; en definitiva, a la funcionalitat i el sentit, des del seu punt de vista, del que han d'estudiar i aprendre per obtenir el títol que busquen. Evidentment, la forma com s'ho plantegen depèn també, en alt grau, dels estudis que fan; però, siguin estudis tècnics, humanístics o científics, en general acostuma a ser també una posició comuna dels estudiants universitaris qüestionar-se per la funcionalitat i el sentit "pràctic" dels continguts que aprenen, especialment des del punt de vista de la seva coherència i cohesió.

Certament, aquesta qüestió és enormement complicada i té diferents vessants, però respon a un problema real: la incapacitat del professorat universitari, en la majoria de casos, d'especificar les capacitats professionals que es pretenen desenvolupar des d'uns estudis determinats i, en conseqüència, la seva relació amb els coneixements, les habilitats i els valors que han de formar part del currículum. En molts casos, la incoherència, la manca de coordinació i la repetició formen part dels crèdits que se succeeixen els uns als altres, juntament amb la manca d'un marc global i d'uns objectius de titulació compartits pel professorat. Per això, la queixa de manca de funcionalitat i sentit d'allò que aprenen els estudiants (si bé la queixa acostuma a ser exclusivament des del punt de vista de la seva "aplicabilitat") acostuma a ser real, ja que poques persones els expliquen la rellevància dels continguts en relació amb un projecte de grau universitari, entre altres raons perquè no acostuma a existir de forma clara i detallada.

Finalment, el canvi de l'institut a la universitat, tot i que no és tan dràstic com fa uns anys, requereix també ajudes que permetin orientar els estudiants en un marc educatiu diferent, en què es modifiquen les relacions professor-alumne i alumne-alumne.

3 Sobre les pràctiques educatives universitàries: visió actual

Les pràctiques educatives del professorat amb el seu alumnat tenen un nombre important de condicionants, a més de les característiques pròpies dels agents (ensenyant i aprenent) implicats. Aquests condicionants, dels quals parlem en aquest apartat, tenen a veure tant amb el marc institucional (plans d'estudis, planificació i coordinació de l'activitat docent, existència o no d'un pla de tutories, manera d'abordar les relacions entre la teoria i la pràctica...) en què es realitza la pràctica educativa com amb els instruments de què disposa el professorat per exercir la seva activitat, i en concret, els últims anys, el desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació.

3.1 La planificació i la coordinació de la docència

La qualitat de la docència mai no fa referència únicament a l'activitat solitària del professorat amb el seu alumnat. Al contrari, aquesta activitat s'insereix en un procés col·lectiu planificat i coordinat; un procés que obliga a prendre decisions i a corresponsabilitzar tots els agents implicats en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En aquest sentit, a les universitats catalanes s'ha avançat notablement. Així, a la majoria d'estudis hi ha òrgans de decisió sobre l'activitat docent en què participen conjuntament el professorat i l'alumnat. Aquests òrgans, normalment dependents del govern de les facultats, prenen decisions que van des de la innovació i la millora de la docència fins a l'elaboració dels horaris, sense oblidar, per exemple, l'activació d'assignatures optatives, la revisió dels plans d'estudis o l'aprovació dels programes de les assignatures.

No obstant això, encara queda un llarg camí per recórrer. A vegades, les decisions que adopten aquests òrgans es mouen quasi exclusivament en l'àmbit d'allò que és "administratiu" i que es relaciona amb els funcionaments dels estudis i l'aplicació d'un pla d'estudis sense que hi hagi un esforç real per planificar i coordinar el conjunt de les activitats docents individuals. Així, poques vegades es qüestiona el valor dels continguts proposats en un programa sobre el perfil formatiu de l'estudi o es discuteixen col·lectivament els criteris d'avaluació a utilitzar pel professorat. Aquests són dos exemples, però se'n podrien trobar molts més. De fet, moltes vegades es continua pensant en l'activitat docent com quelcom exclusivament individual, sense que la institució i el col·lectiu de professores i professors tinguin gaire a dir respecte de les decisions docents preses individualment o, com a màxim, dins una àrea de coneixement o departament. Certament, hi ha excepcions, però pensem que un dels mals que afecta no únicament les universitats catalanes, sinó la universitat en general, té a veure amb aquest fet que provoca que moltes vegades l'alumnat tingui dificultats per establir relacions entre els diferents coneixements o trobi repeticions innecessàries.

Probablement, una de les raons d'aquesta realitat es relaciona amb la manca d'objectius formatius clarament formulats en els plans d'estudis. Normalment, aquests objectius acostumen a tenir un caràcter bastant abstracte i poc funcional pel que fa al tipus de necessitats que es plantegen en el món actual. Així, una reflexió sobre quines capacitats generals hauria de construir o desenvolupar tot l'alumnat universitari i les capacitats específiques que cada estudi hauria de possibilitar ajudaria enormement en les tasques de planificació i coordinació dels estudis. De fet, possibilitaria discussions i preses d'acords sobre els continguts més rellevants per aconseguir els objectius proposats, els quals estarien col·lectivament assumits amb els aspectes positius conseqüents respecte de la seva seqüenciació i justificació. Igualment, ajudaria enormement a establir consensos pel que fa a la manera d'avaluar i a apropar-se col·lectivament a formes de poder comprovar quin tipus de capacitats i fins a quin grau l'alumnat les ha aconseguit desenvolupar o construir.

Si la programació de cada assignatura es fes tenint en compte la importància que té per ella mateixa però també la que sens dubte ha de tenir en la interrelació amb la resta d'assignatures, seria molt més fàcil assolir els objectius formatius establerts en el pla d'estudis. Per tal d'afavorir la consecució dels objectius formatius previstos per a cadascuna de les assignatures, és del tot necessària la col·laboració entre els departaments i els coordinadors d'estudi. Cal tenir present que una de les funcions dels coordinadors d'estudi és la de coordinar i gestionar les activitats i programacions de les assignatures de la titulació. Aquesta funció l'entendem com a fonamental per garantir la coherència, en tots els àmbits, en la interrelació d'unes assignatures amb les altres en el marc superior del pla d'estudis.

En docència, com en la major part d'àmbits de la vida universitària, la millora de la qualitat és el resultat de la interacció positiva de factors diversos. De la mateixa manera, els mals resultats en docència són també imputables a causes diverses, tant en un sentit com en l'altre, i pensem que cal analitzar-ne les causes de manera sistemàtica per potenciar allò que no fem bé. Anàlisi, avaluació i seguiment són paraules que hem incorporat ja a la cultura universitària, d'una banda, per millorar la qualitat del nostre servei i, de l'altra, per retre comptes de portes endins, a la mateixa comunitat universitària, i de portes enfora, a la societat. Ho entenem com un procés cap a la millora constant: planificar per poder executar i gestionar millor, i avaluar l'execució i la gestió per poder planificar millor.

Però la planificació no recau exclusivament en la institució, sinó que també és una tasca obligada en l'àmbit d'allò que és individual. És cert que l'existència a escala institucional d'una bona planificació docent plasmada en un pla d'estudis i en decisions sobre la seva aplicació és una gran ajuda per al professorat, però en cap cas no pot substituir l'obligada planificació que cada professora o cada professor ha de fer dels continguts que té assignats i de l'assoliment dels quals per part de l'alumnat és responsable.

És important avançar en el camí de la millora de la docència, tot afavorint que les circumstàncies en què aquesta docència es desenvolupa siguin les més idònies a partir de la utilització al més correcta possible dels recursos humans i materials disponibles. També cal establir les condicions millors perquè tots els estudiants estiguin en disposició d'assolir els objectius formatius previstos en el pla d'estudis, en el temps previst i amb el màxim aprofitament possible; i millorar l'organització de la docència, entesa en la seva accepció més àmplia, per tal de millorar al mateix temps el rendiment acadèmic dels estudiants. Convé incentivar tota mena d'actuacions que afavoreixin la innovació docent per part del professorat i aconseguir que els titulats universitaris esdevinguin, a partir d'una bona formació acadèmica, persones dotades d'esperit crític i ben capacitades per a l'exercici professional divers.

Per avançar en la millora de la qualitat de la docència, entenem com a necessària una reflexió constant sobre la manera d'entendre i la manera d'organitzar i de gestionar la docència. I aquesta reflexió, més enllà de l'estrictament personal, també passa pel debat col·lectiu. Cal el debat i la reflexió conjunta si volem arribar a uns acords i volem que aquests acords tinguin el màxim ressò en tota la comunitat universitària.

3.2 Teoria, pràctica i activitat docent

Històricament, l'educació formal i, per tant, també l'educació universitària han servit perquè les noves generacions que s'havien d'incorporar al món del treball aprenguessin les noves informacions que en el transcurs de les generacions anteriors s'havien produït. Això, característic de la societat industrial, està trencat i en una mateixa generació es produeixen canvis espectaculars en l'àmbit del coneixement i la tecnologia, la qual cosa fa que actualment ni l'escola ni la universitat siguin les úniques dipositàries de la informació. Per això, centrar l'activitat docent únicament en els continguts clàssics és poc útil, tant per les necessitats formatives de l'alumnat com per les necessitats del món professional i del treball. Ara es tracta de plantejar-se l'activitat docent de manera diferent. No es pot defensar la docència a la universitat com una simple transmissió d'informacions que es van acumulant una sobre l'altra i que són memoritzades per l'alumnat. Al contrari, es tracta de possibilitar àmbits docents on teoria i pràctica es complementin i quedi garantit el desenvolupament d'unes capacitats bàsiques per incorporar-se al món professional i del treball i unes capacitats específiques relatives a l'opció professional de les persones.

És evident que la universitat no professionalitza en el sentit que ho fa, per exemple, la formació professional, però també és clar que a la universitat es formen persones que acaben exercint una professió, i la universitat no pot donar l'esquena a aquesta realitat. Un bon exemple d'aquest oblit es trobava (i encara es troba) en les llicenciatures que tenien com a sortida professional important l'activitat docent en

l'ensenyament secundari i, no obstant això, no oferien al llarg de tota la formació ni un sol crèdit que reflexionés sobre aquesta realitat.

A vegades, la relació entre teoria i pràctica s'entén exclusivament com una relació instrumental on l'activitat docent pràctica serveix per il·lustrar empíricament les dades que han permès les elaboracions teòriques que són explicades a les classes de teoria. I, certament, moltes vegades ha de ser així, de manera que les universitats catalanes estan dotades d'una àmplia infraestructura docent que permet en els seus laboratoris o seminaris, en petits grups, reproduir les condicions d'un experiment, aprendre determinades tècniques instrumentals que formen part de l'essència de l'activitat científica de les disciplines d'un estudi, discutir i comentar els textos més rellevants d'un àmbit de recerca, o treballar conjuntament en la resolució d'un problema. Però les necessitats formatives actuals van més enllà d'aquesta realitat i, tal com es planteja en molts plans d'estudis renovats, la participació directa de l'alumnat en forma de pràcticums en l'activitat professional és molt important en la seva formació inicial.

Probablement, en aquest moment, com ja hem dit, més que aprendre una gran quantitat de coses de manera descontextualitzada, el que és important és aprendre a utilitzar el coneixement mal anomenat teòric. Això vol dir que evidentment s'han d'ensenyar aquests continguts, probablement accentuant encara més les seves relacions epistemològiques internes, però alhora s'ha de poder mostrar la seva relació amb la pràctica real, aquella que forma part de les diferents professions. S'ha d'acabar amb la idea que molts dels continguts que s'aprenen a la universitat són inútils i que el món real va per un altre costat. El progrés no existeix fora del coneixement i, ara com ara, no la informació, però sí el coneixement es troba principalment a la universitat. Per aquesta raó, l'alumnat ha de ser capaç de trobar les relacions entre el coneixement i la vida real, i això únicament és possible si desenvolupa capacitats relatives a utilitzar el que aprèn a la universitat com a font d'explicacions, d'hipòtesis o d'innovacions, la qual cosa obliga a preveure, al llarg de la formació inicial, un període més o menys important d'inserció en el món professional.

La incorporació dels pràcticums en els plans d'estudis té també altres conseqüències per a la universitat. El desenvolupament i l'aplicació d'aquests pràcticums comporten l'existència de tutors a la universitat i al centre de treball (empresa, Administració, etc.) i la negociació conjunta d'un pla de treball per part de l'alumne al centre, cosa que acostava la universitat a la vida real en apropar-s'hi el professorat. De fet, és una de les fonts més importants de reciclatge del professorat més jove, que en molts casos mai no ha tingut cap relació amb l'activitat professional. I això encara és més important en aquelles diplomatures o llicenciatures més abocades al món professional, com són determinats estudis tècnics, la salut o l'educació.

A les universitats catalanes la tradició dels pràcticums ve de lluny: des de fa anys es preveuen en molts plans d'estudis i en el present es van generalitzant. Per això és important fer unes quantes reflexions des d'una perspectiva docent. L'aplicació dels pràcticums comporta un important esforç administratiu de les facultats per dur a terme convenis amb un ampli ventall de centres de treball on es puguin materialitzar les necessitats formatives de l'alumnat. A vegades el treball acaba aquí, de manera que l'alumne tria un centre i se li assigna un tutor, el qual com a màxim el visita una o dues vegades al centre i acaba corregint una memòria del treball realitzat per l'alumne. Altres vegades, tot i ser d'aquesta manera, hi ha un esforç col·lectiu per consensuar els apartats de la memòria o el contingut de les visites. Però hi ha molt pocs casos en què els pràcticums serveixin per establir una xarxa de centres de treball "associada" a la universitat i basada en la innovació. Això vol dir que tant a la universitat com al centre de treball hi ha persones implicades en un projecte comú innovador del qual forma part l'alumnat en pràctiques, que és tutoritzat conjuntament per persones de la universitat i del centre de treball.

Aquest model, des d'una perspectiva docent, té diversos avantatges, però en volem ressaltar dos. El primer és que permet que l'alumnat construeixi unes relacions més adequades entre el coneixement i la vida real, ja que pot integrar els dos mons mitjançant l'activitat tutorial d'un i de l'altra. El segon avantatge és que incorpora nous elements docents a l'activitat universitària. Així, si la vida real entra a la universitat per mà del seu professorat, això obliga a reformar els continguts docents, tant des del punt de vista de la seva selecció com de la manera de transmetre'ls.

Finalment, l'increment d'estudiants universitaris que ja treballen exercint una professió fa possible que, en molts casos, es puguin fer "pràcticums adaptats" al lloc de treball d'aquestes persones, de manera que no estiguin obligades a acudir a un altre centre de treball semblant al seu per realitzar el pràcticum i accedir a una titulació.

3.3 L'acció tutorial

Els canvis produïts els últims anys a la universitat, el pas de ser una universitat de minories a una universitat de majories, no tan sols obliguen a la millora de l'atenció als estudiants, sinó a introduir actuacions dirigides cap a un tracte més personal i personalitzat. El fet d'atendre un nombre més gran d'estudiants dins una oferta també més gran, l'heterogeneïtat dels estudiants quant a interessos, procedència, coneixements previs, etc., l'augment constant en l'exigència social sobre el rendiment i els resultats del sistema universitari, i la consciència més gran que els ciutadans tenim sobre els recursos públics han portat les universitats a replantejar-se l'atenció a l'estudiant i a impulsar programes de millora importants.

Les raons d'aquestes recomanacions s'han de situar en la modificació de les característiques de l'alumnat universitari i en les modificacions sofertes pels plans d'estudis. Així, la universitat és clarament una universitat de majories. És a dir, a diferència del que havia estat el sistema universitari, actualment la demanda d'aquest tipus d'estudis arriba a sectors molt amplis de la població i, a més a més, per diferents raons, a l'alumnat universitari tradicional que prové de l'ensenyament secundari postobligatori s'han de sumar altres alumnes procedents de la formació professional o de la mateixa universitat per aconseguir un nou títol, sense oblidar la gent que hi accedeix mitjançant les proves de més grans de 25 anys. Això, com ja hem dit al començament d'aquest article, comporta una enorme diversitat de procedències, interessos, coneixements, actituds, etc. que la universitat ha d'atendre.

A la vegada, la diversificació de titulacions i de plans d'estudis amb les possibilitats consegüents de fer compatibles currículums diferents, és a dir, la possibilitat d'obtenir titulacions dobles amb una certa cura en la tria de les assignatures sense haver d'invertir un gran nombre d'anys, comporta que l'orientació dins la universitat tingui més importància. Igualment, les possibilitats de mobilitat de l'alumnat de les universitats catalanes, tant mitjançant els programes Sèneca com Sòcrates, obliguen també a aquesta activitat tutorial relacionada amb les possibilitats de convalidació d'assignatures cursades en altres universitats europees o de l'Estat espanyol en l'ensenyament de l'estudiant que decideix modificar el seu lloc d'estudi.

Finalment, la mateixa estructura dels plans d'estudis organitzats en assignatures troncales, obligatòries, optatives i de lliure elecció fa que, en molts estudis, hi hagi una important capacitat individual de l'alumnat pel que fa a la tria i l'elaboració del seu propi currículum.

Partim del fet que és un dret de l'estudiant que se li proporcioni informació i assessorament de manera continuada sobre el desenvolupament de la seva carrera discent. I els centres docents tenen el deure de coordinar i d'organitzar les tutories dels estudiants amb l'objectiu que aquests puguin exercir aquest dret de ser assessorats sobre la programació del seu estudi i, en general, sobre qualsevol dificultat que es derivi de tots i cadascun dels camps de desenvolupament acadèmic.

El fet d'assessorar o d'informar els estudiants sobre qualsevol aspecte relacionat amb la seva carrera discent no ha de ser entès com un fet puntual en un moment concret del curs, sinó com una pràctica habitual i continuada, establerta de manera sistemàtica ja sigui en l'organització mateixa de la universitat o ja sigui, naturalment a petició de l'estudiant, en qualsevol moment en què ho desitgi.

Són moltes i ben fetes les coses que avui es duen a terme en matèria de tutorització dels estudiants a la universitat. Haurem de diferenciar entre les accions concretes i

puntuals fixades en el calendari acadèmic de la universitat i les accions regulars que tenen lloc en qualsevol moment del curs. Totes són igualment necessàries i potser demanen un tractament singularitzat.

Durant els últims anys, totes les universitats estan reforçant les accions dirigides a millorar els processos d'accés dels estudiants a la universitat i els processos d'accés al món laboral, a banda de millorar el que podríem anomenar de manera global l'atenció personalitzada a l'estudiant. Això ho podem veure en les accions concretes que es duen a terme, com ara l'organització de sessions informatives als instituts de secundària, les jornades de portes obertes, la presència al Saló de l'Ensenyament, les seves pàgines web o altres activitats (cursos per ensenyar tècniques i recursos d'entrada al món laboral, creació de borses de treball, foment de les pràctiques en empreses i de convenis de cooperació educativa, creació de serveis que faciliten a l'estudiant informació, orientació i contacte amb el món professional i empresarial, realització d'estudis de la inserció laboral dels titulats, etc.).

A part d'aquesta mena d'accions, totes les universitats s'han plantejat els últims anys la millora de l'atenció personalitzada per poder fer més bé les tasques d'orientació, assessorament i seguiment dels estudiants des de l'inici fins a l'acabament de la seva estada a la universitat. Aquestes iniciatives, juntament amb la conveniència de donar resposta a les noves necessitats de la institució universitària i dels estudiants que hi accedeixen i l'interès per l'acció tutorial, ens han portat a desenvolupar i a impulsar amb diferents models la figura del tutor personal de l'estudiant a la universitat. Cal recordar que l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya en l'informe de l'any 1999 recomanava impulsar els programes d'atenció tutorial personalitzats; igualment, en l'informe *Universitat 2000* se subratllava l'aposta per la creació d'aquesta figura com un servei essencial de les universitats, i també ho veiem destacat en la major part de recomanacions dels comitès d'avaluació dels nous plans d'estudis.

Actualment, ja fa uns anys que a totes les universitats públiques catalanes s'estan fent esforços per la innovació docent i per acostar més la metodologia i els serveis als estudiants, tenint en compte la diversitat de les seves característiques. Veiem, doncs, que a diferents universitats (UB, UAB, UdG, URV, UPF) els últims anys s'ha introduït, a partir dels processos d'avaluació interns i externs i en alguns estudis, a més de les tutories d'assignatura que totes les universitats fan, un sistema de tutories personalitzades que pretenen aconseguir un acostament més directe a l'estudiant i el seu seguiment per part de la universitat. Tant es fan per als estudiants amb circumstàncies límit de permanència (cas de la UPF), com per atendre la fase d'acollida i matriculació (UAB), com per als alumnes del pràcticum d'una titulació concreta (URV), com per a tots els estudiants nous d'entrada d'algunes titulacions (UdG i UB).

Però hi ha un altre tipus d'activitat tutorial, encara poc estesa, que cada vegada tindrà més importància. Ens referim a un tipus d'acció tutorial que no es relaciona únicament amb l'adaptació i la integració al sistema universitari, sinó amb l'aprofitament acadèmic i personal i, també, amb la transició al món del treball. Pel que fa a l'aprofitament acadèmic i personal, la universitat permet ritmes diferents en el desenvolupament del currículum del seu alumnat. Així, és molt diferent que siguin alumnes a "temps complet" o a "temps parcial" per raons de treball o familiars. Especialment en el cas de l'alumnat a temps parcial, és molt important que tingui una bona informació per poder triar i organitzar el seu currículum i la manera de progressar en els estudis. Això obliga a una tutorització individual que, moltes vegades, queda a les mans del cap d'estudis, quan hauria de ser una activitat col·lectiva assumida per tot el professorat de l'estudi. De fet, tot l'alumnat d'un estudi hauria de tenir una persona de referència a la qual poder sol·licitar informació o exposar-li els problemes o les satisfaccions amb què es troba.

A les universitats catalanes ja hi ha experiències d'aquesta mena, en què cada professor i professora d'un estudi té assignat un nombre determinat d'alumnes, de manera que quan un d'aquests alumnes té un problema o necessita una informació recorre al seu tutor o tutora sense haver de fer una peregrinació de despatx en despatx o de finestra en finestra. A més, aquest sistema obliga el professorat de l'estudi a coordinar-se, a compartir criteris i a tenir tota la informació administrativa, cosa que redunda positivament en el conjunt de l'activitat docent de l'estudi.

3.4 L'activitat docent individual

Històricament, l'activitat docent individual a la universitat s'ha concretat en la classe magistral, és a dir, en classes normalment d'una hora en què el professorat explicava els continguts d'un programa amb el suport de la paraula i, com a màxim, del guix i la pissarra. Altres tipus de classe eren molt escasses i quedaven limitades a determinats estudis tècnics i a l'àmbit de les ciències naturals i de la salut. La modificació dels plans d'estudis i la introducció de les classes pràctiques han canviat aquest panorama i al costat de les classes magistrals, que continuen tenint una gran importància, han aparegut altres maneres d'exercir la docència més relacionades amb el diàleg i el treball personal. Igualment, el suport de les classes magistrals s'ha modificat i, juntament amb el guix i la pissarra, han aparegut altres mitjans com són els retroprojectors, les presentacions amb PowerPoint o els vídeos.

La concepció implícita en els plans d'estudis dels anys vuitanta segons la qual un crèdit comportava deu hores d'activitat presencial dels professors i professores recollia aquesta manera de fer del professorat. És cert que posteriorment la llei es va modificar i permet realitzar un 30% de l'activitat docent d'un crèdit sense la presència activa del professorat, però també ho és que la seva aplicació ha estat molt limitada. El desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació canvia aquest panorama.

Aquestes tecnologies permeten noves formes de docència diferents de la transmissió clàssica de la informació. A les universitats catalanes, quan un alumne es matricula se li assigna una adreça de correu electrònic, a més de poder accedir a nombroses aules d'informàtica quan no s'utilitzen per a activitats docents. Aquesta realitat significa que, en molts casos, hi ha una relació professor-alumne a través d'Internet per fer consultes, solucionar problemes puntuals, passar-se mútuament informació o establir cites per tenir una relació personal; és a dir, hi ha una generalització àmplia en la utilització d'aquestes tecnologies per mantenir relacions entre el professorat i l'alumnat. En aquest sentit, es pot dir que l'ús de les noves tecnologies està àmpliament estès entre el professorat i l'alumnat de les universitats catalanes. No obstant això, la seva extensió a altres activitats docents encara és limitada, per diferents raons que tenen a veure amb la preparació tant del professorat com de la mateixa institució universitària per assumir els reptes docents que impliquen aquestes tecnologies.

Les possibilitats docents de la xarxa i les aplicacions informàtiques són immenses i encara poc explotades per la docència universitària. Per exemple, mitjançant la creació d'intranets a escala d'assignatura, estudi, pràcticum i altres es pot integrar tot un conjunt d'elements de comunicació que, a vegades, estan aïllats, com són el correu electrònic, els grups de discussió, els avisos o anuncis, etc. Si la intranet és d'una assignatura, per exemple, permet posar-hi tot el material (articles rellevants, textos del professorat, exàmens anteriors, llistes de problemes i solucions...) i, consegüentment, indicar què es farà cada dia que hi hagi classe presencial i quin és el material de suport que cal. Igualment, hi pot haver proves de nivell que l'alumne pot fer i, per tant, establir possibilitats d'autoavaluació i autoaprenentatge, com també activitats pràctiques per realitzar en qualsevol moment i des de llocs diferents. Finalment, permet un seguiment individualitzat del procés d'aprenentatge dels alumnes ja que, en molts casos, les plataformes existents mesuren el temps i les errades que fan els alumnes en la resolució dels exercicis plantejats o en la realització de les proves de nivell. No cal dir que també afavoreix els tràmits burocràtics relatius a la recollida de treballs, la seva correcció i l'exposició dels resultats de les diferents avaluacions.

Però els avantatges de l'ús d'aquestes tecnologies no queden limitades a l'alumnat, sinó que també reverteixen positivament en l'activitat docent general de la universitat. Així, l'ús d'aquestes tecnologies fa que la planificació de l'ensenyament sigui molt acurada, ja que els programes no es limiten, com dèiem a l'apartat corresponent, a una llista de temes, sinó que han d'incloure un desglossament que deixi clars les dates en què es farà, el material previ que es pot llegir o el material complementari que es pot utilitzar. Igualment, també significa una coordinació més gran entre el professorat dels departaments i les àrees de coneixement, ja que el material dipositat a la intranet constitueix una "memòria" de l'assignatura, de manera que se'n possibilita la continuïtat independentment dels canvis de professorat.

Al costat de l'exemple proposat, hi ha moltes altres maneres de fer servir les noves tecnologies en l'activitat docent, com ara l'ús d'Internet com a font d'informacions o l'elaboració de paquets de continguts en forma de CD-ROM que l'alumnat pot utilitzar de manera individual. Les universitats catalanes han fet també un esforç important en aquest sentit, i en moltes de les seves aules ja hi ha punts que permeten la connexió a la xarxa sense haver d'anar a les aules d'informàtica. I estem segurs que, en un futur pròxim, això s'estendrà encara més, de manera que l'alumnat podrà anar a classe amb el seu portàtil, en substitució del paper i el bolígraf.

4 Perspectives de futur en la docència universitària

Més enllà de les modificacions que ha sofert la docència a les universitats catalanes, totes elles positives, es plantegen nous reptes per a la propera dècada. Així, la modificació dels objectius de l'ensenyament universitari, en el sentit de promoure capacitats generals i específiques en l'alumnat universitari, i la modificació dels instruments per garantir una docència de qualitat, especialment aquells que es relacionen amb les tecnologies de la informació i la comunicació, comporten modificacions importants respecte d'allò que tradicionalment ha estat l'ensenyament universitari. En concret, el canvi més important, al nostre entendre, que ha d'assumir la docència a la universitat es refereix a incrementar més l'autonomia dels estudiants pel que fa al seu propi procés d'aprenentatge, la qual cosa comporta modificacions importants tant en relació amb el paper clàssic d'una universitat presencial com amb la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge. En aquest apartat parlem d'aquestes qüestions.

4.1 De l'enfocament de l'ensenyament a l'enfocament de l'aprenentatge

El procés de convergència europea en l'educació superior ha posat sobre la taula la modificació de la concepció del crèdit que ha imperat a les universitats catalanes els darrers quinze anys. Ja hem dit anteriorment que aquesta concepció recolzava en la idea de la relació crèdit/hora basada en la tasca d'ensenyament del professorat, si bé, com ja hem assenyalat també, hi havia altres possibilitats que han estat poc utilitzades. La nova concepció del crèdit no es basa en la relació entre crèdit i hores que utilitza el professorat, sinó en la relació entre crèdit i hores que fa servir l'estudiant per assolir uns objectius determinats. En concret, es proposa una relació aproximada d'un crèdit equivalent a 25 hores de treball de l'estudiant. Aquesta modificació té com a suport la idea de traslladar el pes des de l'ensenyament fins a l'aprenentatge.

De fet, aquest canvi es fonamenta en la idea que una bona part de l'ensenyament universitari té com a base la classe magistral, de manera que allò que preval en la docència universitària és la transmissió d'informacions per part del professorat, les quals l'alumnat estudia per passar unes avaluacions normalment en forma d'exàmens. Tanmateix, a l'apartat anterior ja hem vist que, almenys a les universitats catalanes, això no és necessàriament així i que hi ha moltes altres formes de docència, en què els grups de discussió, la realització de treballs individuals i col·lectius, la participació en classes pràctiques relacionades amb el domini de procediments o la realització de pràcticums en centres de treballs són, entre d'altres, maneres diverses que s'allunyen notablement de la classe magistral concebuda exclusivament com a transmissora d'informacions. Però, sent així, el nou repte que sorgeix remet a estendre aquest plantejament al conjunt de l'activitat docent

universitària i a augmentar encara més l'autonomia de l'alumnat pel que fa al seu procés d'aprenentatge. Per descomptat, això no vol dir eliminar les classes magistrals ni altres activitats docents del professorat, com explicarem més endavant.

4.2 L'activitat constructiva en el procés d'ensenyament i aprenentatge

La psicologia de l'educació ha aportat, durant els últims vint-i-cinc anys, nombrosos referents per comprendre millor com les persones realitzen aprenentatges significatius, com els classifiquen i ordenen jeràrquicament, com estableixen relacions entre els diferents aprenentatges i, en definitiva, com construeixen coneixements i incorporen estratègies per utilitzar-los en la resolució de problemes. Certament, una gran part d'aquests referents provenen d'una concepció epistemològica que nega que les persones humanes siguem llibres en blanc sobre les quals el medi escriu a poc a poc tot allò que som o que el coneixement, entès com a capacitats cognitives, estigui ja escrit en els gens i únicament maduri de la mateixa manera que als ocells els creixen les ales. Al contrari, el coneixement seria el resultat de l'activitat individual i, per tant, de la interacció entre la persona que construeix coneixement i allò que ha de construir. És a dir, "l'activitat autoestructurant", en termes psicològics, seria la responsable en darrer terme del procés de construcció individual de coneixements.

Aquest plantejament situa la responsabilitat de la construcció de coneixements en la mateixa persona i, per tant, dóna suport a la idea que l'aprenentatge és una qüestió individual relacionada amb l'activitat de cada persona amb els objectes de coneixement. No obstant aquestes afirmacions, hem d'entendre que els continguts de l'aprenentatge, siguin quins siguin, són fonamentalment socials i culturals; és a dir, són el resultat dels esforços que la humanitat, generació rere generació, ha fet per dominar i transformar la natura. I en el procés d'ensenyament i aprenentatge se seleccionen els continguts que es consideren pertinents, en un moment històric determinat, per desenvolupar en les persones les capacitats generals i específiques per adaptar-se al medi físic, social i cultural en què viuen. En altres paraules, no hi ha activitat autoestructurant, ni per tant construcció de coneixement, si algú altre que ja domina el que s'ha de construir no organitza socialment l'activitat de l'aprenent amb allò que ha d'aprendre i que es considera imprescindible per al desenvolupament d'unes capacitats determinades.

Aquest plantejament reconcilia els dos pols del procés d'ensenyament i aprenentatge o, dit d'una altra manera, situa la responsabilitat de la construcció de coneixements tant en la persona que ensenya com en la que aprèn: autonomia d'aprenentatge sempre que es rebin totes les ajudes educatives necessàries per poder ser autònom. I, evidentment, aquestes ajudes són molt diverses i inclouen des de les classes magistrals fins a la tutorització individual, sense oblidar totes les

possibilitats intermèdies, incloses les que estan implicades en la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació.

Per això aquesta idea de fer un canvi de l'ensenyament a l'aprenentatge té problemes en la seva formulació i pot ser entesa exclusivament com una forma de limitar l'activitat docent del professorat a favor de l'estudi individual de l'alumnat, sense comprendre que la construcció de coneixement implica tant l'activitat docent del professorat com l'activitat individual de l'alumnat. No es tracta, per tant, de suprimir les ajudes educatives que actualment s'ofereixen a l'alumnat universitari, sinó de reflexionar-hi amb l'objectiu de trobar noves ajudes, reformar les que s'utilitzen si no serveixen o serveixen parcialment i mantenir aquelles que són útils per als objectius proposats.

4.3 Construcció de coneixements i desenvolupament de capacitats

Les persones no som únicament cognició, és a dir, no únicament ens coneixem o ens coneixen per les nostres capacitats cognitives, sinó que la personalitat humana té nombroses facetes, una de les quals és l'activitat cognitiva. Però n'hi ha altres tan importants o més que aquelles, que estan implicades, per exemple, en l'activitat relacional, social i comunicativa. I, de la mateixa manera que el coneixement es construeix o, en altres paraules, hi ha un desenvolupament cognitiu que no és tributari ni de l'empirisme ni de l'innatisme, igual succeeix per a les altres capacitats.

Per això, una reformulació dels objectius de l'ensenyament universitari en el sentit de promoure capacitats generals per a tot l'alumnat i capacitats específiques segons els diferents estudis té diverses implicacions. Primer, establir clarament quines són aquestes capacitats, cosa que no és objecte d'aquest article, i, segon, establir clarament els continguts que s'han d'aprendre i les ajudes educatives que s'han de donar per garantir el desenvolupament de les capacitats proposades.

En aquesta concepció s'entén l'educació, i en aquest cas l'educació universitària, com un context de desenvolupament, és a dir, com una situació en què no únicament s'incorporen informacions relacionades amb el futur professional de les persones, sinó on aquestes informacions, juntament amb procediments, valors i actituds, han estat triades per la seva rellevància social i cultural, per tal de permetre el desenvolupament d'unes capacitats que es consideren necessàries per al futur de les persones.

4.4 La planificació de l'ensenyament i l'aprenentatge

Fetes les consideracions anteriors, com a conclusió hem de dir que el que pren un gran valor en l'activitat docent universitària és la planificació de l'ensenyament o, en els termes emprats fins ara, la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Probablement, aquest sigui el gran repte del futur per augmentar la qualitat de la docència universitària; repte, d'altra banda, ple d'interrogants i de problemes sense resoldre, que únicament poden tenir solució des de la mateixa pràctica educativa del professorat.

Què volem dir amb planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge? Fins ara, quan una professora o un professor planifica la seva assignatura, redacta un programa en forma de temari, amb uns objectius bàsics i unes classes pràctiques enteses en molts casos com una manera d'ajuda a l'adquisició dels continguts explicats en el temari; finalment, hi ha una forma d'avaluar els continguts adquirits, on normalment es barreja un examen i els treballs realitzats a les classes pràctiques. Normalment també, a més del programa, en la ment del professor hi ha una temporalització dels continguts que s'han d'impartir mentre dura l'assignatura. Afortunadament, a les universitats catalanes ja ha passat el temps en què una part del temari anava a càrrec de l'alumnat, sense que rebés cap ajuda educativa del professorat.

Aquesta concepció de la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge reposa en la idea d'un alumnat homogeni, que no requereix ajudes educatives diverses i que, simplement per mitjà de l'assistència o no a classe, de la realització de les pràctiques assignades i de l'estudi individual d'uns textos o apunts determinats, pot assolir els continguts establerts, que es comproven mitjançant una avaluació individual. Però això no és així i, com ja hem dit, si hi ha alguna cosa que caracteritza l'alumnat universitari, és la seva enorme diversitat de capacitats, interessos i actituds, cosa que obliga, si es vol que tot l'alumnat assoleixi uns continguts i desenvolupi unes capacitats determinades, a diversificar les ajudes educatives més d'acord amb l'heterogeneïtat de l'alumnat que no pas amb la seva homogeneïtat.

I aquesta concepció obliga el professorat a fer un esforç diferent en la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge. Així, en la concepció tradicional allò que es planifica exclusivament és l'ensenyament, mentre que l'aprenentatge es dona per fet si l'alumnat fa unes determinades coses, com ara assistir a classe, realitzar uns treballs determinats i estudiar. Ara bé, la necessitat d'establir una gran diversitat d'ajudes educatives obliga a planificar no únicament l'ensenyament, sinó també l'aprenentatge. És a dir, obliga a especificar clarament què ha d'aprendre l'alumnat, de quina manera, seguint quina seqüència i en quant de temps. En aquesta concepció té sentit la modificació de la relació crèdit/hora en el sentit d'un crèdit equivalent a 25 hores de treball de l'alumnat, ja que obliga a pensar l'assignatura no des del punt de vista del temps que el professorat empra per transmetre un determinat contingut, sinó des del punt de vista del temps que l'alumnat utilitza per aprendre'l.

Aquesta concepció de la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge té, a la vegada, altres implicacions importants per a la docència universitària. Així, la planificació de l'aprenentatge obliga també a planificar el procés segons el qual el professorat pot tenir constància que la seva planificació és adequada. En altres paraules, modifica el procés d'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat, en el sentit que deixa de ser un procés puntual al final de l'assignatura i passa a ser un procés continu en què tant el professorat com l'alumnat estan implicats des del començament fins al final de l'assignatura. Evidentment, això significa que el professorat ha de dissenyar instruments per poder fer aquesta avaluació contínua al llarg de tota l'assignatura.

Igualment, la planificació de l'aprenentatge de l'alumnat obliga a planificar de manera diferent l'ensenyament. Atesa l'heterogeneïtat de l'alumnat i, en conseqüència, la necessitat d'establir ajudes educatives diverses perquè progressi en el procés d'aprenentatge, és obligat buscar formes diverses d'ensenyament, de manera que les activitats homogènies tinguin menys pes i adquireixin més pes les que permeten un tractament més individualitzat del procés d'ensenyament i aprenentatge, per tal que l'activitat autoestructurant de l'alumnat de la qual hem parlat anteriorment sigui una realitat. Això significa combinar de manera adequada el treball en gran grup amb el treball en petits grups, i el treball individual amb el treball col·lectiu. Certament, aquest és un dels grans reptes d'aquesta manera de fer.

De fet, la tradició existent empeny en un altre sentit i es necessiten experiències que es puguin avaluar per tenir més evidències sobre com s'ha de planificar aquest procés i que puguin ajudar el conjunt del professorat a fer a poc a poc els passos que porten cap a aquesta nova direcció. Si no és així, l'aplicació dels crèdits europeus pot quedar simplement en una modificació burocràtica d'allò que ja s'està fent ara. Fins i tot, en determinats casos, pot ser pitjor que ara. Per exemple, si el professorat entén que planificar l'aprenentatge de l'alumnat vol dir simplement fer una llista de continguts que ha d'aprendre i que el seu paper es limita a fomentar l'estudi individual, a facilitar els textos on es troben els continguts que s'han d'estudiar, a posar treballs individuals i a rebre l'alumnat quan tingui problemes, anirem malament. Una vegada més hem de dir que planificar l'aprenentatge obliga, a la vegada, a planificar una àmplia diversitat de formes d'ensenyament que atenguin educativament l'heterogeneïtat real de l'alumnat.

A les universitats catalanes ja s'han realitzat algunes experiències en aquest sentit i les primeres conclusions que es poden extreure fan referència a la necessitat que aquesta manera de fer s'implanti de cop en un mateix curs o en un cicle complet. Les experiències limitades a una assignatura mostren que l'alumnat té problemes per compatibilitzar simultàniament dues maneres de fer molt diferents.

El seguiment i les avaluacions dutes a terme en relació amb aquest model mostren que, a més dels avantatges pel que fa al procés d'ensenyament i aprenentatge de

l'alumnat, apareixen també altres avantatges. En concret, la planificació simultània del procés d'ensenyament i aprenentatge obliga a una coordinació del conjunt del professorat implicat en un curs, un cicle o un estudi. Hi ha una raó òbvia. No podem pensar que l'alumnat dediqui més de vuit hores diàries a l'estudi i, per tant, això vol dir que planificar conjuntament l'ensenyament obliga a explicitar clarament a cada professor i professora la temporalització necessària des del punt de vista de l'alumnat per adquirir els aprenentatges de cada assignatura.

Certament, aquest sistema es pot pervertir i el professorat pot tenir la tendència a planificar l'aprenentatge des d'una perspectiva ideal que no es correspongui amb les capacitats reals del seu alumnat. Les conseqüències d'aquest fet ja són conegudes: hi ha plans d'estudis que especifiquen un nombre determinat d'anys per ser assolits i, a la pràctica, pocs alumnes són capaços de fer-ho perquè el professorat estableix uns continguts i unes formes d'avaluació impossibles d'assolir per la immensa majoria de l'alumnat. De fet, encara pesa de manera important la idea que allò que jo sé és determinant per al futur professional de l'alumnat i, per tant, tot ha de ser explicat (o suggerit que sigui après) per garantir-ne el futur professional. És evident, com ja hem explicat, que no és així i que aquest és un tipus de pensament que no forma part d'aquest món, el de la societat de la informació i el coneixement. Malauradament, encara hi ha exemples d'aquesta realitat tant des del punt de vista de la configuració de determinats plans d'estudis com de la manera com s'imparteixen algunes assignatures.

Per això, els nous reptes en l'àmbit de la docència no han de servir únicament per a la desaparició d'aquestes situacions, sinó també perquè no es tornin a repetir. En aquest sentit, la institució universitària i, en concret, les facultats tenen una gran responsabilitat perquè la temporalització conjunta dels aprenentatges que l'alumnat ha de fer al llarg d'un curs o d'un cicle es correspongui amb la realitat i no amb la fantasia d'una part del professorat.

4.5 La utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació i els reptes de la docència universitària

En un plantejament d'aquesta mena té molta importància la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació. A l'apartat anterior hem posat en relleu algunes de les possibilitats docents que tenen aquestes tecnologies. Ja hem dit que, des de l'ús del correu electrònic fins a l'elaboració d'intranets, sense oblidar la confecció de CD-ROM o la presència d'ordinadors portàtils, totes aquestes formes tenen una gran utilitat en un plantejament docent en què es planifica tant l'ensenyament com l'aprenentatge de l'alumnat.

Ara bé, una realitat d'aquesta mena xoca a vegades amb la concepció d'universitat presencial de les universitats catalanes, si fem excepció de la Universitat Oberta de

Catalunya. Al nostre entendre, tots dos aspectes són compatibles, si bé com ja hem assenyalat anteriorment els reptes que això planteja presenten dubtes i incògnites que encara s'han de resoldre.

A vegades, quan es parla d'universitat presencial, ens oblidem que una bona part del treball de l'alumnat respecte dels seus aprenentatges reposa en la mateixa persona i, per tant, en el treball individual que fa de recerca d'informacions, de lectures individuals, de realització de treballs o simplement d'estudi de determinats continguts. És a dir, la universitat presencial no significa que l'alumnat no hagi de treballar sol o acompanyat per companys a les instal·lacions universitàries o a casa seva; significa que l'alumnat pot trobar presencialment, en situacions cara a cara, professors i professores que atenguin les seves demandes educatives. I aquestes, com ja hem explicat, es poden respondre de moltes maneres: des de les classes magistrals fins al treball en petits grups, sense oblidar les tutories de despatx o la devolució corregida i comentada de treballs i exercicis.

El que és nou a la universitat presencial en relació amb la utilització de les noves tecnologies és que una bona part del treball individual que fa l'alumnat pot ser facilitat per aquestes tecnologies i que, a més a més, són una eina de gran utilitat per avaluar de manera contínua els aprenentatges dels alumnes. Per tant, la incorporació de les noves tecnologies no vol dir que les universitats catalanes presencials es converteixin en universitats virtuals on la comunicació entre professor i alumne quedi reduïda a la utilització del correu electrònic o a la participació conjunta en fòrums o grups de discussió a la xarxa.

Però és cert que la utilització de les noves tecnologies fa possible que determinats continguts no s'hagin de donar necessàriament de manera presencial, sinó que es poden oferir virtualment a l'alumnat. Això fa referència no únicament a l'elaboració d'exercicis, proves de nivell o problemes per resoldre, sinó especialment a tot allò que es correspon amb informacions que l'alumnat ha de tenir i conèixer per promoure els seus aprenentatges. Actualment, una part important d'aquestes informacions es transmet a les classes magistrals, que ocupen una part important del temps del professorat. Probablement, en un futur proper això no serà així i moltes de les informacions que ocupen el temps docent presencial del professorat poden estar a la xarxa a la disposició de l'alumnat. Així, el temps docent es podrà ocupar en un tipus de treball diferent: un treball que no es preocupi tant per la informació en si mateixa, sinó per ensenyar a buscar-la, seleccionar-la, ordenar-la i classificar-la. En definitiva, una docència dirigida al desenvolupament de capacitats que permetin transformar la informació en coneixement.

No hem d'oblidar que informació i coneixement no són la mateixa cosa. Històricament, en la docència universitària hi ha hagut una gran confusió entre tots dos. De fet, en les creences més profundes del professorat es confonia la informació amb el coneixement i es pensava que, com més informació, més coneixement, i en

conseqüència es treballava docentment sobre la base d'informacions, de manera que els apunts de classe constituïen la base més important del treball de l'alumnat i les avaluacions, en molts casos, feien referència a aquests aspectes. Certament, com ja hem assenyalat a l'apartat anterior, això està canviant de manera important i la introducció de les classes pràctiques, entre d'altres, ha modificat el panorama.

No obstant això, pensem que en el futur el canvi ha de ser més profund. A la societat actual es necessiten, cada vegada més, persones amb capacitats molt diverses que es relacionen amb la versatilitat, amb el fet d'aprendre a aprendre, amb la mobilitat i, especialment, amb el fet de saber transformar la informació en coneixement. Una de les característiques de la nostra societat és la sobreabundància d'informacions i, per això, saber moure's en aquest maremàgnum resulta decisiu per al futur de les persones.

En aquest sentit, les noves tecnologies són d'una gran utilitat. D'una banda, permeten centrar l'activitat docent en el desenvolupament d'aquestes capacitats i no en la informació, ja que aquesta està en temps real a la xarxa, bé perquè ha estat preparada i introduïda pel professorat o bé perquè ja hi és i es pot buscar. De l'altra, permeten que l'alumnat es familiaritzi amb aquestes tecnologies i passin a formar part del conjunt de procediments que ha d'aprendre per al seu futur. La incorporació d'estratègies relacionades amb aprendre a aprendre esdevé fonamental per al futur de les persones. Totes les persones estudioses de la societat actual pronostiquen que, en un futur molt proper, el reciclatge i la formació contínua en el món professional seran una peça clau per poder mantenir-se en la mateixa posició social, i una bona part dels continguts d'aquests reciclatges i formacions s'haurà d'aprendre a través de les noves tecnologies.

La universitat ja no és l'etapa final de l'aprenentatge de les persones, sinó una més dins allò que la UNESCO designa com la formació al llarg de tota la vida. Així doncs, entre les capacitats generals que l'alumnat universitari actual ha de construir estan les que fan referència a aprendre a aprendre i, per a això, resulta determinant la utilització de les noves tecnologies. Ara bé, aquesta utilització no es pot limitar exclusivament a saber usar el correu electrònic o participar en un grup de discussió, sinó, com ja hem dit, a saber buscar la informació a la xarxa, saber seleccionar-la, ordenar-la, classificar-la, etc. I això tan sols és possible si hi ha un treball educatiu planificat que ho ensenyi.

En definitiva, la utilització de les noves tecnologies no fa referència únicament a facilitar determinades tasques docents, sinó a una cosa bastant més important: a facilitar des del seu ús noves capacitats a l'alumnat universitari per poder afrontar amb èxit els reptes que actualment planteja el món del treball.

Un plantejament d'aquesta mena en l'àmbit de la docència obliga a canvis importants en el professorat. És evident que la paraula i el diàleg cara a cara

continuen tenint importància, però també és cert que altres procediments adquireixen molta més importància que en l'actualitat. Així, cal seleccionar molt bé què és el que es pot posar a la xarxa perquè formi part del treball individual de l'alumnat i què es reserva per al treball presencial. Cal també fer un esforç notable pel que fa a la manera com la informació es posa a la xarxa, és a dir, no únicament text escrit com a "traducció oral" d'allò que es fa a classe, sinó que és necessari introduir esquemes, mapes conceptuals, il·lustracions, vídeos, etc. com a recursos de l'aprenentatge que utilitzen una de les característiques del medi virtual, la imatge.

5 Conclusions

Al llarg de l'article hem fet un recorregut que s'iniciava amb les característiques de l'alumnat universitari, continuava amb alguns aspectes sobre la situació actual de la docència a les universitats catalanes i finalitzava amb els reptes de futur que una docència de qualitat ha d'encarar. Així, hem vist que, en relació amb l'alumnat universitari, hem de considerar la seva heterogeneïtat i diversitat, que es tradueix en capacitats, interessos, coneixements i actituds que, a vegades, són molt diferents. Igualment, hem constatat que, en molts casos, les referències amb altres estudiants es perden, amb les manques de suport consegüents, i en alguns casos queden limitades a la mateixa institució.

També hem assenyalat els esforços que han fet les universitats catalanes per adaptar-se a aquesta situació, esforços que es concreten en molts aspectes. En referència a la docència, hem indicat la importància que ha adquirit la seva planificació i la coordinació del professorat, la implantació de sistemes de tutories individuals que faciliten el rendiment acadèmic de l'alumnat, el desenvolupament d'assignatures en forma de pràcticums que garanteixen l'estada de l'alumnat en centres de treball al llarg de la seva formació inicial i, també, la presència d'una nova metodologia docent relacionada amb la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació. En aquest sentit, hem mostrat els canvis i els avenços realitzats i, a la vegada, hem suggerit algunes formes d'avançar pel mateix camí.

Finalment, hem mostrat els nous reptes que la docència universitària haurà d'afrontar els propers anys. En concret, ens hem centrat en dos d'aquests reptes: la planificació de l'ensenyament i l'aprenentatge i la incorporació de manera decidida de les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

En relació amb el primer, hem mostrat la importància que té en el món actual que l'alumnat universitari desenvolupi capacitats generals i específiques per afrontar amb èxit el món del treball. Alhora ens hem centrat en la importància de l'activitat autoestructurant per al progrés del coneixement individual i, per tant, de la interacció entre la persona que aprèn i allò que ha d'aprendre. I, en aquesta línia, hem defensat que aquesta interacció necessita algú (aquella persona que ensenya) com a mediador entre tots dos en el sentit d'organitzar socialment l'activitat de l'aprenent sobre l'objecte de coneixement. Per això, la planificació de la docència no pot passar exclusivament per pensar què ha de fer i què ha d'ensenyar el professorat; al contrari, s'ha de pensar què ha de fer i què ha d'aprendre l'alumnat i què ha de fer el professorat per ajudar l'alumnat a fer el que ha de fer i a aprendre. Aquest canvi en què no es dona per descomptat que pel sol fet d'ensenyar l'alumnat aprèn, sinó que cal planificar, té importants conseqüències, que van des de l'elaboració de programes fins a la confecció i utilització del material docent, el disseny de situacions educatives o les formes d'avaluació.

Pel que fa al segon repte, hem mostrat les distincions que hi ha entre informació i coneixement i hem criticat una concepció docent que confongui tots dos termes, ja que s'acostuma a donar més importància a la informació que al coneixement. Igualment, hem assenyalat la importància que per al futur de les persones té el desenvolupament de capacitats que els permetin "aprendre" al llarg de la vida. I, per tot això, hem reivindicat la importància que té la incorporació de les noves tecnologies de la informació i la comunicació a l'activitat docent del professorat. Aquestes tecnologies no s'han de veure exclusivament com una metodologia que ajuda en la docència, sinó com un eix fonamental en la formació inicial de l'alumnat universitari en el sentit que el seu ús permet desenvolupar un tipus de capacitats que altrament és impossible de treballar. Finalment, hem defensat que la incorporació d'aquestes tecnologies a l'activitat docent planteja nous reptes al professorat, el qual en el futur haurà de pensar què es reserva per a la xarxa i què es reserva per a l'activitat presencial i, alhora, també haurà de ser capaç de pensar en el material docent de manera que pugui ser utilitzat a partir de les característiques d'aquestes tecnologies, les quals tenen en la imatge un dels suports més importants.

6

EL PROFESSORAT I LA QUALITAT DE L'APRENTATGE

Miquel Martínez, Universitat de Barcelona

Estanislau Pastor, Universitat Rovira i Virgili

- 1 Presentació
- 2 Consideracions sobre els canvis en la cultura docent a la universitat
 - 2.1 La persuasió com a recurs per estimular els canvis orientats a la millora de la docència
 - 2.2 El procés de convergència europea i els canvis en la cultura docent
 - 2.3 Una nova cultura docent com a resposta integral davant de les diferents necessitats socials i exigències d'adaptació a la universitat
- 3 El professorat universitari i la cultura docent: una aposta per la millora en la qualitat de l'aprenentatge
 - 3.1 Sentit del canvi en la cultura docent
 - 3.2 Raons del canvi en la cultura docent
 - 3.3 Reptes per a una nova cultura docent a la universitat
- 4 Una aproximació diagnòstica de la situació
 - 4.1 Polítiques de professorat: accés i formació

- 5 Propostes d'acció: objectius, continguts i instruments
 - 5.1 Objectius
 - 5.2 Continguts utilitzats en l'avaluació del professorat
 - 5.3 Fonts i instruments d'avaluació
 - 5.4 Algunes experiències
- 6 Consideracions finals i propostes

6

EL PROFESSORAT I LA QUALITAT DE L'APRENTATGE

1 Presentació

El títol d'aquest capítol, "El professorat i la qualitat de l'aprenentatge", invita a relacionar una de les activitats inherents al professorat universitari, l'activitat docent, amb les activitats d'aprenentatge dels estudiants. Una activitat docent que no pot ser entesa aïlladament, sinó que s'ha de considerar en interacció amb les activitats dels estudiants i que és, al mateix temps, intencional, atès que ha de facilitar i potenciar aprenentatges significatius i de qualitat.

Es podria entreveure que aquí es pretén establir les relacions entre la docència universitària i la qualitat dels aprenentatges assolits pels alumnes, qualitat que, moltes vegades, s'infereix de les qualificacions obtingudes pels alumnes. Recíprocament, també es pot intuir que es pretén avaluar la docència universitària pels nivells d'aprenentatge que assoleixen els estudiants. Ara bé, estem convençuts que no es pot imputar la qualitat dels aprenentatges ni directament ni totalment a la docència que realitza el professorat, i que no es pot confondre la qualitat del professorat amb l'eficàcia, entesa com els resultats assolits pels alumnes en els seus aprenentatges.

Com es pot desprendre d'aquestes consideracions prèvies, és altament complex dur a terme un estudi que ens permeti inferir de la docència la qualitat dels aprenentatges en els estudiants. Pensem que, si hi ha estudis realitzats en aquest àmbit, la seva divulgació pot ser si més no delicada, sobretot atès el marc competitiu en què es troben les universitats a partir de la davallada demogràfica.

Ens hem de preguntar si és possible plantejar-se com a objectiu del capítol, i tenint en compte les dades disponibles, donar una resposta objectiva i objectivable a aquestes relacions plantejades. Si es vol avaluar la qualitat del comportament docent universitari i la qualitat de l'aprenentatge de l'alumnat, s'ha de procedir de manera sistemàtica i científica, tot elaborant dissenys ajustats a aquest objectiu i controlant les variables que formen part del procés, definides prèviament. S'ha d'aclarir i consensuar per endavant el marc conceptual en què ens situem, per tal de fixar els criteris que ens han de permetre l'establiment de nivells d'allò que es considera qualitat, de quins tipus d'aprenentatge de l'alumnat estem parlant, etc.

En cap cas no es pot avaluar la qualitat dels aprenentatges sobre la base de les qualificacions obtingudes pels estudiants en relació amb els professors. Aquestes dades poden ser útils a l'hora de conèixer el nombre d'alumnes que finalitzen un estudi dins la promoció en la qual el van iniciar o també de conèixer com es dilata la fi de les distintes carreres. Aquests índexs "d'eficàcia" acostumen a estar inclosos a l'hora d'avaluar els ensenyaments universitaris, malgrat que poden ser objecte de crítiques, del tot justificades, sobretot si es pretén relacionar amb la docència, de manera única i exclusiva, allò que els estudiants que han acabat els estudis han rebut al llarg de la seva formació.

Una altra cosa és que, si es vol estudiar de forma exclusiva la qualitat de la docència, no hi manquen possibilitats. Per mesurar-la, podríem fonamentar-nos en el model de "professor expert" (Berliner, 1986, 1990). Aquest model inclou els elements relatius als comportaments del professor i els recursos personals que faciliten les interaccions per a un ensenyament/aprenentatge òptim. Un professor "expert" hauria de ser capaç de gestionar estratègicament tot el conjunt de variables rellevants implicades en aquests processos (les característiques de l'alumnat, els recursos propis, les exigències curriculars, els contextos, els continguts instruccionals, etc.).

El model de "professor expert" neix com a resultat de l'aïllament de criteris de qualitat docent basats en l'anàlisi de la mateixa actuació docent. En termes generals, es podrien considerar "experts" els professors que desenvolupen la seva tasca professional en un nivell d'excel·lència, el qual vindria donat, entre d'altres, per la posada en pràctica dels seus processos interns, cognitius, que li permeten tenir en compte tant les condicions de l'entorn (contextos) com el màxim aprofitament de les informacions disponibles (continguts), juntament amb una ajustada presa de decisions sobre els processos instruccionals, que són en definitiva els responsables dels èxits.

L'expert es pot considerar, en aquest cas, com un professor estratègic que esdevindria el prototip de qualitat. Ara bé, novament hem de manifestar que el model d'expert no seria l'única garantia de la qualitat dels aprenentatges dels estudiants. Caldria tenir present moltes altres consideracions prèvies, tant de caràcter

epistemològic –sobre què s'entén per qualitat– com els objectius i les necessitats que s'han d'assolir, els instruments de mesura que cal utilitzar, les relacions entre la qualitat dels aprenentatges i la pràctica professional, etc.

En resum, podem dir que el capítol pretén invitar a la reflexió sobre el paper del professorat relacionat amb la qualitat a les nostres universitats. Som conscients de les limitacions existents i en cap cas no pretenem esgotar el tema ni dogmatitzar sobre les aportacions.

Ens proposem fer aquesta reflexió estructurant-la en tres apartats. En el primer presentarem algunes consideracions sobre els canvis que, al nostre entendre, haurien de caracteritzar la cultura docent a la universitat avui. En el segon apartat presentarem el sentit del canvi que plantegem, les raons d'aquest canvi i els reptes que poden generar en el professorat universitari, especialment en relació amb la millora en la qualitat de l'aprenentatge. En el tercer apartat analitzarem i presentarem, fins on sigui possible, les funcions i el paper del professorat en relació amb l'avaluació de la seva activitat docent i amb la qualitat. Acabarem aquest capítol amb unes breus consideracions finals, a tall de propostes, que creiem que seria convenient promoure i fer realitat.

2 Consideracions sobre els canvis en la cultura docent a la universitat

2.1 La persuasió com a recurs per estimular els canvis orientats a la millora de la docència

Les universitats i el seu professorat estan oberts a la innovació, al pensament crític, al progrés i a la recerca de rigor i de veritat, però alhora són conservadors, vetllen per la tradició i no arriegen en els seus estils de fer i d'exercir la docència. Es podria dir que les qualitats que caracteritzen les relacions entre les generacions de nous estudiants i les del professorat sènior, com ara curiositat, respecte, crítica, denúncia i diversitat en les maneres d'entendre el món, són alhora les que identifiquen aquesta tensió entre innovació i tradició, les quals en les seves accepcions més nobles han caracteritzat les millors universitats al llarg del temps.

A les universitats i als universitaris en general no ens manquen estímuls que ens orientin cap al canvi, sinó voluntat de canvi i garantia que aquest canvi contribuirà a la millora. Aquesta manca de claredat sobre el que significa "millora" en el món universitari genera prudència davant dels canvis en general, i especialment davant d'aquells que no comporten clarament més ajuts o recursos al professorat per a la promoció professional o de la recerca. Aquest és el cas dels canvis orientats a la millora de la qualitat de la docència.

Són canvis que tenen efectes a mitjà i llarg termini i que requereixen una nova manera d'entendre la funció del professorat a la universitat i una nova concepció sobre què vol dir aprenentatge i qualitat en l'aprenentatge. Aquestes dimensions fan que aquesta mena d'innovacions i canvis, especialment quan la millora que comporten no és òbvia, s'aconsegueixin millor si el professorat està disposat a canviar la seva mirada sobre el que fa i el que vol assolir amb el que fa. I això és més segur d'aconseguir per mitjà de la persuasió i la implicació en projectes compartits que no pas per mitjà de l'exigència normativa.

Un dels canvis que s'hauria d'abordar amb més promptitud en el món docent universitari consisteix a copsar, per part del professorat, que el que és important per promoure la qualitat en l'aprenentatge és prestar atenció a la interacció que es produeix en el procés d'aprenentatge de l'estudiant i al disseny d'aquelles condicions en el context que el fan possible.

Aquest desplaçament cap a l'activitat del qui aprèn no hauria de ser nou. Tanmateix, cal reconèixer, com a característica negativa d'algunes titulacions i universitats, l'escàs temps dedicat a la planificació docent i a la identificació d'objectius terminals vinculats clarament als aprenentatges de l'estudiant universitari. Les polítiques de promoció del professorat no tenen en consideració de manera adequada, quan la hi consideren, la incidència de la dedicació del professorat a projectes d'innovació

docent i, específicament, a l'elaboració de plans docents de les diferents matèries o assignatures. En canvi, sí que s'han establert criteris i agències que orienten i avaluen la dedicació a activitats de recerca i, fins i tot, serveis que avaluen l'actuació del professorat com a docent.

Aquesta falta de cultura en l'àmbit de la planificació docent a les nostres universitats contrasta amb l'excés de cultura en l'àmbit de l'estructura, reforma i/o revisió dels plans d'estudis. El temps dedicat pels responsables de les diferents titulacions al segon d'aquests àmbits sovint no ha estat acompanyat del temps i la feina del professorat de les diferents matèries per constatar si realment les matèries integraven els continguts necessaris i adequats i si la seva seqüència era lògica. Semblava com si el debat fos gairebé exclusivament un repartiment de càrregues docents que, a llarg o curt termini, incidiria en la dotació o no de nous recursos docents per als departaments, i no pas un debat orientat realment a la millora de la qualitat del pla i de les condicions que han de permetre formar bons professionals.

Sens dubte, això, que no té cap sentit en una universitat que procura la qualitat en l'aprenentatge, és un dels factors que han generat part de les crítiques que les institucions i organitzacions comunitàries i econòmiques han formulat recentment quan es refereixen al paper de les universitats en la societat del coneixement. La societat actual mostra nivells més alts d'exigència quant a la qualitat de la formació universitària, i requereix a la universitat i al seu professorat que abordi la seva tasca des d'una perspectiva més pedagògica i universitària i menys burocràtica i interessada. I així com la universitat ha de procurar rigor en la recerca, també ha de procurar excel·lència en la docència i en els estils i mètodes de difondre el coneixement i de generar el seu aprenentatge.

La universitat està preocupada per diferents qüestions que viu com a necessitats urgents i que li fan, de vegades, perdre la capacitat per distingir entre urgència i importància. Són necessaris més arguments que ajudin a convèncer aquells qui encara no ho estan i que contribueixin a la promoció d'actituds i acords en el professorat orientats a la creació d'una cultura docent capaç de generar una millora de la qualitat i una manera diferent d'entendre la tasca docent del professorat, que incorpori preocupació i dedicació a la formació de l'estudiant. Probablement, vivim una de les dècades més riques en l'aparició de necessitats socials i exigències d'adaptació adreçades al món universitari i, especialment, al professorat.

Al principi d'aquest apartat apostàvem per abordar els canvis universitaris per mitjà de la persuasió i el convenciment. Ara defensem que els canvis en la cultura docent es construeixen per convicció i capacitació. Convé analitzar la necessitat d'un canvi en la cultura docent tant per raons pedagògiques com per raons derivades dels canvis en les exigències del món laboral. Però també convé aprofitar l'avinentesa d'altres circumstàncies per ajudar en aquest procés de convicció i capacitació mitjançant la formació del professorat. Una d'aquestes circumstàncies és el procés de convergència europea.

2.2 El procés de convergència europea i els canvis en la cultura docent

El procés de convergència europea en matèria universitària és un factor excel·lent que pot estimular les universitats, els seus responsables i el professorat a assolir els objectius abans assenyalats i que pot contribuir a facilitar la determinació de criteris compartits en la selecció de continguts d'aprenentatge i estils docents en cadascuna de les titulacions. Això no ha de suposar pèrdua de llibertat de càtedra del professorat en l'exercici de la docència, ni d'autonomia als departaments i a les universitats quant a l'organització i la definició de la docència. El que succeeix és que la tasca docent deixa de ser una tasca individual i esdevé una tasca en equip i compartida.

És necessari generar debats sobre els continguts d'aprenentatge i els estils docents del professorat. Aquests debats promouen processos de reflexió sobre la pràctica docent i el contingut del que s'ensenya, les formes mitjançant les quals s'avalua i les actituds que el professorat mostra en les maneres d'abordar la seva tasca i en les seves relacions amb els estudiants. A més, poden facilitar canvis d'actitud orientats a facilitar una millor tasca en equip del professorat que comparteix la docència d'una mateixa matèria, i també contribuir a una nova manera d'entendre l'autonomia universitària i la llibertat de càtedra.

Resumint, la convergència europea hauria de suposar per a les universitats un procés d'harmonització, que contribueixi a una transparència més gran que faciliti el reconeixement acadèmic i un procés de canvi en la manera d'entendre la docència per part del professorat universitari. En tots dos casos, apostem per un model de persuasió i convenciment, que només serà eficaç amb la complicitat dels governs i de les administracions de què depenguin les universitats. Aquesta complicitat ha de comportar una aposta clara de les diferents administracions pel reconeixement de la dedicació del professorat a la millora de qualitat docent, per mitjà d'incentius tan significatius com els que s'estan dedicant a la recerca.

Aquest canvi s'ha d'orientar vers un nou model de docència universitària més centrada en qui aprèn que en qui ensenya, més en els resultats de l'aprenentatge que en les maneres d'ensenyar, i més en el domini d'unes competències terminals procedimentals i actitudinals que merament informatives i conceptuals. La convergència europea és un argument excel·lent per a la promoció d'actituds i acords en el professorat orientats a la creació d'aquesta nova cultura docent a la universitat, capaç de generar una millora de la qualitat i una manera diferent d'entendre la tasca docent del professorat.

2.3 Una nova cultura docent com a resposta integral davant de les diferents necessitats socials i exigències d'adaptació a la universitat

Probablement, vivim una de les dècades més riques en l'aparició de necessitats socials i exigències d'adaptació adreçades al món universitari i, especialment, al professorat i als responsables de la gestió i la política universitària. El procés de convergència és una d'aquestes exigències, però no l'única.

Seria un error atendre cadascuna d'aquestes necessitats d'adaptació com si es tractés de respondre de forma aïllada i puntual. El repte consisteix a saber crear cultura docent i comprendre en què consisteix aquesta cultura. Si les necessitats derivades de la creació de l'espai comú universitari s'analitzen des d'una perspectiva de millora de la qualitat que integri altres necessitats també urgents i claus per a la universitat i, concretament, per a la docència, el professorat podria comprendre més bé els canvis i les accions que s'han de generar. Aquest seria un dels trets del que anomenem cultura docent: adoptar una perspectiva d'anàlisi holística i sistèmica sobre la pràctica docent i la seva optimització.

Entre aquestes necessitats urgents i claus convé destacar qüestions com ara l'adaptació a la societat de la informació i de les tecnologies; la integració del fenomen de la globalització i l'anàlisi del seu impacte en els diferents àmbits de la ciència, la tecnologia, l'economia i el món del treball; l'atenció a la diversitat d'estudiants i la preocupació per l'assoliment de l'excel·lència acadèmica; la rendició de comptes dels recursos públics rebuts, i l'establiment d'objectius, prioritats i indicadors que comportin l'obtenció de més recursos depenent de si s'assoleixen. Aquestes qüestions obliguen a reflexionar sobre la funció del professorat i a equilibrar-ne la dedicació d'acord amb la seva dimensió investigadora però també amb la seva dimensió docent. Totes aquestes qüestions són objecte de tractament en les exposicions de motius de lleis, en documents, en seminaris i en les trobades o reunions que freqüenta el professorat interessat en la docència.

Tanmateix, convé no confondre aquesta mena de preocupacions, sens dubte rellevants, amb un autèntic canvi en la cultura docent. Una cultura docent de qualitat en el món universitari ha de suposar preocupació per les qüestions abans esmentades, però a més a més ha d'incorporar altres característiques, entre les quals volem destacar aquelles que incideixen clarament en aspectes funcionals de la cultura docent i en la manera de concebre-la.

La cultura docent no canvia només amb la incorporació formal d'una nova definició de crèdit ni per una modificació estructural dels plans d'estudis o de la durada de les titulacions. La cultura docent canvia i és susceptible de ser orientada cap a la qualitat quan incorpora de forma habitual en el comportament del professorat i de la institució accions com les següents:

- Fixar-se en la pràctica per aprendre com la desenvolupem, modificar-la, consolidar-la o innovar-la i sotmetre-la a avaluació.
- Generar condicions que propiciïn un ambient, atmosfera o clima que afavoreixi de manera natural la millora de la tasca docent.
- Crear i revisar les condicions d'aprenentatge que facin de la universitat un espai d'aprenentatge i de formació dels estudiants com a professionals i també com a ciutadans.
- Establir pautes per orientar una docència de qualitat d'acord amb les tendències, els corrents i els resultats més excel·lents de la recerca pròpia de cada àmbit.
- Institucionalitzar i consolidar, en la vida quotidiana del professorat i del personal docent i investigador en procés de formació, que la professió acadèmica té, com a mínim, una doble i complementària dimensió, i fins i tot triple en incorporar, a la docència i la recerca, la gestió. Per assolir aquest objectiu, és necessari que sigui realment percebut així pels qui avaluen l'activitat acadèmica, decideixen sobre l'estabilitat i la promoció del professorat i reconeixen estímuls o incentius ja siguin de caràcter econòmic, laboral, acadèmic o moral.
- Entendre que la cultura docent d'una comunitat, equip de professorat, departament, facultat o, fins i tot, universitat no és la suma de la cultura docent de cada individu que forma el grup, ni es pot entendre com la suma d'un conjunt d'interessos particulars, sinó com quelcom grupal, mogut per interessos col·lectius i, en aquesta mesura, institucional i orientat a la consecució d'un bé comú.
- Comprendre que el caràcter holístic de la cultura docent no s'aconsegueix si no és per mitjà d'accions i èxits particulars. Així com la responsabilitat s'obté fent que cadascú sigui responsable d'allò de què ha de ser responsable, la cultura docent i la qualitat es poden assolir quan cadascú mostra en el seu comportament docent els trets que presentem com a condicions necessàries per aconseguir-les. Aquesta nova cultura docent és possible en una institució si aconseguim com a condició necessària, malgrat que no sigui suficient, aquestes noves formes de pensar i d'abordar la tasca acadèmica, en recerca i en docència, en cada professor i professora.

3 El professorat universitari i la cultura docent: una aposta per la millora en la qualitat de l'aprenentatge

3.1 Sentit del canvi en la cultura docent

En temps de canvis com el present, són molts els autors que des de diversos àmbits de coneixement tracten d'identificar i de conceptualitzar els motors d'impuls social i professional que faran possible créixer i adaptar-nos a la societat actual. En aquest sentit, no hauria de resultar-nos estrany que la major part d'ells defensi la institució universitària com un d'aquests possibles motors de canvi. De fet, la institució universitària es caracteritza per complir objectius com ara gestionar i gestar l'antic i el nou coneixement cultural, apostar des de la recerca per solucions a problemes, formar futurs professionals i també, al nostre entendre, futurs ciutadans, entre d'altres.

En aquest sentit, les publicacions i reflexions cada cop més nombroses sobre la universitat del segle XXI pretenen dibuixar, cadascuna a la seva manera, una institució moderna, proactiva, flexible i que ofereixi solucions assenyades a les incògnites que planteja la societat de la informació i la diversitat (Castells, 1997). Amb l'objectiu de dibuixar aquesta universitat pròpia del segle XXI, s'han ofert explicacions centrades en diverses i múltiples dimensions pròpies de la universitat, com ara la gestió universitària, la recerca, l'extensió de la universitat, la demanda de les organitzacions empresarials, el nou perfil d'estudiant i la formació del professorat universitari (Derrida, 2002; Marcovitch, 2002; Torrents, 2002).

Aquest apartat se centra en la necessitat de repensar la cultura docent universitària, aspecte totalment relacionat amb tots els aspectes esmentats abans. Efectivament, tal com ja hem expressat anteriorment, en la institució universitària, entesa pròpiament com a tal, i en el seu entorn s'estan gestant un cúmul de circumstàncies i situacions òptimes per començar a parlar d'una nova cultura docent. Les noves demandes professionals i socials exigeixen, si més no, que els qui som a dins ens replantegem cap a quin model de cultura docent cal avançar. El nou professional demanat per les organitzacions empresarials no és precisament un professional amb el cap "embotit de coneixements", sinó un professional amb el cap ben ordenat, que conegui i sigui conscient de la manera com es pot conèixer i aprendre millor, per tal d'aprendre de manera autònoma nous continguts i desaprendre els obsolets (Martínez, 2002; Morin, 2000, 2001). El nou universitari, demanat o no de forma explícita, però clarament necessari per a la comunitat, ha de ser també -o, més ben dit, ha de ser abans que professional o alhora- un ciutadà; un ciutadà que aporti, des del coneixement, solucions raonades i raonables a problemes propis de la comunitat a la qual pertany. Dit d'una altra manera, un ciutadà amb coneixement de causa i amb una bona formació ètica i moral.

En aquest sentit, oferim tres raons que ens fan plantejar dedicar espai i temps a trobar el sentit i l'orientació del canvi en la cultura docent de les nostres institucions universitàries actuals. Arran de cadascuna d'aquestes tres raons, plantejarem tres reptes, als quals hauríem de respondre des de l'àmbit de la cultura docent universitària.

La primera raó que es presenta per atendre el canvi de cultura docent a la universitat es refereix a l'aprenentatge propi del segle XXI en l'àmbit de l'educació superior. És a dir, quin tipus d'aprenentatge hauríem de desenvolupar i potenciar a les aules universitàries del segle XXI? Fins ara a la universitat ens hem centrat en un tipus d'aprenentatge; tanmateix, i com acabem de veure, les noves demandes ens reclamen la necessitat d'atendre noves capacitats de desenvolupament humà (Martínez, 2000, 2001). En aquest sentit, l'estudiant universitari ha de continuar aprenent continguts informatius i conceptuals, però també ha de saber aplicar-los, ha de saber projectar-los sobre la realitat -si es dóna el cas- d'una manera personal i ha d'aprendre un conjunt d'actituds i de valors que el capacitin com a professional i ciutadà actiu i responsable. Si ha de ser així, aleshores les propostes formatives a la universitat i els seus programes docents han d'incloure objectius i continguts relacionats amb tots aquests tipus d'aprenentatge.

La segona raó a què volem fer referència està vinculada a l'evolució dels sistemes d'accés a la informació i als canvis en la vigència i en el que s'entén avui per coneixement, efecte produït principalment per l'extensió de les TIC, tant en els àmbits professionals com socials i també en l'universitari. Convé plantejar-nos quina mena de continguts d'ensenyament i d'aprenentatge són realment els propis de la universitat del segle XXI. Efectivament, el coneixement evoluciona, es propaga, se'ns presenta i representa de múltiples maneres. El coneixement, més que mai i sobretot en l'àmbit universitari, ha assolit nivells elevats d'especialització i multidisciplinarietat. I també més que mai gaudeix d'un curt temps de credibilitat científica o, viceversa, el temps de caducitat dels continguts científics és considerablement elevat respecte d'altres èpoques. Per això hem de dedicar espai i temps a pensar en el contingut que s'ha de mostrar i d'ensenyar als estudiants. Avui no resulta difícil trobar *websites* a la xarxa de xarxes on el coneixement es presenta de manera més completa i actualitzada que a les nostres classes i als apunts dels estudiants universitaris. Probablement, un possible canvi en la nostra vida com a docents, en la cultura docent, hauria de ser entendre que hem de dedicar més temps a pensar com ho hem de fer perquè els nostres estudiants pensin i estudiïn que no pas a parlar i explicar a classe, sense que això impliqui deixar de fer-ho. Per explicar, però, cal haver seleccionat molt bé el que expliquem, perquè els continguts sobre els quals parlem siguin suficientment engrescadors per fer pensar, analitzar, comprendre críticament, establir relacions i analogies, sintetitzar i, en definitiva, aprendre a jugar amb la informació per dotar-la de significació i així transformar-la en coneixement.

La tercera raó que dóna sentit al replantejament de la nova cultura docent se centra en la necessitat de reconfigurar i/o crear noves pràctiques docents a les aules universitàries; pràctiques que no fixen tota la seva mirada en el professor i la seva tasca docent, sinó que l'amplien a l'estudiant i al seu procés d'aprenentatge i desenvolupament. En aquest sentit, tal com hem formulat abans, cal destacar la conceptualització que des de Bolonya, i conseqüentment des de les successives i recents declaracions i normatives relatives a la convergència europea de l'educació superior, es fa del crèdit universitari (ECTS). Cal recordar que, d'acord amb el procés de convergència, s'ha de considerar el nou crèdit més pròxim a l'activitat pròpia de l'estudiant que no pas a l'activitat pròpia del professor. Convé, en definitiva, plantejar-nos canvis en la pràctica docent i en les aules per tal que aquestes representin alguna cosa més que trobades presencials entre estudiants i professors on aquests exposen i els primers prenen nota. Segur que això també serà necessari, però mai no ha estat ni serà suficient.

3.2 Raons del canvi en la cultura docent

A continuació exposarem les tres raons a les quals hem fet referència i que, d'alguna manera, omplen de sentit el replantejament de la cultura docent universitària. En la nostra exposició analitzarem aquestes raons per separat, tot i que adquireixen sentit quan es consideren de manera conjunta i encavalcada. Finalment, plantejarem tres reptes que, entre d'altres, hauríem d'abordar amb especial urgència des de les universitats.

A Cultura docent i aprenentatge universitari

Com ja hem dit, l'estudiant universitari del segle XXI no ha de saber solament molts i diversos conceptes, teories, paradigmes, classificacions o perspectives, sinó que també ha de saber fer coses i adaptar-se a situacions diferents, utilitzant, precisament, tot el que sap. Així mateix, ha de saber projectar-se com a persona de forma autònoma i estratègica sobre la realitat i les diverses situacions que se li presenten. Dit amb unes altres paraules, ha de saber organitzar la realitat gràcies a criteris propis. No cal dir que moltes de les situacions davant de les quals es troben els professionals i ciutadans del segle XXI presenten un alt grau d'incertesa, estan sense organitzar i són poc definides. A més, l'estudiant universitari del segle XXI ha de ser una persona responsable de les seves pròpies actuacions. Cal conrear les dimensions de la persona relatives a la codificació, l'adaptació i la projecció d'un mateix, però també les capacitats i els sabers que permeten a l'estudiant ser competent en termes de responsabilitat i compromís social.

Es tracta d'atendre, en la nova cultura docent, quatre capacitats d'aprenentatge. Ens referim a les capacitats codificativa, adaptativa, projectiva i introjectiva (Sanvisens, 1985; Martínez, 1987, 2002).

Informació, coneixement i aprenentatge

La capacitat d'aprenentatge que més atenció ha rebut des de la cultura docent en la tradició universitària ha estat la capacitat codificativa. El fet de saber moltes i diverses coses ha estat, al llarg de la història, un indicador de qualitat de l'educació superior, tant des del punt de vista del docent com des de la visió de l'estudiant. Per aconseguir aquest objectiu, la docència universitària ha descarregat tot el seu pes principalment en les classes magistrals, on un expert en el tema exposa tots i cadascun dels coneixements que considera que els seus estudiants han de conèixer i aprendre.

Lluny d'afegir més llenya al foc en l'ardu i encès debat sobre la pertinència o no de classes magistrals a la universitat d'avui, creiem que l'estudiant ha de ser una persona informada i amb coneixements. Els professionals del segle XXI han de continuar sabent coses, moltes i diverses. Conrear la densitat cultural i també informativa del futur professional és important. Això no obstant, l'aprenentatge pròpiament codificatiu ha de representar un aprenentatge significatiu, profund i estratègic (Pozo, Monereo i Castelló, 2001). En aquest cas, estem d'acord amb els qui defensen que ja no serveix aprendre moltes i diverses coses sense sentit ni ordre ni concert. L'aprenentatge codificatiu, més que mai, ha de ser un aprenentatge constructiu, amb sentit i significat propi per a qui assumeix la responsabilitat de l'aprenentatge. La cultura docent universitària en relació amb la capacitat d'aprenentatge codificativa ha d'assumir el repte de buscar i innovar en pràctiques educatives que representen autèntiques oportunitats d'aquesta mena d'aprenentatge més profund i significatiu. El docent universitari ha d'establir ponts entre el que l'estudiant sap i el que ha d'arribar a saber i, d'aquesta manera, acompanyar-lo en aquest trajecte d'aprenentatge i desenvolupament mitjançant els recursos pedagògics necessaris.

Aprenentatge, adaptació i actuació estratègica

La segona capacitat d'aprenentatge a què hem fet referència a l'inici d'aquest apartat és la que anomenem capacitat adaptativa. Efectivament, l'estudiant universitari ha d'aprendre a adaptar-se a diferents contextos i situacions, entre altres motius perquè la realitat professional i social està configurada d'aquesta manera. Són moltes les situacions i els contextos a què caldrà adaptar-se i amb què es trobarà l'estudiant i futur professional del segle XXI. En aquest sentit, els procediments que s'han d'aprendre en l'educació superior, ja siguin vinculats a àrees de coneixement concretes o ja siguin més transversals, s'han d'aprendre d'una forma estratègica (Pozo, 1990). L'estudiant universitari ha d'aprendre a aplicar estratègies de manera habitual en el seu procés d'aprenentatge, per tal que posteriorment i de forma natural mostri bones competències estratègiques en la seva professió i com a ciutadà.

Per això la cultura docent que vulgui respondre a aquesta demanda ha d'estar orientada cap a l'ensenyament i el desenvolupament d'un coneixement estratègic. Si la cultura docent universitària es tanca en la rutina o en l'ensenyament de procediments com a meres tècniques, no avançarem significativament cap a aquest perfil més estratègic o d'adaptació a noves situacions. Entenem, doncs, que el concepte de tècniques com a tal no gaudeix de la flexibilitat i la profunditat del concepte d'estratègies des d'un punt de vista psicopedagògic (Nisbet i Shucksmith, 1997).

Així, doncs, l'activitat docent, si procura la millora en la qualitat universitària de l'aprenentatge, ha de promoure l'ensenyament i la participació de l'estudiant en processos estratègics. L'estudiant universitari s'ha de veure abocat a implicar-se en actuacions estratègiques per tal d'anar progressant en el seu procés d'aprenentatge.

Aprenentatge, projecció i creació de coneixement

La capacitat que ens ocupa, a saber, la capacitat projectiva, juntament amb la capacitat introjectiva, que veurem a continuació, han estat per tradició les menys representades en la comunitat universitària. Es refereix a la capacitat d'aprenentatge que, un cop assolida, en bona part permet que projectem el que sabem sobre la realitat. Dit amb unes altres paraules, permet que les persones amb alts nivells de coneixement aportin solucions raonades i raonables sobre la realitat i participin amb criteri en la presa de decisions professionals i socials (Cortina, 1997). L'estudiant universitari, com a persona que accedeix al coneixement profund d'una disciplina, ha d'aprendre també aquesta intel·ligència pràctica per saber projectar el coneixement sobre realitats socials i professionals.

En aquest sentit, la cultura docent universitària ha de crear espais on l'estudiant i futur professional i ciutadà pugui realment projectar el seu coneixement ara en construcció. Si volem que l'estudiant universitari projecti el seu coneixement en la realitat professional i social que l'espera, haurem de pensar a donar-li aquesta oportunitat de projecció en la mateixa comunitat universitària.

Aprenentatge i adquisició de responsabilitats

Si hi ha una característica implícitament i cada vegada més explícitament demanada des de les dues realitats que truquen a la porta de la universitat, la professional i la social, aquesta és la capacitat introjectiva. Aquesta capacitat pot facilitar la presa de consciència i l'exercici de la responsabilitat (Jonas, 1979). Cal orientar el canvi en la cultura docent per tal de formar més bé persones que sàpiguen moltes i diverses coses, que a més a més sàpiguen fer coses en diferents situacions, que projectin el seu coneixement sobre la realitat i, finalment, que es responsabilitzin amb elles

mateixes i la comunitat. En aquest sentit, convé entendre la universitat com un espai d'aprenentatge ètic (Martínez, Buxarrais i Esteban, 2002).

Un bon canvi en la cultura docent seria atendre la formació en la responsabilitat en aquells que ara són estudiants. Efectivament, el docent universitari ha de traspasar a l'estudiant la responsabilitat sobre el seu propi procés d'aprenentatge, primer, i sobre els continguts que està aprenent, després. Així és com apostarem pel desenvolupament de la capacitat més introjectiva de l'estudiant. Si l'única responsabilitat que atorguem a l'estudiant universitari és la prendre apunts i la de reflectir-los posteriorment en un examen, difícilment el formarem en la responsabilitat que tant a títol personal com a títol social i professional sembla que la societat reclama i que nosaltres defensem.

Més que mai i conscients del que comporta el nou crèdit europeu, hauríem de pensar en pràctiques educatives que dipositin més responsabilitat en el procés d'aprenentatge dels nostres estudiants universitaris.

B Cultura docent i aprenentatge de continguts

La segona raó de canvi de la cultura docent és la relativa als continguts que s'haurien d'ensenyar avui a les nostres universitats. Efectivament, vistes les noves capacitats d'aprenentatge que defensem i tenint en compte les noves demandes laborals, professionals i socials, els continguts propis d'ensenyament i d'aprenentatge no són els mateixos que fa uns anys.

Sobre els continguts d'aprenentatge a la universitat del segle XXI

Voldríem assenyalar que els continguts del segle XXI representen per al docent universitari continguts inabastables, que se'ns escapen de les mans. Els diversos camps de coneixement han aprofundit en els seus continguts espectacularment, cosa que afavoreix que els docents sovint tinguem seriosos dubtes sobre quins continguts ensenyar a l'aula als nostres estudiants. El nivell d'especialització i de fragmentació a què han arribat les clàssiques àrees de coneixement fa més difícil per al docent universitari ser un expert en tota la seva àrea de coneixement. És més, no és estrany que en la major part de comunitats universitàries els docents d'un departament comparteixin menys coneixements que abans i que l'especialització de cadascun d'ells els separi cada cop més d'un coneixement comú i compartit. Aquesta manera de tractar els continguts a la universitat pot perjudicar el tipus d'aprenentatge que pretenem. Dit amb unes altres paraules, si pretenem estudiants amb un caràcter integral i sòlid quant al seu aprenentatge i desenvolupament, haurem d'ensenyar i de mostrar continguts que ens ajudin a assolir aquest objectiu pedagògic i acadèmic.

Considerem que la institució universitària ha de continuar transmetent continguts acadèmics, típicament culturals, però des d'un criteri d'integració. La cultura docent universitària ha d'evitar el foment de les especialitzacions, cada cop més nombroses, sense deixar de perseguir l'objectiu de formar especialistes, però des de la integració. Només així disposarem de persones amb visions multidisciplinàries sobre el món i que aportin solucions multidisciplinàries (Morin, 2000). Defensem que la nova cultura docent universitària sigui una cultura d'equip i de treball conjunt entre professionals que pretenen la formació integral i global de la persona de l'estudiant.

Com ja hem assenyalat, cal ressaltar que els continguts propis del segle XXI tenen un alt nivell de caducitat. Efectivament, des de la docència universitària sovint és difícil decidir fins a quin punt té sentit ensenyar un contingut que sabem que caducarà d'aquí a poc temps. Convé dedicar temps a seleccionar bé els continguts, tant per la seva potència engrescadora com per la seva potència integradora d'altres continguts i sistemes conceptuals que organitzin el coneixement d'un àmbit del saber.

Aprentatge de conceptes i competències transversals

La universitat del segle XXI ha d'apostar per l'ensenyament de continguts l'adquisició dels quals serveixi per assolir autèntiques competències transversals per als estudiants. És a dir, que, transcorregut el seu aprenentatge, els estudiants donin mostres, tal com hem afirmat, de la seva competència en les capacitats següents: saber coses, saber fer, saber projectar el seu coneixement i saber ser responsables de les seves projeccions.

La consideració d'aquesta tipologia -ja clàssica, però també nova a la universitat- de continguts en els plans docents ens ajudaria a desenvolupar la diversitat de capacitats d'aprenentatge que hem tractat en la primera raó de canvi de la cultura docent. Ens referim a competències com ara el diàleg, saber treballar en equip, l'empatia i ser autònom en els aprenentatges, entre d'altres, més les pròpies de cadascun dels àmbits científics. Són aquesta mena de continguts els que han de ser considerats en la nova cultura docent universitària no per docents aïllats, sinó per equips de docents que comparteixen matèria o titulació. Difícilment els nostres estudiants aprendran a treballar en equip si els ensenyaem a fer-ho en una assignatura, només durant un any de la seva carrera acadèmica. En canvi, tindria molt més sentit que fos un estil d'enfocar el procés d'ensenyament i aprenentatge de caire transversal, que ocupés el màxim d'assignatures i d'anys de carrera.

Per a això, la nova cultura docent universitària ha de dedicar temps i espai a pensar quina mena de competències pot arribar a desenvolupar des de les institucions universitàries. Cada grup de professors que forma l'equip docent d'una titulació ha de plantejar-se quines d'aquestes competències pot desenvolupar des de la seva

àrea. Cada docent hauria d'establir metodologies pedagògiques per tractar d'assolir l'aprenentatge de les competències esmentades.

Hauríem d'anar, per tant, més enllà de les dades, els conceptes, les teories i els paradigmes propis de cada ciència. D'aquesta manera, però, només atendríem la primera de les capacitats, la codificativa. Hauríem d'apostar, a les nostres universitats, per altres continguts que donin sentit a la resta de capacitats d'aprenentatge i no deixar que aquestes capacitats es desenvolupin solament en els estudiants més avantatjats (Pozo i Postigo, 2000), entre altres motius perquè aquesta mena de continguts també es poden ensenyar.

Una nova cultura docent a la universitat del segle XXI necessita, doncs, un replantejament seriós sobre el que cal ensenyar a les nostres aules. Val la pena dir que el nou paradigma docent ja no descarrega tot el seu pes en el transmissor i expert en un terreny acadèmic, sinó que comença a "virar" cap a funcions com ara l'ajuda pedagògica, la guia i la reflexió sobre la pròpia actuació (Schön, 1983).

En aquest sentit i per tal de conrear el canvi en la cultura docent orientat cap a la millora en la qualitat de l'aprenentatge, i per fer-ho per persuasió i convenciment, convé facilitar la sistematització i la divulgació d'allò que s'està fent amb aquesta orientació i voluntat, sovint en projectes d'innovació docent o, fins i tot, d'una manera particular.

C Cultura docent, pràctiques educatives i contextos d'aprenentatge a la universitat

La tercera i darrera raó a la qual volem dedicar espai i temps fa referència a les pràctiques docents en contextos d'aprenentatge universitaris. Considerem que, juntament amb l'aprenentatge i els continguts, hem de dedicar una atenció especial a les pràctiques que es desenvolupen a les aules universitàries. Efectivament, tot el que s'esdevé a les aules marca d'una manera molt accentuada el que s'aprèn i el que es transmet. Així, més que dibuixar formes de fer a l'aula òptimes o típicament saludables per al tipus d'aprenentatge que pretenem i per transmetre més que conceptes, ens veiem en la necessitat d'indicar criteris. Per aquest motiu, oferim quatre criteris que considerem que poden generar les condicions adients per dur a terme bones pràctiques educatives en contextos d'aprenentatge universitari.

Sobre les pràctiques educatives i la profunditat dels objectius d'aprenentatge

Una pràctica educativa universitària pròpia del segle XXI ha d'aspirar a aconseguir profunditat en els objectius d'aprenentatge i, per tant, ha d'aspirar a aconseguir que els estudiants que hi participen sàpiguen, sàpiguen fer, sàpiguen projectar-se i sàpiguen ser responsables. En la mesura que ens acollim a aquest criteri

d'organització de la nostra aula educativa, serem capaços de dissenyar activitats per assolir aquests objectius. Intentar aconseguir objectius diferents d'aquells que responen només a la capacitat codificativa ens farà pensar en pràctiques educatives diferents, possiblement més innovadores.

Sobre les pràctiques educatives universitàries i el plantejament de noves situacions d'aprenentatge per a l'estudiant

La nova cultura docent universitària hauria de plantejar l'oferiment de situacions noves als estudiants: situacions d'aprenentatge que representin índexs de novetat considerables, que defugin la monotonia d'escoltar, escriure i estudiar el que s'ha escrit. La novetat en l'aprenentatge, raonablement entesa, és sinònim de motivació. Novetat simplement pel fet de fer quelcom de nou pot provocar precisament l'efecte contrari: desmotivació i desconcert.

En aquest sentit, la nova cultura docent universitària ha de ser una cultura nova, innovadora, que s'aculli a les possibilitats d'introduir a algunes de les nostres aules un aire nou. La realitat social i professional ens ofereix els mitjans, com ara les TIC, els estudis de casos, els debats i la seva preparació, entre d'altres.

Si hem d'innovar en la nostra pràctica educativa, potser avui sigui el millor moment. La cultura docent universitària hauria de ser incentivada i motivada per la incorporació d'innovacions en la seva pràctica pedagògica.

Sobre les pràctiques educatives universitàries i el plantejament de situacions complexes

A més de noves, les pràctiques educatives universitàries haurien d'intentar assolir un nivell progressiu de complexitat. No és difícil observar a les nostres comunitats universitàries com estudiants de l'últim any de carrera continuen immersos en les mateixes pràctiques docents per les quals ja van passar en el seu primer any universitari. Efectivament, ens hauríem de plantejar si té sentit variar els nostres continguts acadèmics en complexitat mentre que ens estanquem en les mateixes maneres de fer docència.

Les situacions d'aprenentatge, igual que els continguts, han de créixer en complexitat, de tal manera que al final l'estudiant sigui realment una persona autònoma en l'aprenentatge. Aquesta autonomia també s'ensenya i s'aprèn. Així, doncs, el traspàs de l'autonomia sobre el mateix procés d'aprenentatge hauria de ser una realitat, i s'hi hauria d'actuar pedagògicament en conseqüència. Igualment, el traspàs de l'autonomia i la responsabilitat mitjançant el plantejament de situacions cada cop més complexes s'ha de considerar amb l'atenció pedagògica que es mereix (Onrubia, 1993). Massa complexitat de cop també ens podria conduir a la desmotivació i al desconcert, tant del docent com dels estudiants.

Sobre les pràctiques educatives universitàries i el plantejament de situacions reals i socials

L'últim criteri al qual voldríem fer referència és el que hem anomenat plantejament de situacions socialment reals. Efectivament, si pretenem formar persones responsables, compromeses amb la realitat i que, d'alguna manera, participin en un procés d'aprenentatge ètic (Martínez, Buxarrais i Esteban, 2002), els hem de facilitar oportunitats. La cultura docent universitària no pot confiar que l'estudiant d'avui, futur professional, faci la transferència de situacions acadèmiques a situacions socials d'una manera automàtica. Tots som conscients de la complexitat psicopedagògica d'aquest procés. Si pretenem que els nostres estudiants aprenguin per a un futur, cal que els presentem aquest futur de la manera més real possible.

La comunitat universitària es mou cada cop més en aquest sentit: des dels famosos pràcticums universitaris fins a la immersió cada cop més representativa del món social i empresarial en la comunitat universitària.

Mitjançant la consideració d'aquests quatre criteris, hauríem de pensar en el fet que les nostres aules universitàries s'assemblessin a una comunitat d'aprenentatge pròpiament dita (VVAA, 1998a, 1998b), i que el disseny de les pràctiques docents en contextos d'aprenentatge universitari s'assemblés a una comunitat on tots aprenguessin d'una manera conjunta i compartida, on es plantejessin objectius d'aprenentatge profunds i on es plantejessin situacions noves, complexes i professionalment i socialment reals.

3.3 Reptes per a una nova cultura docent a la universitat

Presentades les principals raons que considerem que han de guiar el canvi en la cultura docent de la universitat del segle XXI, assenyalarem a continuació alguns dels reptes que es deriven per al professorat i les universitats interessades en la millora de la qualitat de l'aprenentatge.

La primera de les raons alludides en atendre la cultura docent universitària era el tipus d'aprenentatge que s'ha de fomentar en aquesta nova cultura docent. Efectivament, ja no es tracta només de saber moltes coses. Fomentar un tipus d'aprenentatge que va des de saber fins a ser responsable d'allò que un pensa i fa implica dibuixar un perfil de nou professional i ciutadà. Així, doncs, aquest és el primer repte que se'ns planteja als docents universitaris: pensar quin professional i quin ciutadà pretenem desenvolupar a les nostres aules i fomentar-lo en la nostra comunitat universitària.

La segona de les raons que hem tingut en compte especialment era la relativa als continguts d'ensenyament i d'aprenentatge que han d'estar presents a les

universitats del segle XXI. Hem intentat demostrar que no ens podem quedar en l'àmbit merament conceptual, sinó que hem de tendir cap a la transmissió d'una altra mena de continguts. Així ens hem situat en l'espai de les competències transversals. Se'ns presenta, doncs, la planificació docent com a repte. Efectivament, la nova cultura docent universitària hauria de reservar més temps a planificar que a ensenyar als seus estudiants. Cada pla d'estudis i cada pla docent ha de ser el reflex d'una planificació sobre què, com i quan aprendre un seguit de continguts. En aquest sentit, adquireixen un paper especialment rellevant els equips docents i el treball en equip dels departaments i dels consells d'estudis de cada titulació (Zabala, 2000). Planificar junts és, d'alguna manera, pretendre un objectiu comú. Si el primer repte que se'ns presenta és pensar junts en aquest perfil de professional, el segon hauria de ser planificar la consecució dels objectius formatius que pretenem.

La tercera raó que hem considerat ha estat la referent a les pràctiques educatives en contextos d'aprenentatge universitari, és a dir, a les formes d'organització entre docents i estudiants. Evidentment, un nou aprenentatge i uns continguts reformulats necessiten sovint un escenari nou. D'aquesta manera, el repte que se'ns presenta és el repte de l'actuació conjunta. La nova cultura docent de l'educació superior hauria de plantejar-se, més que mai, com s'ensenyen els continguts a la universitat. La planificació que ens anuncia el segon repte ha de tenir continuïtat en l'actuació psicopedagògica. Els equips docents haurien de degustar el fet de compartir opcions metodològiques i pedagògiques, i així explorar les seves capacitats curriculars i didàctiques (Villar, 2002).

Orientar la cultura docent cap a la millora de la qualitat de l'aprenentatge en la societat actual significa considerar la institució universitària com un autèntic motor, com a mínim de canvi social. Hem ofert tres raons que considerem de pes en plantejar-nos el canvi de la cultura docent universitària. Bolonya i el procés de convergència europea en l'educació superior i altres circumstàncies, exigències i necessitats com ara les assenyalades al principi d'aquests apartats ens obliguen a considerar aquestes raons com a fonamentals. El nou aprenentatge, els nous continguts i les noves pràctiques educatives universitàries es tornen reptes: el repte de pensar junts, el repte de planificar junts i el repte d'actuar també junts.

4 Una aproximació diagnòstica de la situació

Constatem que la millora de la qualitat dels serveis públics i, en el nostre cas, dels serveis oferts per les universitats és una preocupació generalitzada dins el marc europeu. Pel que fa a Catalunya, aquesta preocupació per la qualitat s'explicita en els estatuts de totes les universitats públiques catalanes, la qual cosa ens permet reafirmar que la cultura de la qualitat ja ha entrat fa temps en el si de les universitats, i el seu impuls no ha deixat de créixer. Podem dir que s'assumeix la necessitat d'establir un control intern i autònom, amb el rendiment corresponent de comptes no burocratitzat.

La Llei d'universitats de Catalunya (LUC) remarca, ja a l'inici del seu preàmbul i amb referència als nous reptes i les noves oportunitats que tenen les universitats catalanes al principi del segle XXI, que el processos d'internacionalització afecten plenament el món universitari i requereixen polítiques i estratègies ben afinades com ara "la qualitat de la docència i la recerca".

Pel que fa a la qualitat, en les propostes de nous estatuts de les diferents universitats catalanes o en les reformes que s'hi van introduir, en bona part obligades per l'aprovació de la Llei orgànica d'universitats (LOU), s'especifica la creació o el manteniment dels anomenats Consells per a la Qualitat com a òrgan consultiu i d'assessorament per desenvolupar les estratègies i els sistemes de qualitat, d'acord amb les polítiques pròpies de cada universitat i en coordinació amb el sistema universitari català.

4.1 Polítiques de professorat: accés i formació

Tot seguit farem un repàs breu de la LUC per tal d'analitzar quina política se'n desprèn sobre la docència i la seva qualitat. Finalitzarem aquest apartat plantejant alguns aspectes que cal resoldre.

Amb referència al professorat, la LUC es preocupa de regular la figura de professor contractat i obre així una nova via acadèmica que pot ser complementària o substitutiva de la funcional "però no menys exigent que aquesta", tal com s'afirma textualment. És així com es preveu un nou model de carrera universitària. Deixa ben clar que l'esmentada carrera des de la seva primera etapa d'actuació ha de gaudir de possibilitats de formació per oferir una "docència de qualitat i per actualitzar tant els seus coneixements com les seves habilitats".

No podem dir, doncs, que la LUC s'hagi despreocupat d'una docència de qualitat a les universitats. Ara bé, entenem que s'haurà de regular, a partir de l'esperit de la Llei, ja sigui mitjançant normatives o sobre la base d'acreditacions i informes, la capacitació docent del professorat de qualsevol nivell, amb independència de les capacitats de recerca però sí amb el mateix nivell d'exigència. El nou paradigma avaluatiu no orienta l'avaluació només cap al control o l'acreditació, sinó que de

manera predominant estimula la millora; i, òbviament, per anar-la assolint, és del tot necessari dissenyar-la i d'aquesta manera fer-la possible.

Un fet que ens sorprèn i que es desprèn de la mateixa Llei és que, determinades vegades, la recerca pugui ser un requisit substituïble per la docència, com si totes dues funcions fossin equiparables; concretament, com si dos anys de docència fos el mateix que dos anys de recerca (article 49.3.b de la LUC) i, per tant, a tall d'exemple, a l'hora de contractar un professor lector, aquest pogués entrar per una via o per l'altra -docència o recerca.

No podem deixar de considerar que el tractament donat al professorat associat pel que fa a la docència és clarament insuficient. La Llei atorga plena capacitat docent a aquest professorat pel sol fet d'exercir la seva activitat professional. Encara que aquesta activitat sigui amb competència reconeguda, entenem que això no és suficient per suposar l'existència d'una capacitat docent plena. Les competències que al llarg del temps li han estat exigides en la vida professional no tenen perquè haver-lo preparat per exercir unes altres competències com són les docents i, a més a més, amb nivells de qualitat.

També volem fer palès que, si s'han d'emetre informes per a la contractació del professorat (art. 140.2.f de la LUC), en el cas que aquests informes capacitin per impartir docència, s'hauria d'explicitar que es faran sobre la base d'una avaluació docent. Demanem aquesta explicitació perquè sí que s'explicita quan es parla d'avaluar l'activitat investigadora (en el mateix article 140.2.i) i, per tant, no es dóna un tracte igualitari.

Per acabar, si la plena capacitat investigadora del professorat contractat es garanteix per la realització d'una tesi doctoral –títol de doctor– (article 54 de la LUC), aleshores ens preguntem com es garanteix la plena capacitat docent.

En síntesi, veiem que el tractament legislatiu atorgat a la docència encara no és plenament equiparable al donat a la recerca.

A Avaluació

Dèiem al principi, en la presentació d'aquest capítol, que preteníem invitar a la reflexió sobre el paper del professorat universitari relacionat amb la qualitat a les nostres universitats. El coneixement de la qualitat exigeix sistemes integrats d'avaluació i, entre d'altres, l'avaluació del professorat. Ara bé, caldria recordar que fins a la Llei de reforma universitària (LRU) no hi havia un marc legal que explicités l'avaluació en l'àmbit universitari (article 45.3 de la LRU).

Sens dubte, dins l'esmentada cultura de la qualitat i de l'avaluació de la qualitat, un dels elements importants, encara que no l'únic, està constituït pel professorat universitari, malgrat que som conscients que l'avaluació no ha de ser solament de les

persones, sinó també dels procediments d'organització, de la gestió, de les infraestructures, etc., i, per tant, la qualitat exigeix processos d'avaluació on s'impliquen tots els elements del sistema i les seves interrelacions. Ara bé, en aquest capítol ens limitarem a l'element personal –professorat– per les seves repercussions en la qualitat dels aprenentatges.

En posar en relació avaluació i qualitat, l'avaluació es converteix en una de les estratègies per assolir cada vegada nivells més alts de qualitat. S'accepta plenament que l'avaluació de la qualitat és una eina fonamental per a la detecció i la innovació, per aconseguir la millora dels serveis universitaris. Entre aquests serveis està la **docència** i la **qualitat dels aprenentatges** com un dels elements de la qualitat i de l'avaluació de la qualitat. Sens dubte, una educació de qualitat requereix una docència de qualitat, ja que a una baixa qualitat de la docència li correspondrà, molt probablement, un aprenentatge no eficient.

Però tot això no serà possible sense un coneixement previ de la realitat, la qual cosa exigeix **l'establiment d'un marc general per a l'avaluació del professorat**, on s'han d'incloure paral·lelament els instruments de mesura vàlids i fiables. Aquest marc encara s'ha d'elaborar, malgrat que no hi manquen esforços. Un cop elaborat aquest marc general i aplicats els instruments de mesura congruents amb ell, aleshores serà quan es podran preveure, d'acord amb els resultats, els canvis que s'hauran d'introduir en els àmbits de la innovació i la diversificació de la metodologia docent, i també establir amb quines eines s'ha de fer, sense oblidar les polítiques de formació del professorat de cada universitat i del mateix sistema universitari. Conegudes les necessitats, s'haurien de prioritzar i seqüenciar i fer un seguiment de les actuacions.

En general, podem afirmar que la millora dels processos d'avaluació del professorat **depèn del coneixement i de la capacitat d'establir interrelacions amb altres processos més globals**, com són els d'avaluació de la qualitat dels ensenyaments, dels departaments i centres participants i dels serveis que s'ofereixen des de la mateixa universitat, i també interrelacions amb tot el sistema universitari i les conseqüències que se'n desprenen de manera clara segons els resultats obtinguts (promocions, incentius, etc.).

B Promoció i millora

Ja a la LRU s'exigia que les universitats disposessin dels procediments per avaluar de forma periòdica el rendiment docent i científic del seu professorat i que això tingués efectes en la continuïtat de la seva tasca i de la seva promoció.

La LOU, per la seva banda, regula que hi podran haver retribucions addicionals segons mèrits individuals docents, investigadors i de gestió (articles 69.2, 69.3 i 69.4). També diu que les mateixes comunitats autònomes podran establir

retribucions addicionals per aquests conceptes. Ara bé, el que volem palesar aquí és que els complements retributius esmentats s'atorgaran després d'una valoració prèvia de mèrits feta per l'ANECA o, en el nostre cas, per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

L'agència catalana va publicar, el maig del 2001, un document titulat *Marc general de l'avaluació del professorat*. En la presentació ja es remarca la necessitat de promoure accions per innovar i diversificar la metodologia docent i, en conseqüència, es preveu la necessitat de treballar en la preparació d'eines útils per tal d'estimular la innovació i la millora docent a les universitats.

És sempre millor orientar les conseqüències de l'avaluació cap a aspectes positius i de millora. Es tracta de definir l'excel·lència en un àmbit a partir del procés avaluador, excel·lència que ha de ser el reflex d'una avaluació continuada amb participació dels departaments i els centres.

Les universitats s'han de comprometre a dedicar esforços adequats per a la planificació i el desenvolupament d'accions, no ja per pràctica habitual de l'avaluació, sinó per possibilitar l'aplicació de les conseqüències que es deriven del procés avaluat, tot apropant-se a allò que ja és tradició en l'activitat investigadora. D'exemples, no en manquen: considerar les avaluacions positives com a requisit per obtenir ajuts a la innovació docent o per participar en programes de cooperació internacional sobre la qualitat docent, atorgar premis a la docència, etc. Aquestes conseqüències han de tenir més pes si la col·laboració en el procés és ostensiblement marcat o si no s'adopten mesures per corregir deficiències. Tot això pot repercutir finalment en l'obtenció o no d'incentius econòmics.

Aquest és un aspecte que cal resoldre i que el mateix sistema universitari hauria d'assumir. Les polítiques portades a terme han estat orientades, majoritàriament, a l'aplicació dels resultats de les avaluacions de la docència, a l'atorgament o no de determinats incentius (trams de docència) i a la renovació o no dels professors contractats. També s'han enfocat a concedir distincions privades i/o públiques als professors exemplars.

Pel que fa a les conseqüències de l'avaluació del professorat esmentades, l'esforç que s'ha fet des de les universitats ha consistit que, en l'atorgament dels trams de docència, s'hi veiés reflectit, amb més o menys èmfasi, el resultat de l'avaluació docent. També s'han promogut actuacions, en relació amb la renovació o no del professorat no ordinari, que consisteixen a no renovar contractes de professorat sense haver obtingut avaluacions globalment positives.

Volem recordar aquí que aquestes actuacions no poden oblidar que l'avaluació del professorat ha d'anar de la mà de l'avaluació de les titulacions, de l'organització, dels serveis, etc. En cap cas no es pot tractar com un element aïllat de la resta d'elements interrelacionats que hi estan implicats.

5 Propostes d'acció: objectius, continguts i instruments

En aquest apartat volem reflectir algunes propostes pel que fa als objectius i els instruments utilitzats en l'avaluació docent del professorat, amb el benentès que és una part de l'avaluació acadèmica limitada a les funcions relacionades exclusivament amb la docència. No oblidem que els professors també són avaluats en recerca i en la participació en la gestió.

Les polítiques que es proposen des dels òrgans de govern de les universitats catalanes es reflecteixen en els contractes programa i en els plans estratègics de qualitat, tal com veurem, a tall d'exemple, més endavant.

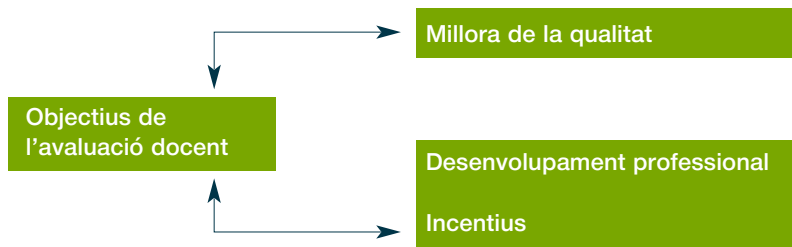
5.1 Objectius

Pel que fa als objectius, de manera general i resumida, podem dir que les universitats es plantegen els objectius de l'avaluació docent entorn de dos eixos:

- Conèixer l'eficàcia docent.
- Millorar de forma continuada la qualitat de l'ensenyament.

En la presentació del capítol ja dèiem que pretendre relacionar l'avaluació de la docència amb l'eficàcia, entesa com a qualitat en l'aprenentatge dels alumnes, és una cosa complexa, atesa l'existència de dificultats conceptuals i de disseny, sobretot si es pretenen inferir relacions causals entre tots dos factors. En l'àmbit conceptual, no es tracta d'obtenir un consens previ sobre què s'entén per qualitat i per eficàcia; tampoc no és suficient assenyalar si es tracta d'eficàcia a curt termini (nombre d'aprovat) o a mitjà o llarg termini (èxit en la inserció laboral dels postgraduats). S'han de portar a terme recerques específiques, tant a escala de definició com de disseny, si es vol abordar el tema de manera objectiva i científica.

De vegades s'oblida que l'avaluació docent té sentit per si mateixa, que l'avaluació docent té també com a objectiu la millora de la qualitat dins la mateixa docència, a més del desenvolupament professional dels implicats. És per això que es vincula a la promoció i a la incentivació (vegeu la figura 1).

Figura 1 | Objectius de l'avaluació docent

La percepció que el professorat té d'aquestes relacions no és del tot clara. És cert que es fan esforços des dels òrgans de govern de les universitats en aquest sentit, però queda molt camí per fer.

No hi ha dubte que la millora, al capdavall, també depèn dels mateixos agents, que han d'experimentar l'avaluació docent com un valor en si mateixa, ja que, entre altres coses, els aporta la possibilitat de:

- Generar permanentment una actitud de millora de la tasca didàctica.
- Autoreflexionar sobre els propis hàbits docents.
- Interrelacionar-se amb la recerca.
- Informar-se sobre les pròpies capacitats i mancances.

Ens preguntem sobre què és el que acostumen a fer els professors amb els resultats de les avaluacions, quins són els nivells d'acceptació que tenen els resultats de les enquestes de l'alumnat, etc. L'aprofitament a escala personal i professional dels resultats no és suficient.

Els processos d'avaluació han de pretendre corregir defectes, actualitzar metodologies, etc., és a dir, treure el màxim partit de les habilitats de què el professorat disposa, amb l'ajut tècnic de la institució a la qual pertany. És així com es podrà convertir en un element clau per al perfeccionament i la promoció lligada a la pròpia i constant superació. S'estan fent esforços en el si de les universitats per tal de donar resposta a aquests plantejaments, malgrat que encara tímidament. De vegades, les actuacions es desprenen únicament dels resultats obtinguts en un sol instrument de mesura, com és l'enquesta a l'alumnat, i això és una limitació que cal superar.

5.2 Continguts utilitzats en l'avaluació del professorat

Basant-nos en un dels instruments més difosos en l'avaluació del professorat, l'enquesta de l'alumnat, podem afirmar que els continguts a avaluar relatius a la docència més generalment acceptats fan referència a:

- la claredat i la sistemàtica expositiva
- el domini dels continguts
- l'ajustament al programa
- la informació sobre la programació docent (objectius, mètodes, activitats, avaluació...)
- la metodologia adequada al grup i a l'assignatura
- les relacions entre teoria i pràctica
- la motivació del professorat i la seva incidència en la motivació de l'alumnat
- el clima a l'aula (participació dels estudiants...)
- l'actitud en relació amb l'alumnat com a persones (respectuosa...)
- la capacitat per resoldre problemes que es plantegen
- la capacitat de retroalimentació amb els estudiants
- el compliment d'obligacions docents (horari de tutories, puntualitat en l'inici i l'acabament de la classe...)
- els resultats d'aprenentatge en els alumnes
- la valoració global del professor (en general, satisfacció o no pel treball desenvolupat...)

A l'hora d'avaluar el professorat, també s'acostumen a considerar altres activitats relacionades amb l'alumnat o amb el procés d'ensenyar i aprendre, com són:

- direcció de treballs relacionats amb la docència
- atenció als estudiants
- elaboració de material docent
- participació en projectes d'innovació docent

- actualització de programes i de continguts
- ús de tecnologies de la informació i la comunicació
- participació en programes per a la millora de la qualitat

A tot això anterior, s'hi pot afegir l'acompliment de la gestió ordinària (exàmens, reunions, coordinacions de programes, assignatures, etc.) i la participació del professorat en els òrgans de govern de la universitat.

5.3 Fonts i instruments d'avaluació

Ens referirem aquí a les fonts i les eines utilitzades més habitualment per a l'avaluació de la qualitat de la docència a les universitats catalanes, especialment les enquestes de l'alumnat i els autoinformes, amb el benentès que aquestes eines, per tenir sentit, han d'estar integrades necessàriament dins un procés molt més complex on recolzen aspectes com ara:

- els plans d'estudis i el seu disseny
- la programació docent
- el professorat
- l'alumnat
- les condicions materials i ambientals de les aules i la resta d'instal·lacions docents
- els contextos d'interacció

A Les enquestes de l'alumnat

Les opinions dels alumnes, com a usuaris dels serveis universitaris, constitueixen una de les dades, no l'única, que les universitats han tingut en compte habitualment a l'hora de pretendre analitzar la docència. En realitat, és l'eina més difosa.

Deixant els problemes relatius a la validesa i la fiabilitat de les enquestes utilitzades, les universitats catalanes han elaborat i han experimentat enquestes d'avaluació de l'actuació docent, i així han complert allò que s'explicita en la majoria d'estatuts de les universitats públiques.

Podem dir que l'enquesta d'avaluació docent que emplenen els alumnes de manera cíclica és un dels primers instruments utilitzats i, probablement, el més experimentat. Una altra cosa és si els procediments d'aplicació estan estandarditzats, si tenen repercussions concretes en el professorat o no, etc.

Les universitats han establert criteris per a la confecció dels ítems i obtenir d'aquesta forma la validesa i la fiabilitat esmentades. Tot seguit, a tall d'exemple, sintetitzem alguns dels requisits en la redacció d'ítems:

- Han de ser clars i senzills respecte d'allò que mesuren
- Han d'evitar reiteracions inútils
- Han d'evitar un nivell de concreció innecessària
- Han de ser prou generals per tal de poder-se aplicar a situacions múltiples
- Han d'evitar incloure aspectes puntuals que tenen caducitat
- Han de definir els eixos d'allò que s'entén per una "bona actuació docent"

Aquest últim punt és realment el nucli que confegirà els eixos fonamentals del qüestionari.

Volem puntualitzar aquí que les enquestes que sobre docència emplen els estudiants reflecteixen exclusivament la seva satisfacció com a clients, no equivalen a l'avaluació del professor o de l'assignatura en la seva totalitat.

A més, cal tenir en compte que:

- No es poden centrar exclusivament en l'activitat del professorat, ja que s'esbiaixa allò que representa l'ensenyament universitari
- Han d'incloure preguntes relatives a l'assignatura
- S'ha de separar el control del compliment laboral del professorat de l'avaluació de la docència
- S'haurien d'introduir progressivament procediments d'avaluació externa
- Seria aconsellable posar en marxa a totes les universitats un servei permanent d'assessorament al professorat, que oferís la seva inserció dins una avaluació formativa i la possibilitat de rebre el suport i l'orientació de manera personalitzada

Els qüestionaris, una vegada ajustats de manera convenient, comencen ja a aplicar-se als postgraduats. És obvi que la visió que poden tenir dels seus professors (continguts, mètodes, aplicacions, etc.), una vegada iniciat el camí en el camp professional, aporta una altra dimensió avaluativa del professorat i de la seva qualitat docent.

En tractar de les fonts relatives als alumnes, creiem que seria necessari que opinessin no tan sols de les tasques docents, sinó també de la innovació docent i de la gestió de la docència.

B L'autoavaluació

S'ha entès, des de les universitats, que una de les finalitats més importants de l'avaluació de l'activitat docent del professorat és el perfeccionament i la millora de la mateixa docència. Ara bé, l'autoinforme de la persona avaluada, que és finalment qui ha de modificar i/o instaurar, si escau, els nous comportaments per a la millora, s'utilitza en menor grau. L'ús de l'autoinforme, que és potestatiu en les avaluacions que representen l'atorgament o no d'un tram de docència, s'hauria de fer extensiu a tots els casos. S'hauria de generalitzar el fet que el mateix professor o professora doni el parer sobre els resultats i procediments emprats en tot procés d'ensenyar i aprendre, i faci les al·legacions oportunes a qualsevol resultat aportat per altres fonts en el qual es vegi implicat.

Per introduir canvis en profunditat en el comportament docent, a més de tenir una manera d'entendre els processos d'ensenyar i aprendre, és a dir, tenir explicitada una teoria sobre com aprenen òptimament els éssers humans, també s'han d'utilitzar alts nivells de reflexió i d'anàlisi crítica de les actuacions pròpies. D'aquí la importància atorgada a l'autoavaluació mitjançant l'ús d'instruments autoaplicables (qüestionaris o escales per facilitar l'autoanàlisi).

L'autoavaluació es pot convertir en un primer pas a l'hora d'introduir canvis en l'actuació del professorat. Aquesta actuació es pot comparar amb un model d'expert, atès que es necessiten models de comportament docent pel que fa a la millora de l'ajustament del professorat a la classe, la selecció dels recursos didàctics, la informació sobre els continguts (seqüència i organització), etc.

Una gran majoria d'experts aconsellen l'ús de l'anomenada autoavaluació responsable com la millor eina per avaluar la docència. Parteix de la confiança en la persona i pressuposa una disponibilitat per a la millora, la recerca del propi perfeccionament, etc. No oblidem que una de les finalitats de l'avaluació és que sigui la persona avaluada la que faci seus els procediments per a la millora de la seva pròpia tasca.

En resum, podem dir que les fonts utilitzades per a l'avaluació haurien de ser molt més variades que les que actualment s'estan fent servir a les universitats. Ja hem comentat que es va constatar un ús generalitzat i de vegades gairebé exclusiu de l'enquesta a l'alumnat, com també l'ús dels informes que provenen dels responsables acadèmics. Pel que fa a aquests informes, entenem que haurien de millorar els continguts i incorporar, a més de l'acompliment docent, la participació en tasques de coordinació amb altres professors i en matèries afins, l'assistència a

cursos de formació (professors novells) o sobre qualitat, l'interès en la renovació metodològica, etc.

No volem concloure aquest apartat sense remarcar la necessitat d'anar incorporant altres fonts d'informació menys freqüents:

- Altres membres del professorat, que poden ser utilitzats per avaluar les tasques docents dels seus col·legues
- Personal extern, que sempre pot ser vist com a més neutral i objectiu a l'hora d'avaluar el professorat d'una institució universitària a la qual no pertany, malgrat que en desconeix els elements contextuals
- Incrementar la participació dels postgraduats de la mateixa universitat. És cada vegada més important fer el seguiment dels graduats per veure no solament els nivells d'inserció laboral, sinó també l'aprofitament de la formació i la informació rebudes a la universitat dins l'àmbit laboral on desenvolupa les seves tasques professionals. L'aprofitament dels judicis fets pels graduats pot ser de gran utilitat per retroalimentar la docència en els seus continguts teòrics i pràctics

5.4 Algunes experiències

No volem fer aquí, per raons òbvies, una exposició exhaustiva i històrica de les iniciatives que les universitats catalanes han posat en marxa al llarg de la darrera dècada al voltant de l'avaluació i també de la innovació docent. Tan sols farem esment de les experiències que hem viscut i en què hem participat a les nostres universitats.

Experiència de la Universitat de Barcelona

Les experiències més significatives a la Universitat de Barcelona van ser la creació del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (GAIU) l'any 1992, encarregat de l'avaluació de l'actuació docent del professorat, les convocatòries del Programa d'Innovació Docent (PID) a partir de l'any 1994 i la convocatòria de càtedres d'universitat de promoció per mèrits docents l'any 2000. És ben cert que a totes les universitats públiques catalanes, fent servir com a suport els plans estratègics i els plans de qualitat, s'ha introduït plenament la cultura de l'avaluació com a eina d'innovació i de millora.

Experiència de la Universitat Rovira i Virgili

Dins el seu Pla estratègic de qualitat (URV, 1998), la Universitat Rovira i Virgili està desenvolupant un model sobre la formació i els estudiants, orientat a potenciar una docència de màxima qualitat que garanteixi als estudiants l'aprenentatge i el desenvolupament, al més alt nivell, dels valors i de les capacitats personals i

professionals que la societat del coneixement requereix (la informació d'aquest model es pot trobar al web de la URV).

Aquest model comprèn les estratègies següents:

1. **Implantar processos d'avaluació i de millora de la docència**, mitjançant actuacions com ara definir la política institucional de qualitat de la docència, millorar les accions d'avaluació de la qualitat docent que es basen en l'opinió dels estudiants, avaluar els ensenyaments seguint els processos d'avaluació de la qualitat afavorits per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, etc.
2. **Millorar els continguts acadèmics**, per mitjà d'actuacions com ara atendre la revisió dels continguts dels plans d'estudis amb la intervenció de tots els agents implicats i posar en funcionament els plans ja revisats, promoure la flexibilització dels plans d'estudis i conjugar l'especificitat amb el generalisme, etc.
3. **Millorar els mètodes pedagògics**, mitjançant accions com ara desenvolupar un model institucional per fomentar la innovació pedagògica, impulsar les activitats de l'ICE cap a un centre d'estudi, innovació i millora dels mètodes pedagògics que canalitzi la formació continuada dels professors universitaris, etc.
4. **Millorar i optimitzar els recursos materials dedicats al suport a la docència**, per mitjà de l'elaboració d'un pla general d'equipaments docents, de l'elaboració d'un pla general d'espais docents, etc.
5. **Contribuir a prestigiar la docència dins i fora del món universitari**, mitjançant la promoció de l'increment de la valoració de la docència en els processos d'incorporació de nous professors a la URV i la introducció d'agents avaluadors externs de l'activitat docent del professorat.

Pel que fa a la innovació docent, adjuntem el model següent, que conté una convocatòria en què es pretén impulsar-la.

Quadre 1 | Convocatòria d'ajuts per a la innovació docent. Bases de la convocatòria

L'objectiu general d'aquesta convocatòria és incentivar i donar suport al professorat en la tasca de millora de la qualitat i de la innovació docent i, per a això, s'obre aquesta tercera convocatòria d'ajuts per a la incorporació de les TIC a la docència i als serveis universitaris i per a la presentació de projectes d'innovació.

- Article 1. Convocatòria: S'obre una convocatòria per a la concessió d'ajuts al finançament de projectes que tinguin per finalitat la millora de la qualitat de la docència.
- Article 2. Objectius de la convocatòria:
 1. Incentivar la formació de grups de professores i professors que promoguin la innovació educativa i la incorporació de les TIC a la seva activitat docent.
 2. Desenvolupar materials docents en suport digital que tinguin en compte les necessitats formatives integrals dels estudiants i que es puguin incorporar de forma habitual a les assignatures optatives, troncal i obligatòries, o que puguin ser la base d'assignatures virtuals de lliure elecció.
 3. Promoure l'accés i l'ús de les noves tecnologies a tots els alumnes.
 4. Afavorir els processos col·laboratius d'innovació docent en els ensenyaments de pregrau.

Des d'una perspectiva global, es pot inferir l'existència d'una voluntat cada dia més estesa a les universitats catalanes de prestigiar la docència. Aquesta ha de deixar de ser l'assignatura pendent a les universitats. La docència s'ha de posar, com a mínim, al mateix nivell de prioritació en què es troba la recerca, amb la consciència de la seva complementaritat. Creiem que la planificació d'actuacions concretes fonamentades en els resultats dels processos avaluatius pot donar l'impuls necessari a la qüestió.

Dins la cultura de la qualitat, del desenvolupament personal, de l'avaluació i de la rendició de comptes, un dels reptes fonamentals de tota universitat és poder assolir els més alts nivells d'excel·lència **en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge de nivell superior**, per tal de proporcionar a les persones el grau més alt de capacitat al llarg de la vida.

6 Consideracions finals i propostes

Primera

Un compromís autèntic amb la millora de la docència, que estimuli el professorat per tal que aquest orienti la seva activitat cap a la millora en la qualitat dels aprenentatges, hauria d'implicar nous criteris en la concessió dels trams docents i de recerca al professorat.

Proposem que, assolits dos trams en docència i un en recerca, el tercer tram de docència i el segon de recerca de caire autonòmic s'integrin en un únic tipus de tram que tingui la consideració de tram acadèmic. L'assoliment d'aquest tram hauria d'exigir l'aportació de mèrits en docència i en recerca a la vegada. Entre els primers, i com a requisit, caldria exigir contribucions a la millora de la docència i a la millora de la qualitat dels aprenentatges dels estudiants, susceptibles de ser constatades per les universitats o l'agència de qualitat corresponent. Aquest nou tram acadèmic hauria de considerar també com a mèrit la recerca en docència i aprenentatge a la universitat per al professorat que no fos especialista en aquesta modalitat de recerca.

Segona

Per tal d'impulsar la millora en la qualitat de l'aprenentatge a la universitat i atesa la cada vegada més consolidada cultura de l'avaluació institucional i de la qualitat de la docència, cal promoure accions de millora i polítiques d'innovació docent. Aquestes han d'estar en funció, entre altres factors, de les avaluacions institucionals, de les necessitats de les diferents titulacions, de les noves necessitats dels estudiants i del desenvolupament tecnològic o de processos, com ara el de convergència europea.

Per assolir aquest objectiu, les universitats no poden avançar soles. L'Administració amb competències en matèria universitària ha d'assumir responsablement i amb decisió aquesta fita. Cal incrementar la quantitat simbòlica que es reserva per a aquest fi i constatar que l'impacte de les innovacions que es plantegin suposin una millora autèntica en la qualitat de la docència i l'aprenentatge a la universitat.

Tercera

Fent referència al tema lingüístic, volem recordar que les nostres universitats, segons els seus estatuts, manifesten que tenen com a llengua pròpia el català i consideren la llengua catalana com la llengua d'aprenentatge i d'ús. Si això és així, han de vetllar pel seu compliment i potenciar accions que responguin a aquesta voluntat col·lectiva. Ara bé, les universitats per si soles no poden fer-ho tot, necessiten el suport real i permanent del poder legislatiu i de l'executiu per portar a terme les seves polítiques sobre la llengua pròpia.

Volem insistir aquí en la necessitat del compliment de les lleis aprovades en el Parlament de Catalunya pel que fa a les qüestions lingüístiques, entre elles l'obligatorietat de les universitats catalanes d'elaborar els seus reglaments lingüístics, reglaments que estem segurs que han de preveure, amb perspectiva de futur, una discriminació positiva del català.

L'aplicació d'aquests reglaments i el seu seguiment necessitaran l'elaboració d'instruments d'avaluació que permetin, en el nostre cas a escala del professorat, conèixer l'ús de la llengua no solament en les seves exposicions orals, sinó també en els documents escrits, en l'ús de suports docents, etc.

Ens consta una primera experiència d'avaluació de l'ús del català en la docència universitària dins l'àmbit dels Països Catalans i de la qual encara no s'han fet públics els resultats, experiència que es porta a terme en el si de l'Institut Joan Lluís Vives i que ha estat impulsada pels vicectors o responsables de política lingüística de les universitats que hi formen part, amb el suport tècnic de la Comissió Tècnica de la Llengua. L'aplicació conjunta d'un mateix instrument, amb uns mateixos objectius, una mateixa metodologia, etc. ens ha de permetre comparar totes les dades i obtenir noves informacions sobre l'estat de la llengua a les nostres universitats, i així poder dissenyar polítiques a seguir i fer les intervencions oportunes.

Totes les llengües i totes les cultures constitueixen igualitàriament un dels patrimonis de la humanitat. Per tant, en una societat plural i diversa, que procura una convivència respectuosa amb les diferents llengües, cal apostar per la conservació i l'aprofundiment de llengües com la nostra, poc considerades en societats globalitzades, on l'homogeneïtat preval en excés i no respecta, de fet, la diferència. Això ens porta a afirmar que és del tot necessari estar alerta, com a mínim, per mantenir-la, sobretot quan experts en sociolingüística estan advertint sobre una possible regressió de la nostra llengua. No oblidem que una cultura de qualitat passa també pel manteniment i la millora del patrimoni lingüístic propi.

Referències

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (2001) *Marc general de l'avaluació del professorat*. Barcelona: Canon Editorial.
- BERLINER, D. C. (1986) "In pursuit of the expert pedagogue". A: *Educational Researcher*, 5, 13, p. 2-4.
- BERLINER, D. C. (1990) "At-risk and expert teachers: some thoughts about their evaluation". A: *Journal of personnel evaluation in education*, 4, p. 75-90.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la informació: economia, sociedad y cultura*. Vol. I "La sociedad red". Madrid: Alianza Editorial.
- CEBRIÁN, J. L. (1998) *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los medios de comunicación*. Madrid: Santillana/Taurus.
- CORTINA, A. (1995) "La educación del hombre y del ciudadano". A: *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, p. 41-63.
- CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- DERRIDA, J. (2002) *Universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta.
- ESTEBAN, F. (2002) *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad*. Huesca: Plataforma Oscense del Voluntariado.
- HORTAL, A. et al. (1994) *Ética de las profesiones*. Madrid: Universidad Pontificia.
- JONAS, H. (1979) *El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- MARCOVITCH, J. (2002) *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, M. (2000) "La formació universitària per a l'empresa a la societat de la informació". A: *Màster: Gestió empresarial per a la indústria farmacèutica i afins*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 41-50.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (coord.) (2001) *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M. (2002) "Universidad y ciudadanía europea". Simposi internacional La Formació de Europeos. Barcelona.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M. R.; ESTEBAN, F. (2002) "La universidad como espacio de aprendizaje ético". A: *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, p. 17-43.
- MORIN, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- ONRUBIA, J. (1993) "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo". A: COLL, C. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, p. 101-124.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930) *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- POZO, J. I. (1990) "Estrategias de aprendizaje". A: *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza Editorial, p. 199-225.
- POZO, J. I.; POSTIGO, Y. (2000) *Los procedimientos como contenidos escolares: el uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.
- POZO, J. I.; MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. (2001) "El uso estratégico del conocimiento". A: *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial, p. 211-229.

- SANVISENS, A. (1985) "Concepción sistémico-cibernética de la educación". A: *Teoría de la educación. El problema de la educación*. Murcia: Límites, p. 163-186.
- SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SCHÖN, D.(1983) *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- TORRENTS, R. (2002) *Noves raons de la Universitat. Un assaig sobre l'espai universitari català*. Vic: Eumo Editorial.
- UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI (1998) *Pla Estratègic de Qualitat*. Tarragona: Gabinet Tècnic del Rectorat (coord.).
- VILLAR ANGULO, L. M. (2002) "Desarrollo profesional docente universitario (DCPU)". A: *Revista de Educación*, núm. extraordinari, p. 59-71.
- VVAA (1998a) "Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información". A: *Aula de Innovación Educativa*, 72, p. 49-59.
- VVAA (1998b) "Comunidades de aprendizaje: la sociedad de la información para todos". A: *Contextos*, vol. I, p. 53-75.
- ZABALA, M. (2000) "El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia". A: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, p. 47-66.

7

LA QUALITAT DE LES INFRAESTRUCTURES I ELS EQUIPAMENTS UNIVERSITARIS

Antonio Michelena, Universitat de Lleida

Claudi Mans, Universitat de Barcelona

- 1 Presentació
- 2 Introducció
- 3 Avaluació institucional de titulacions. Conclusions referents a instal·lacions i serveis
- 4 Avaluació transversal del Servei de Biblioteques (SB)
- 5 *Marc general per a l'avaluació dels serveis, les instal·lacions i els equipaments a l'abast dels estudiants*

7

LA QUALITAT DE LES INFRAESTRUCTURES I ELS EQUIPAMENTS UNIVERSITARIS

1 Presentació

Les infraestructures i els equipaments universitaris no es limiten a ser el contenidor inert on es desenvolupen un conjunt de processos docents i de recerca. Ben al contrari, són el marc que condiciona, i en certs casos determina, la qualitat de les activitats que s'hi porten a terme. Assegurar la qualitat d'equipaments i instal·lacions és, doncs, el primer pas per assegurar la qualitat de tot el procés d'aprenentatge, de recerca i, en definitiva, la qualitat global de la institució universitària.

L'ús dels edificis, els serveis i les instal·lacions, i en general del patrimoni, està o ha d'estar definit per l'estatut de cada universitat i desenvolupat per reglaments específics. El Reglament de drets i deures dels estudiants i la Normativa disciplinària inclouran de forma general el dret a l'ús dels edificis i les instal·lacions, el dret a ser adequadament atès en tot moment i el dret a disposar de la informació pertinent en cada cas, entre altres drets. I en paral·lel, formant part indestriable dels drets, hi apareixerà, entre d'altres, el deure de fer bon ús del patrimoni i de mantenir-lo en les condicions adequades. Pel que fa al personal docent, el personal d'administració i serveis i el personal assimilat, com ara investigadors i col·laboradors, la relació pel que fa a l'ús del patrimoni és la típica entre el treballador i l'empresa, segons el règim contractual corresponent. Pel que fa als estudiants, la seva vinculació amb la universitat mitjançant la matrícula és equivalent a signar una carta de compromís entre l'estudiant i la universitat, per la qual aquesta es compromet a subministrar a l'estudiant, en igualtat de condicions amb els altres, tot allò que requereixi per a la

seva formació, i l'estudiant es compromet, òbviament, a fer un ús responsable de les instal·lacions i els serveis que la universitat li posa a l'abast.

En el context d'aquesta perspectiva de compromís mutu, cal que la universitat disposi d'instal·lacions, serveis i edificis adequats per tal de satisfer la seva part de compromís amb els estudiants i amb la societat de la qual provenen. Només així es podrà exigir als estudiants la part del compromís que els pertoca, que és assolir un rendiment acadèmic adequat. Els diferents serveis d'una universitat o d'un centre, i el personal vinculat a l'administració i els serveis, són unes de les eines principals que permeten que el procés formatiu, de comunicació i de relació entre estudiants i professorat sigui possible. L'assegurament de la qualitat dels serveis oferts a l'estudiant permetrà que les activitats intel·lectuals d'estudi i formació d'aquest es puguin portar a terme de manera satisfactòria i en un entorn estimulant i confortable. A més, la identificació de l'estudiant amb el seu centre i la seva universitat probablement es faci, en determinats casos, més a través dels serveis que dels mateixos ensenyaments.

El nombre i la tipologia de les infraestructures que componen una universitat són variadíssims. Engloben les instal·lacions, els serveis i els equipaments vinculats directament a l'activitat docent, presencial o virtual, i a la recerca; les instal·lacions de suport a l'activitat docent i investigadora, i les instal·lacions i els equipaments complementaris. Els membres de la universitat es relacionen amb les infraestructures i els equipaments en una triple faceta: com a discent, docents o col·laboradors usuaris de tota mena d'instal·lacions i equipaments de suport a la titulació; com a membres actius de la comunitat universitària en tot allò imprescindible per tal que la docència es pugui portar a terme; i, finalment, com a usuaris de diferents serveis de l'estructura universitària, no específics per a la docència i l'estudi, que van destinats a facilitar l'estada al recinte universitari, o bé que simplement són convenientes per facilitar-ne el desenvolupament global com a persona dins i fora dels recintes universitaris. Diversos serveis o instal·lacions, com ara els d'habitatge, esports o serveis comercials, no són en absolut específics de les universitats, però en molts casos les universitats els ofereixen, bé sigui com a necessitats específiques per la ubicació de determinats centres o bé com a mecanisme per a l'atracció d'estudiants. El disseny de les infraestructures ha de preveure aquests serveis complementaris.

Els límits d'aquesta tipologia no sempre són nítids. Per exemple, des de sempre a les universitats s'han potenciat centres on practicar l'esport, com també serveis diversos per promoure la realització i el gaudi de tota mena de béns i d'esdeveniments culturals. Els darrers anys, i per la via dels crèdits de lliure elecció, certes activitats que es porten a terme en aquests àmbits poden ser reconegudes com a curriculars per a l'estudiant. L'oferta de les universitats, així, s'ha transformat.

De ser uns serveis i instal·lacions complementaris –que en certs casos eren subsidiaris dels serveis que des d'altres instàncies no s'oferien– han passat a ser uns serveis acadèmics més, i també bons elements de la política d'imatge de les universitats. La seva qualitat, tant infraestructural com organitzativa, ha de ser homologable a la resta de serveis i instal·lacions.

L'existència de campus universitaris estructurats, en alguns casos allunyats de les poblacions, i els nous estils de vida d'estudiants i professors han induït les universitats a reservar espais per a la implantació de serveis comercials de tota mena, relacionats amb diferents facetes de consum: agències de viatges, perruqueries, agències d'assegurances, serveis bancaris, etc. El disseny i la planificació de les infraestructures universitàries caldrà que ho tinguin ben present, i caldrà avaluar-ne la qualitat, malgrat que en la major part de casos aquests serveis són desenvolupats en règim de concessió administrativa.

Cal donar, doncs, a les infraestructures i els equipaments, i per tant a l'avaluació de la seva qualitat, el valor que els pertoca. La tasca d'avaluació de la qualitat d'infraestructures i equipaments va molt més enllà d'una simple tasca tècnica, i esdevé un dels elements importants en la configuració dels senyals d'identitat i de qualitat de centres i universitats.

2 Introducció

Els processos d'avaluació institucional de la qualitat constitueixen el primer intent sistemàtic i oficial per conèixer la realitat de la qualitat de l'activitat acadèmica de les universitats en general i de les infraestructures i els equipaments en particular. Dins el procés desenvolupat per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya), la principal activitat ha estat l'avaluació de titulacions, la qual cosa ha permès avaluar des del 1995 el 60% de les existents. El fet que aquestes titulacions s'imparteixin en determinades instal·lacions i fent ús de diversos serveis fa que en la guia que s'utilitza en les avaluacions esmentades s'inclouï un apartat genèric sobre instal·lacions. En aquest apartat se suggereix que es realitzi una valoració de diferents aspectes: edificis, aules, laboratoris, equipaments docents, recursos didàctics, etc. També se suggereix una valoració detallada de la biblioteca. Els informes generats en aquests processos constitueixen una valuosa font d'informació per fer una primera avaluació de la qualitat de les infraestructures i els equipaments de les universitats catalanes. Tot i que no inclouen un qüestionari complet i sistemàtic, permeten conèixer quins són els principals punts forts i febles assenyalats per cada una de les titulacions i donen una visió general de la situació actual.

Una altra activitat interessant desenvolupada per AQU Catalunya ha estat l'avaluació transversal dels Serveis Bibliotecaris de les set universitats públiques catalanes, la qual cosa ha permès un diagnòstic molt més detallat basat en una completa guia d'avaluació. Una metodologia d'aquest tipus pot ser utilitzada per avaluar de manera detallada la qualitat de la resta d'infraestructures, equipaments i serveis dels quals no s'ha fet encara aquesta mena d'avaluació.

Una tercera actuació d'AQU Catalunya ha estat l'elaboració del *Marc general per a l'avaluació dels serveis, les instal·lacions i els equipaments a l'abast dels estudiants*. L'objectiu d'aquest document és donar orientacions per avaluar el conjunt de serveis que una universitat posa a l'abast de l'estudiant al llarg de tot el procés educatiu, per tal de satisfer les diverses necessitats amb què l'estudiant es troba. Al llarg del text es van incloent com a exemples diverses llistes d'avaluació, on s'indiquen els punts a avaluar, el nivell organitzatiu que hauria d'assumir en primer terme l'avaluació, i propostes d'indicadors o d'eines d'avaluació que es podrien usar. Constitueix una referència obligada per a futures avaluacions de la qualitat de les infraestructures i els equipaments.

El present treball té com a objectiu presentar de forma resumida les conclusions sobre la qualitat de les infraestructures i els equipaments a partir dels resultats obtinguts en els dos processos d'avaluació ja esmentats. Finalment, es descriuen les bases i els objectius d'aquest marc general, per tal que en el futur l'avaluació pugui fer-se de manera exhaustiva en les diferents titulacions i universitats tenint en compte les noves demandes de qualitat que la societat planteja.

3 Avaluació institucional de titulacions. Conclusions referents a instal·lacions i serveis

S'ha realitzat l'anàlisi de l'apartat d'instal·lacions dels informes finals de 80 centres universitaris avaluats entre el 1999 i el 2001. La distribució per universitats va ser la següent: 20 titulacions de la UAB, 14 de la UB, 13 de la UPC, 6 de la UPF, 11 de la UdG, 11 de la URV i 4 de la UdL. La distribució per àrees va ser: 14 titulacions de Ciències, 16 d'Humanitats, 22 de Ciències Socials, 17 de l'Àrea Tècnica i 11 de Ciències de la Salut.

En la lectura dels informes, les valoracions exposades per escrit de diferents aspectes de les instal·lacions i els equipaments de cada centre s'han traduït en una escala de -2, -1, +1 i +2, corresponents respectivament a punts molt febles, febles, forts i molt forts, segons l'opinió dels comitès d'avaluació. Les absències de valoració es van registrar com a 0. Admetent la limitació d'aquesta metodologia, s'ha de ressaltar que l'objectiu d'aquesta quantificació és oferir una primera visió general de la situació actual. A la taula 1 es presenten els resultats obtinguts.

Taula 1 | Distribució de les freqüències (%) de les valoracions de diferents aspectes (escala de -2 a +2) de les infraestructures i els equipaments extrems dels informes finals de l'avaluació institucional de 80 titulacions

	2 (punt molt fort)	1 (punt fort)	0 (sense valorar)	-1 (Punt feble)	-2 (punt molt feble)
En general	6,2	40	42,3	11,3	1,2
Nou edifici	0	20	80	0	0
Aules	3,8	35	27,5	32,5	1,2
Equipament aules	0	23,7	72,5	3,8	0
Seminaris	0	1,2	85	13,8	0
Sales d'estudi	0	2,4	81,3	16,3	0
Despatxos tutoria	0	2,4	76,4	20	1,2
Laboratoris docents	1,2	23,8	56,3	17,5	1,2
Laboratoris recerca	0	1,2	93,8	5	0
Laboratoris especials	1,2	8,8	82,5	7,5	0
Aules informàtica	0	28,8	42,5	26,3	2,4
Biblioteques	25	41,3	26,3	5	2,4
Recursos biblioteca	11,3	10	67,4	11,3	0
Seguretat	0	1,2	77,5	17,5	3,8
Minusvàlids	0	1,2	93,8	5	0
Campus	0	10	88,8	1,2	0
Sales d'estar	0	1,2	95	3,8	0
Reprografia	0	0	96,2	3,8	0
Llibreria	0	0	97,6	2,4	0
Cafeteria	0	3,8	87,5	8,7	0
Aparcaments	0	0	97,6	2,4	0

- La valoració general de les instal·lacions és satisfactòria: el 46,2% dels informes les valoren de manera positiva i només el 12,5% ho fan de forma negativa. En alguns casos s'associa amb l'existència d'edificis nous, circumstància que es dona en el 20% del casos, la qual cosa mostra l'esforç realitzat en aquest sentit. Aquesta bona valoració és compatible amb percepcions d'algunes deficiències en certes instal·lacions específiques.
- En el cas de les aules s'aprecia més dispersió, ja que una mica més d'una tercera part de valoracions considera que es tracta d'un punt fort i una altra tercera part manifesta l'existència d'alguna deficiència (visibilitat, climatització, mobiliari, etc.) Una quarta part dels informes valora positivament l'equipament de les aules i en aquest aspecte pràcticament no hi ha valoracions negatives.
- És important ressaltar que en el 14% de les titulacions s'informa de la inexistència d'aules petites de tipus seminari, el 21% critica la dotació de despatxos de professors per a l'atenció tutorial i el 16% considera insuficient la dotació de sales d'estudi. En molt pocs casos aquesta mena d'infraestructures són valorades positivament. Aquestes tres circumstàncies poden ser indicadores d'una deficiència més profunda: les infraestructures docents en general són aules de cadires fixes i estan pensades per a una docència massificada i de tipus de classe magistral i no per a un aprenentatge actiu basat en grups reduïts, en el treball personal i en l'atenció individualitzada, model que en general es considera desitjable per al futur proper.
- També s'aprecia una disparitat de valoracions pel que fa als laboratoris docents: mentre que una quarta part de les titulacions considera que constitueix un punt fort, el 18% té la percepció contrària. El mateix succeeix amb relació a les aules especials per a determinades activitats (cartoteca, habilitats clíniques, animalaris, camps de pràctiques, etc.), ja que el 10% en valoren positivament l'existència i el 7% en consideren negativa la inexistència. Els laboratoris de recerca no són analitzats en general, per tractar-se d'una avaluació de l'activitat docent.
- Respecte de les aules d'informàtica, s'aprecia la mateixa diversitat de situacions als diferents centres. Torna a ser similar el percentatge d'informes (29%) en què es considera que constitueixen un punt fort i en què es consideren un punt feble, principalment per la limitació dels horaris de servei.

- Les biblioteques constitueixen clarament un punt fort en el sistema universitari català segons els informes d'avaluació de les titulacions. El 25% les consideren un punt molt fort i el 41,3% les valoren positivament, mentre que només el 7,5% es manifesten insatsfets, principalment per la limitació en l'horari d'obertura. El 21,3% dels informes valoren positivament els recursos bibliogràfics, tot i que en algun cas es qüestiona si aquests recursos són utilitzats realment en l'activitat docent. Aquesta bona valoració de les biblioteques és coincident amb l'obtinguda en l'avaluació transversal.
- Les condicions de seguretat dels edificis en general i especialment dels laboratoris són presentades com una deficiència en el 20% dels informes, cosa que demostra que es tracta d'un aspecte clarament millorable.
- Finalment, hi ha un seguit d'aspectes que en general no han estat valorats ni en un sentit ni en l'altre (sales d'estar, reprografia, llibreria, aparcaments, accessibilitat de minusvàlids) i només en casos comptats han estat inclosos en l'informe. En aquest grup pot assenyalar-se que el 10% valoren positivament la ubicació en un campus que aporta un entorn favorable i el 9% consideren deficient el servei de cafeteria.

En resum, es pot concloure que les biblioteques constitueixen el principal punt fort, mentre que els seminaris, els despatxos, les sales d'estudi i les condicions de seguretat són els principals punts febles. La valoració general de les instal·lacions i els edificis és positiva, però s'aprecia una gran diversitat de situacions pel que fa a aules, aules d'informàtica, laboratoris docents i laboratoris especials.

4 **Avaluació transversal del Servei de Biblioteques (SB)**

Aquesta avaluació constitueix un model de procediment a seguir en l'avaluació de les instal·lacions, els equipaments i els serveis, més rigorós que l'utilitzat en l'apartat anterior fet a partir dels informes de l'avaluació institucional, tal com està duent a terme AQU Catalunya. Com a resum, es presenten els punts forts i febles i les propostes de millora extretes de l'informe final.

Punts forts

- La integració i la coordinació dels SB de cada universitat des d'una perspectiva unitària, que garanteixen a la comunitat universitària gaudir dels mateixos drets i deures a tots els campus i a tots els centres bibliotecaris.
- El grau de cooperació existent en el marc del CBUC, mitjançant una acció concertada, en aspectes estratègics com ara la catalogació, les adquisicions, la biblioteca digital, la formació, etc., cosa que permet aprofitar les economies d'escala existents en benefici de tots els usuaris.
- L'esforç per aprofitar l'evolució tecnològica per tal d'informar els usuaris i també per crear nous serveis (webs, dossiers electrònics, bibliotecari temàtic, etc.) que millorin les prestacions de les biblioteques.
- Els increments assolits en prestació de serveis constatables pels indicadors d'entrades i de préstecs.
- La bona imatge aconseguida per les biblioteques i la satisfacció manifestada pels usuaris, tant pel que fa als seus productes i serveis com a l'actitud del personal bibliotecari envers els usuaris.

Punts febles

- De manera destacada, la permanència de mètodes pedagògics que no afavoreixen l'aprenentatge de l'alumne mitjançant l'ús de recursos bibliogràfics, cosa que incideix en el grau d'aprofitament de l'esforç realitzat en la millora dels SB.
- El coneixement encara insuficient dels productes i serveis que ofereixen els SB, especialment dels més innovadors.
- L'existència de desequilibris en l'estructura de les plantilles dels SB.

- L'adequació insuficient a un model bibliotecari integrador de les possibilitats tecnològiques i dels recursos docents a la disposició dels alumnes, que permeti planificar i redimensionar les necessitats d'espai futures.
- La manca de suport informàtic al ritme que requereix l'evolució tecnològica.
- La insuficiència i la falta d'homogeneïtat de les dades i dels indicadors que se'n deriven.

Propostes de millora

- Plantejar, en el marc de les comissions de biblioteca de cada universitat, una proposta a la Junta de Govern, per tal que s'estudiïn els papers que en la formació dels estudiants han de correspondre, alternativament, a les biblioteques i a les fotocòpies d'apunts i, d'acord amb les conclusions a què s'arribi, s'impulsin les mesures d'innovació que es considerin adients en els mètodes pedagògics.
- Elaborar un pla estratègic que plantegi una nova etapa orientada a la conversió de les biblioteques actuals en centres de recursos, que integrin diferents funcions transversals necessàries per a l'aprenentatge dels alumnes.
- Analitzar l'evolució de l'estructura de la tipologia de costos dels serveis per tal d'integrar-los en la planificació pressupostària.
- Aprofundir en la reflexió interna sobre el rols i les funcions de les diferents categories del personal bibliotecari, des de la perspectiva dels canvis innovadors en l'accés i en l'ús de les fonts d'informació.
- Analitzar a cada universitat els requeriments informàtics i enfortir el suport actual, d'acord amb les característiques d'una evolució cada vegada més exigent en aquest àmbit.
- Crear, en el marc del CBUC, una comissió per millorar la informació quantitativa que, a més de definir els indicadors bàsics per a un seguiment aprofundit de recursos i resultats, proposi metodologies homogènies per elaborar-los.

5 ***Marc general per a l'avaluació dels serveis, les instal·lacions i els equipaments a l'abast dels estudiants***

AQU Catalunya ha elaborat els darrers anys un conjunt de marcs generals, documents que pretenen facilitar les avaluacions de diferents aspectes del sistema universitari. El *Marc general per a l'avaluació dels serveis, les instal·lacions i els equipaments a l'abast dels estudiants* té per objectiu donar orientacions per avaluar el conjunt de serveis que una universitat posa a l'abast de l'estudiant al llarg de tot el procés educatiu per tal de satisfer les diverses necessitats amb què l'estudiant es troba. No es limita, doncs, a aquelles activitats relacionades directament amb l'estudi. La variada tipologia d'universitats, d'estudis i d'estudiants fa que aquest marc general sigui necessàriament genèric, i requereix que cada universitat, centre o nivell organitzatiu pertinent en concreti l'aplicació d'acord amb les seves especificitats.

L'estructura d'aquest marc general defuig un plantejament teòric i es posa al servei de les universitats i dels avaluadors externs, agents de l'avaluació. L'àmbit d'aquest marc general inclou aspectes molt tècnics, com són el confort de les aules o l'acompliment de normatives de seguretat, i d'altres més de política de la universitat, com ara els serveis d'orientació o de comunicació. Al llarg del text es van incloure com a exemples diverses llistes d'avaluació, on s'indiquen els punts a avaluar, el nivell organitzatiu que hauria d'assumir en primer terme l'avaluació, i propostes d'indicadors o d'eines d'avaluació que es podrien usar.

Com a criteri orientatiu general, el marc proposa que tot el procés avaluador es concreti en forma de circuits d'avaluació, d'aplicació sistemàtica i regular, inserits al si del procés ordinari organitzatiu i de gestió, del qual han de formar part constitutiva, i no adjacent o complementària, de manera equivalent als sistemes de manteniment preventiu de qualsevol organització.

Els diferents aspectes que es proposen en el marc per tal que siguin tinguts en compte en l'avaluació són:

- normatives i tipologia d'edificis (seguretat, higiene, residus tòxics, minusvàlids, reglaments tècnics, etc.)
- serveis, instal·lacions i equipaments vinculats directament a l'activitat docent
 - estudis/docència
 - recerca/pràctiques
- serveis, instal·lacions i equipaments de suport directe a l'activitat docent de l'estudiant
 - informació

- acollida i orientació
- administració i gestió acadèmica
- restauració
- transport, accessibilitat i mobilitat
- reprografia
- consigna
- relacions i associacionisme
- mobilitat interuniversitària
- atenció medicosanitària

■ serveis, instal·lacions i equipaments complementaris per a ús dels estudiants

- serveis comercials
- esports, cultura i lleure
- món laboral
- habitatge

■ serveis generals i plans d'actuació

- manteniment
- neteja
- seguretat d'edificis i de persones
- medi ambient
- emergències
- qualitat

■ campus virtual

No hi ha encara avaluacions portades a terme amb l'auxili del marc general esmentat. Per això no se'n poden donar resultats aquí. En tot cas, és clar que els diferents serveis d'una universitat o d'un centre, i el personal vinculat a l'administració i els serveis, són les eines que permeten que el procés formatiu, comunicacional i de relació entre estudiants i professors sigui possible. L'assegurament de la qualitat dels serveis oferts a l'estudiant permetrà que les activitats intel·lectuals d'estudi i formació d'aquest es puguin portar a terme de manera satisfactòria i en un entorn estimulant i confortable. A més, la identificació de l'estudiant amb el seu centre i la seva universitat probablement es faci més a través dels serveis que dels mateixos ensenyaments.

Cal donar, doncs, als serveis, i per tant a l'avaluació de la seva qualitat, el valor que els pertoca. La tasca d'avaluació de la qualitat dels serveis va molt més enllà d'una simple tasca tècnica, i esdevé un dels elements importants en la configuració dels senyals d'identitat i de qualitat de la universitat.

8

L'AVALUACIÓ DE LA GESTIÓ I DELS SERVEIS UNIVERSITARIS. CREIXEMENT I PROCESSOS DE CANVI EN EL SISTEMA UNIVERSITARI CATALÀ

Josep M. Vilalta, Departament d'Universitats,
Recerca i Societat de la Informació

Francesc Solà, Universitat Politècnica de Catalunya*

- 1 El sistema universitari a Catalunya.
Un context de creixement, canvi i maduresa
 - 1.1 Què implica avui dia la gestió universitària?
 - 1.2 En quin context gestionem? La nova gestió pública i les expectatives i demandes d'una societat avançada
 - 1.3 Quina ha estat l'evolució els darrers anys?
 - 1.4 El concepte de gestió universitària
- 2 Experiències, metodologies i eines per a l'avaluació de la gestió i dels serveis universitaris
 - 2.1 Avaluacions transversals
 - 2.2 Avaluacions institucionals
 - 2.3 Avaluacions institucionals globals
 - 2.4 Assegurament i certificació de la qualitat.
Indicadors de gestió
 - 2.5 Difusió de bones pràctiques i formació
- 3 Una experiència integral i innovadora: els contractes programa entre les universitats públiques i la Generalitat
 - 3.1 Un nou model de gestió universitària a Catalunya
 - 3.2 Organització, desenvolupament i seguiment
 - 3.3 Valoració crítica de l'experiència
- 4 Debats antics i actuals.
Nova societat, nova universitat, nova gestió?

* Gerent del 1991 al 2001



L'AVALUACIÓ DE LA GESTIÓ I DELS SERVEIS UNIVERSITARIS. CREIXEMENT I PROCESSOS DE CANVI EN EL SISTEMA UNIVERSITARI CATALÀ

1 El sistema universitari a Catalunya. Un context de creixement, canvi i maduresa

1.1 Què implica avui dia la gestió universitària?

El sistema universitari a Catalunya i a tot l'Estat ha sofert els darrers anys un creixement quantitatiu espectacular. Fruit del desenvolupament de l'estat del benestar i de l'aproximació als estàndards de l'Europa occidental, l'accés a la universitat pública s'ha generalitzat i, alhora, s'ha produït un increment sostingut de l'oferta universitària en tots els sentits: des de plans d'estudis fins a grups de recerca de qualitat o infraestructures de suport (biblioteques, centres informàtics, serveis esportius i d'oci, serveis d'atenció a l'estudiant i a la comunitat universitària, etc.).

Per aquest motiu, la gestió universitària ha vist modificar radicalment (i en molt pocs anys) els seus requeriments. Gestionar avui dia el sistema universitari o cadascuna de les universitats, facultats, escoles, serveis o laboratoris és més complex. I això és així no tan sols pel volum de recursos i per la població estudiantil i acadèmica, sinó també perquè la universitat es converteix en una institució clau en la nova societat del coneixement.

Al quadre 1 trobem algunes dades que ens informen de l'evolució del sistema universitari a Catalunya en molt pocs anys. El nombre d'universitats, la superfície universitària construïda o el nombre de plans d'estudis que poden cursar els universitaris són mostres d'aquesta "explosió" del sistema universitari. L'expansió

sobtada ha produït, de vegades, un creixement amb un cert desordre, sense poder pair i sense poder gestionar amb les capacitats i els recursos necessaris.

Quadre 1 | Evolució del sistema universitari a Catalunya

Nombre d'universitats	1986 3	2003 12
Oferta de plans d'estudis	1986-1987 35	2002-2003 160
Superfície construïda d'edificis universitaris	1985 580.983 m ²	2001 1.636.544 m ²
Processos d'avaluació de la qualitat (AQU Catalunya)	Entre el 1996 i el 2001 234 titulacions 27 departaments 24 processos o serveis 15 plans de millora	
Transferències corrents a les universitats públiques i la UOC (DGU), en milers d'euros	1995 367.351	2002 517.108
Nombre total d'estudiants	1982-1983 105.706	2002-2003 221.417
Finançament R+D sistema univ. públic, en MPTA	1993 13.795	2000 25.013

Font: DURSI

Al quadre 2 es reflecteix la realitat actual del que implica la gestió universitària: un sector quantitativament important al país, però encara més clau des del punt de vista estratègic; unes universitats com a motors del desenvolupament social, econòmic, tecnològic i cultural, en un context de competitivitat internacional creixent.

Quadre 2 | Principals indicadors del sistema universitari públic de Catalunya, curs 2001-2002 (dades del sistema públic -no inclou la UOC- del curs 2001-2002 referides a ensenyaments oficials de centres integrats)

Estudiants matriculats	- Ensenyaments de 1r cicle	58.903
	- Ensenyaments de 1r i 2n cicles	101.965
	- Ensenyaments de 2n cicle	13.911
	TOTAL	174.779
Estudiants de nou accés	- Ensenyaments de 1r cicle	16.169
	- Ensenyaments de 1r i 2n cicles	20.119
	- Ensenyaments de 2n cicle	6.186
	TOTAL	42.474
Graduats de 1r i 2n cicles		23.063
Estudiants de doctorat (curs 2000-2001)		8.825
Estudiants de postgrau (curs 2000-2001)		48.820
Tesis doctorals lligides (curs 2000-2001)		1.063
Professorat (nombre de persones)		13.143
Professorat equivalent a temps complet		10.407
Personal d'administració i serveis		6.516
Pressupost corrent (total ingressos liquidats el 2001), en milions d'euros		962,7
Inversions netes (2001), en milions d'euros		57,4
Superfície construïda universitats (2001), en m ²		1.636.544

Font: DURSI

1.2 En quin context gestionem? La nova gestió pública i les expectatives i demandes d'una societat avançada¹

Com acabem de dir, l'ensenyament superior s'ha convertit els darrers decennis en un ensenyament de masses als països més avançats, també a Catalunya i al conjunt de l'Estat. Tant els sistemes universitaris (governos, administracions, universitats) com les mateixes universitats han hagut de respondre amb noves polítiques, de vegades de manera imaginativa o reactiva. Les funcions de formació i de recerca s'han tornat més complexes i s'ha incrementat la competitivitat per poder optar a recursos per a la recerca i el desenvolupament d'activitats universitàries de tota mena. Sens dubte, les universitats han millorat força, tant en condicions materials i en capacitats professionals (moltes vegades fruit de la feina tenaç dels mateixos universitaris en unes condicions difícils a Espanya respecte dels estàndards europeus) com també en la seva pròpia gestió i en capacitats institucionals.

L'ensenyament superior acull noves expectatives i noves demandes socials, poc presents uns anys enrere. Esmentem tan sols, a tall d'exemple, la formació al llarg de la vida, el reciclatge de professionals, la recerca aplicada i el desenvolupament tecnològic, la transferència de coneixements, la innovació i el suport a iniciatives empresarials d'alt valor afegit o de base tecnològica, la complicitat en projectes regionals i locals per a la competitivitat econòmica i el progrés social i cultural.

Així mateix, en la gestió pública universitària també observem un conjunt de circumstàncies comunes a la gestió pública en general, que són principalment les següents:

- Expectatives socials creixents respecte de les actuacions de les institucions públiques.
- Un èmfasi més gran en la qualitat i la pertinència dels serveis públics.
- Tendència a valorar la legitimitat dels organismes públics segons els seus resultats, el seu impacte i la resposta a les necessitats i demandes socials, més que no pas segons la seva legitimitat política o ideològica.
- Restriccions pressupostàries en un context d'austeritat i de crisi de l'estat del benestar, que tenen un impacte directe en l'educació com a servei públic.

¹ Els apartats 1.2 i 1.3 d'aquest article estan basats principalment en Vilalta; Ribas; Morales (2003) *Repensant els sistemes de coordinació i gestió interinstitucional en el sector públic. L'experiència dels contractes-programa entre les universitats públiques de Catalunya i la Generalitat*.

- Competitivitat internacional creixent en un mercat globalitzat, que també afecta cada dia més la realitat de l'ensenyament superior.
- Impacte de les tecnologies de la informació i la comunicació.

Per això, els governs i les administracions responsables viuen moments d'incertesa, que moltes vegades obliguen a repensar la política universitària i a intentar innovar en matèria de gestió.

D'acord amb Oroval, Subirats i Vilalta (2000), "no és, doncs, estrany, que proliferin reformes de tota classe en els sistemes universitaris dels països més avançats, reformes que es concentren en temes com ara: què han de fer les universitats, qui ha de decidir què cal fer, com han de relacionar-se els diferents sectors implicats en el govern i el funcionament d'aquestes universitats. No es tracta d'un moviment de canvis que afecten tan sols les universitats, sinó que afecta de ple els vincles tradicionals i els nous establerts o a establir entre universitats, Estat (en el sentit d'institucions representatives responsables del finançament i l'homologació de les activitats universitàries) i d'altres agents socials i econòmics implicats". Així, els darrers anys s'han generat, en molts parlaments, governs i institucions transnacionals, debats i informes sobre la reforma dels sistemes d'ensenyament superior i les universitats. Ho podem observar a països com són el Regne Unit, França, Alemanya, Finlàndia, Suècia, Dinamarca, Austràlia o els Països Baixos, i en organismes com per exemple l'OCDE, la UNESCO o la mateixa Comissió Europea. Catalunya i el conjunt de l'Estat no s'escapen a aquesta tendència i a aquesta necessitat, i reflexions com ara l'Informe 2000 sobre la universitat espanyola i l'Informe sobre el futur de la universitat catalana en són una mostra.

A El rol de l'Estat en el paradigma de la nova gestió pública

Les universitats s'insereixen, des d'aquesta perspectiva, en un nou escenari del que coneixem com a paradigma del *New Public Management* (la nova gestió pública). Aquest paradigma aporta una nova visió de la gestió del sector i dels afers públics i atorga nous rols a les administracions i a l'Estat en general. Pel que respecta a les relacions entre els governs i les universitats, el paper de l'Estat com a institució política tendeix a modificar-se. Parlem cada dia més d'un Estat regulador i avaluador, també en matèria de política universitària. Els governs fixen el marc normatiu i les estratègies d'actuació en la política pública (universitària), intenten actuar sobre el sistema mitjançant incentius i plans diversos i, finalment, prenen un rol d'avaluador dels resultats i les activitats dutes a terme pels altres agents institucionals (les universitats, en matèria d'educació superior).

Tot plegat implica una tendència cap a l'establiment d'objectius i l'anàlisi del seu compliment, i cap al desenvolupament d'incentius que afavoreixin l'eficàcia i l'eficiència del sistema públic, sota una xarxa interinstitucional que es veu cada cop més com una riquesa i no pas com una dificultat. L'avaluació de l'activitat dels organismes públics i l'avaluació de la qualitat dels serveis passen a ser, doncs, una activitat cabdal per a la gestió pública (universitària).

La nova gestió pública també ha comportat el desenvolupament de tècniques i eines de gestió noves en el panorama universitari: direcció i planificació estratègica, gestió de la qualitat, gestió de processos, tècniques de benchmarking, avaluació i bones pràctiques, anàlisi de costos i comptabilitat analítica, màrqueting i comunicació social, gestió per competències, etc. Avui dia ningú no s'estranya que les universitats catalanes hagin adoptat (ja sigui com a innovació dins la gestió pública o com a tècnica importada del món privat) mecanismes o eines de gestió com les esmentades i que les adaptin, per descomptat, a la realitat acadèmica i de les organitzacions professionals complexes.

B El balanç entre descentralització i centralització

El nou rol de l'Estat que acabem de comentar està d'acord amb el respecte i l'impuls a la clàssica autonomia universitària. S'entén que les institucions d'ensenyament superior han de disposar d'un grau elevat d'autonomia a l'hora de desenvolupar el seu propi perfil institucional i els seus projectes acadèmics, i que el paper dels governs i les administracions és establir els marcs normatius, promoure polítiques i incentius per a la millora de la formació i la recerca universitàries, afavorir la cooperació i el mateix sistema d'ensenyament superior, i avaluar i controlar els resultats assolits per cadascun dels agents i pel conjunt del sistema. Així, cada cop més entenem la política universitària com una responsabilitat de tots els agents involucrats en una xarxa interorganitzativa que ha de procurar, sempre que sigui possible, crear sinergies per a la cooperació, la confiança mútua i l'aprenentatge col·lectiu.

En estreta interrelació amb aquesta filosofia, trobem un requeriment públic, lligat directament a l'autonomia acadèmica i de gestió, que és la rendició de comptes (*accountability*), la transparència i l'avaluació constant de les actuacions i els serveis públics.

Tots aquests factors comporten una tensió evident entre la descentralització i la centralització en la gestió pública universitària. Podem afirmar que "la gran onada de canvis que sacsegen les universitats i el nou context de gestió en què es mouen les administracions públiques han anat comportant i comporten canvis significatius en la forma d'entendre la gestió d'aquestes institucions i la forma d'entendre les relacions entre universitats i administracions responsables. D'una banda, la mateixa filosofia del control mitjançant resultats –generalització dels indicadors de rendiment

i de l'avaluació- comporta un èmfasi més gran en la descentralització. D'altra banda, la voluntat d'assegurar determinades direccions prioritàries en la formació i la recerca, i la necessitat d'homogeneïtzar certs paràmetres que permetin comparar i mesurar amb comoditat, comporten caminar en un cert procés de centralització" (Oroval, Subirats i Vilalta, 2000).

1.3 Quina ha estat l'evolució els darrers anys?

S'acostuma a dir que els actors d'una realitat històrica determinada no tenen prou perspectiva per poder valorar la magnitud dels canvis en la seva societat o context històric. En el cas de la gestió dels afers universitaris, podem afirmar que el canvi ha estat considerable i que els qui hi estem directament involucrats no ens adonem prou del canvi sofert. Alhora, els canvis en el panorama universitari (i, per tant, en la seva gestió) han estat constants i amb un dinamisme tan gran que han dificultat, de vegades, les capacitats de reacció institucional en tots els àmbits.

De manera resumida, algunes de les característiques d'aquesta evolució de la gestió universitària a Catalunya els darrers anys han estat les següents:

- Sens dubte, la gestió universitària i la gestió dels serveis universitaris són àmbits de treball joves. Només cal que fem una mirada retrospectiva a la gestió de les universitats catalanes al principi dels anys vuitanta per adonar-nos amb quines estructures, condicions i capacitats professionals es treballava en aquells moments i de quines tenim en l'actualitat, tan sols uns anys després. Han estat uns anys plens d'interrogants i de problemes a afrontar, però també d'un gran dinamisme, fruit en bona part d'un procés de creixement del sistema d'educació superior a tot l'Estat i de convergència progressiva amb la resta de la Unió Europea. Alhora, però, la manca d'experiència ha dificultat el camí cap a una gestió professionalitzada i de valor afegit, tant per part de les mateixes universitats i les seves unitats acadèmiques i de serveis com de les administracions públiques amb competències educatives. Tan sols es trobaven referents en iniciatives d'altres països o en sectors amb característiques properes pel que fa als requeriments de gestió (educació en general, gestió sanitària, gestió de professionals).
- Malgrat tot, les universitats catalanes han experimentat una extensió gran de la cultura de la qualitat, la planificació i l'avaluació com a eines per a la gestió i les estratègies institucionals correctes. Sorgeixen nous paradigmes en la gestió, més enllà del control de legalitat i del procediment administratiu clàssic: eficàcia, eficiència, millora continuada, direcció estratègica, atenció a l'usuari, valor afegit, demandes externes, cooperació i competitivitat, etc. (Vegeu, en aquest mateix llibre, el capítol corresponent titulat "La millora institucional de les universitats catalanes: de la planificació a l'avaluació").

- Un aspecte que també ha experimentat un salt important ha estat el dels sistemes d'informació acadèmica o per a la gestió. Es tracta d'un treball potser poc visible però imprescindible: sistemes d'informació, indicadors, criteris i recollida, sistematització i explotació de la informació. Un cop més, el canvi ha estat gran, malgrat la feina que encara cal fer. Molts gestors de les universitats no volen ni pensar en fa relativament pocs anys, quan fins i tot era realment complex comptabilitzar el nombre d'estudiants matriculats o conèixer la producció científica del personal acadèmic d'una determinada institució.
- En estreta connexió amb aquestes circumstàncies, les universitats catalanes han anat creant i desenvolupant estructures i mecanismes de suport a la gestió en un sentit ampli: gerències, gabinets de suport, gestors de la docència i de la recerca, serveis de suport professionalitzat, serveis informàtics, esports, cultura i lleure, escoles i fundacions per a la formació contínua, gestió d'infraestructures i edificis, relacions internacionals, serveis de campus, biblioteques i recursos de coneixement i informació, entre d'altres.
- Aquest darrer fet ha implicat l'aparició de nous perfils professionals en l'àmbit universitari: gerents d'universitat; gestors o administradors de facultats, escoles, departaments o instituts; gerents de centres de recerca propis o consorciats; promotors de recerca i transferència de tecnologia; administradors de campus o de grans infraestructures, etc. Moltes vegades, els nous perfils han requerit una formació especialitzada, un desenvolupament professional per a la requalificació del personal propi o la contractació de personal extern.
- Finalment, ha aparegut un perill, que al nostre entendre cal tenir present en tot moment: valorar la gestió per la gestió. La gestió universitària ha d'orientar-se en tot moment a satisfer els projectes i les necessitats acadèmiques, a permetre el desenvolupament eficaç (resultats versus objectius) i eficient (recursos escassos) de la formació i la recerca universitàries. Si no és així, tindríem el perill d'apropar-nos a la famosa sèrie d'humor britànica de televisió *Sí, ministre*. En un dels seus capítols, un hospital públic obtenia tots els reconeixements a una gestió exemplar i amb tots els segells de qualitat possibles, però no podia acceptar pacients (!?) per por a perdre aquest reconeixement.

1.4 El concepte de gestió universitària

Des de la perspectiva que aquí assumim, es parteix d'una concepció àmplia del que entenem per gestió universitària. Una primera aproximació, potser primària però alhora il·lustrativa, ens portaria a entendre la gestió universitària com tot allò que no és estrictament formació ni recerca. Així, la gestió universitària va més enllà de l'activitat administrativa i de suport, i engloba aspectes com són l'organització interna, l'estratègia corporativa, la gestió de persones, els sistemes de presa de

decisions, la gestió del coneixement o, per descomptat, la gestió dels recursos (materials, infraestructurals, econòmics). Aquest fet implica que la gestió de les institucions universitàries impregna qualsevol activitat de l'organització, fins i tot la que afecta el desenvolupament ordinari de l'activitat de formació (gestió de la formació o la docència), l'activitat de recerca i transferència de coneixements (gestió de l'R+D) i els serveis de suport a l'activitat acadèmica (gestió dels serveis). Per tant, es tracta d'una funció consubstancial a qualsevol òrgan o lloc amb responsabilitat a la universitat: des de les responsabilitats dels òrgans de govern de la universitat, l'equip de govern, els equips deganals i de direcció departamentals fins als diferents serveis administratius o de suport tècnic i els serveis de suport a l'activitat acadèmica o als estudiants.

Al mateix temps cal tenir molt present, a l'hora d'abordar l'avaluació de la gestió universitària en un sentit ampli, que es tracta d'organitzacions que podem anomenar de professionals, formades en gran part per persones altament qualificades, amb un grau elevat d'autonomia individual i grupal i un control considerable del propi treball.

Finalment, entenem també per gestió universitària les capacitats per a la gestió i la coordinació del sistema universitari i els seus projectes i finalitats. Tant les universitats i les administracions com la constel·lació d'organismes que les poden envoltar (agències, consells, unitats de suport, comissions interdisciplinàries, associacions diverses) formaran la política universitària i científica que cal gestionar amb els criteris adequats per respondre a les necessitats i demandes socials.

2 Experiències, metodologies i eines per a l'avaluació de la gestió i dels serveis universitaris

En aquest capítol es realitza una breu descripció del conjunt de metodologies, eines i experiències que s'han dut a terme els darrers anys a Catalunya per a l'avaluació de la gestió i dels serveis universitaris. Al quadre 3 es recullen les principals experiències.

Quadre 3 | Avaluació de la gestió i dels serveis universitaris. Principals experiències i eines a Catalunya

Avaluacions transversals

- Serveis bibliotecaris de les universitats
- Accés dels estudiants a les universitats
- Inserció laboral dels graduats universitaris

Avaluacions institucionals (gestió i serveis)

Avaluacions institucionals globals

- Associació Europea d'Universitats
- Estudi sobre l'avaluació de la gestió universitària (Càtedra UNESCO)
- Contractes programa entre les universitats i la Generalitat

Assegurament i certificació de la qualitat. Indicadors de gestió

Difusió de bones pràctiques i formació

2.1 Avaluacions transversals

Una de les experiències més interessants durant aquests anys han estat les avaluacions transversals de determinats serveis de les universitats catalanes. Com a continuació de les avaluacions transversals de titulacions de diverses universitats públiques catalanes, s'han dut a terme també avaluacions de serveis considerats clau per a l'activitat acadèmica. Així, sota la coordinació de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya), els darrers anys s'han realitzat les avaluacions dels serveis bibliotecaris, dels serveis d'orientació i informació als nous estudiants i de la inserció laboral dels graduats universitaris.

El fet de poder realitzar una avaluació comparativa de determinats serveis per al conjunt del sistema universitari ha estat, sens dubte, un gran encert. La dinàmica de treball i les comparatives dutes a terme -entre, posem per cas, les diverses biblioteques o els serveis d'informació als estudiants- han facilitat en gran manera l'anàlisi i la millora.

A continuació es fa una breu descripció d'aquests processos d'avaluació, que al seu torn es troben amb més detall en altres capítols d'aquest llibre.

A Avaluació de les biblioteques universitàries

AQU Catalunya, en cooperació amb el Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya, va realitzar el procés d'avaluació transversal dels Serveis Bibliotecaris de les universitats públiques. La finalitat va ser, d'una banda, avaluar els processos bibliotecaris i l'organització de suport i, de l'altra, avaluar el valor afegit aportat per les biblioteques en la gestió del coneixement a les universitats en els diversos vessants: docència, aprenentatge i recerca. S'ha tractat d'un exercici realment interessant, sobretot pel que ha significat en la sistematització i l'anàlisi de dades i en la comparança entre els diferents serveis bibliotecaris a les universitats i entre aquestes universitats i altres realitats de països estrangers.

A aquest efecte, es va elaborar la *Guia d'avaluació dels Serveis Bibliotecaris* i la *Guia d'avaluació externa dels Serveis Bibliotecaris. Eines per a l'avaluació*. En el primer cas, es va prendre com a referència, pel que fa als processos, la guia utilitzada al Regne Unit, i es van desenvolupar els apartats dedicats a la relació dels serveis bibliotecaris amb la docència i la recerca.

En la fase d'autoavaluació (any 1999) van participar prop de 150 persones com a membres dels diferents comitès. L'avaluació externa es va dur a terme principalment durant el primer semestre de l'any 2000 i hi van participar experts nacionals i internacionals. Els comitès externs estaven integrats per acadèmics, professionals dels serveis de biblioteques i experts en avaluació.

Sens dubte, ha estat un dels processos d'avaluació dels serveis universitaris més interessant i que ha reportat informació significativa per poder radiografiar la realitat actual i poder aportar propostes per a la millora al servei de l'activitat acadèmica i la gestió del coneixement a les universitats (vegeu AQU Catalunya, 2002).

B Avaluació del procés d'incorporació de nous estudiants a la universitat

La transició de l'ensenyament secundari al sistema universitari constitueix una etapa cabdal per garantir la qualitat i l'aprofitament adequat dels ensenyaments superiors. Per aquest motiu, la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universitat Pompeu Fabra, la Universitat de Girona i la Universitat Rovira i Virgili, juntament amb AQU Catalunya, van dur a terme l'avaluació del procés d'incorporació de nous estudiants. El procés va seguir les fases clàssiques de l'avaluació interna i de l'avaluació feta per experts externs.

El procés va analitzar les accions que duu a terme cada universitat, tant per captar els alumnes com per acollir-los i veure com desenvolupen els seus estudis acadèmics durant el primer any d'estudis superiors. Les proves d'accés i la gestió de l'Oficina de Preinscripció seran objecte d'avaluació en una etapa posterior. L'informe d'avaluació resultant (vegeu AQU Catalunya, 2001) recull els resultats de les avaluacions realitzades a cada universitat a partir de l'anàlisi dels documents d'autoavaluació i d'avaluació externa. L'informe aporta una imatge general de la situació del procés d'accés a les universitats catalanes, interessant per tal que cadascuna de les universitats participants (o d'altres del sistema universitari català) pugui prendre les mesures de correcció o les accions per reforçar els procediments d'informació, accés i acollida dels nous estudiants a la universitat.

C Avaluació de la inserció laboral dels graduats universitaris

Per primera vegada en el nostre sistema universitari, s'ha dut a terme un estudi sobre la inserció laboral dels graduats universitaris. L'estudi recull les dades de titulats de la mateixa promoció per mitjà d'una enquesta igual per a totes les universitats. Els resultats han estat una informació de gran vàlua tant per a les mateixes universitats com per al conjunt del sistema universitari en relació amb el món del treball a Catalunya.

L'estudi de la inserció laboral dels graduats universitaris es va dur a terme a partir de la col·laboració de les universitats públiques catalanes, el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) i el Consejo de Universidades. Es va enquestar gairebé la totalitat dels 21.178 graduats del 1998 dels 243 centres i titulacions de les set universitats públiques catalanes, llevat dels graduats de Medicina, que presenten una inserció laboral diferenciada i molt més reglada. L'estudi és el més gran que s'ha fet a tot Espanya: l'error de la mostra per a la majoria de subàrees i titulacions no supera el 5%.

El *Qüestionari per al seguiment de la inserció laboral dels graduats universitaris* va recollir 176 variables, que permeten obtenir una visió global dels graduats universitaris catalans, tant pel que respecta a la seva situació laboral com a la valoració que fan de la formació superior rebuda. Els resultats s'han posat a la disposició de les institucions universitàries i del conjunt del sistema, i es poden trobar amb detall a la publicació d'AQU Catalunya titulada *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes* (AQU Catalunya, 2003).

2.2 Avaluacions institucionals

Els processos d'avaluació de les titulacions universitàries que AQU Catalunya i les universitats catalanes han dut a terme els darrers anys han comportat també, en

certa mesura, avaluar la gestió i els serveis de suport lligats als estudis respectius. Considerem que l'àmbit de l'avaluació de la gestió universitària lligat a l'avaluació de les titulacions és el més clarament millorable, entenent, com s'ha dit, la gestió universitària en un sentit ampli i considerant tant els processos administratius com els serveis de suport, l'organització i les capacitats internes, la gestió del coneixement, etc.

Durant aquests anys l'avaluació de la gestió s'ha centrat quasi exclusivament en la gestió dels processos i del personal associat als diversos ensenyaments. Aquest fet té una explicació clara, ja que l'esforç dels processos d'avaluació universitària s'ha concentrat els darrers anys en la formació i la recerca, i ha deixat l'àmbit de la gestió i els serveis de suport en un segon terme.

2.3 Avaluacions institucionals globals

En aquesta mateixa línia, cal esmentar algunes iniciatives que han posat en marxa algunes universitats i la mateixa Administració educativa i que considerem realment positives.

A L'avaluació institucional promoguda per l'Associació Europea d'Universitats

La primera d'aquestes iniciatives és la metodologia per a l'avaluació institucional que promou l'antiga Conferència de Rectors d'Europa (CRE) -actual Associació Europea d'Universitats o European University Association (EUA). A Catalunya, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Lleida han dut a terme, els darrers anys, aquest procés. Es tracta d'una iniciativa per ajudar a reconèixer les capacitats estratègiques de la universitat, ajudar a la presa de decisions de l'equip directiu de la universitat i permetre definir l'estratègia i el posicionament de futur de la institució. La valoració de les universitats catalanes que hi han participat és certament positiva, sobretot perquè permet una visió general del potencial i dels problemes de la institució i una aportació externa a càrrec d'experts (normalment, rectors o exrectors d'altres universitats de fora d'Espanya) que han sabut aportar idees i valor afegit al procés.

B Una proposta metodològica per a l'avaluació de la gestió universitària. L'estudi sobre l'avaluació de la gestió universitària

En una línia similar, AQU Catalunya i la Càtedra UNESCO de Gestió de l'Ensenyament Superior de la UPC van promoure, l'any 1999, un estudi sobre l'avaluació de la gestió universitària. El grup d'experts que es nomenà per dur a terme l'estudi procedia tant de l'àmbit acadèmic, amb experiència directiva, com de

l'àmbit tècnic i gestor universitari. L'estudi final feia un conjunt de recomanacions específiques per dur a terme els processos d'avaluació de la gestió universitària a Catalunya.

A continuació es detalla el conjunt de criteris generals que l'estudi considera que cal seguir per tal de bastir un model d'avaluació de la gestió útil, aportador de valor i adequat a la realitat universitària. Són els següents:

- El respecte i el foment de l'autonomia universitària, que han de permetre en tot moment l'excel·lència acadèmica i la millora dels mecanismes de gestió interns, i també han de permetre una rendició de comptes de l'activitat universitària tant als poders públics com al conjunt de la societat.
- Una visió i un concepte amplis de la gestió universitària. Com s'ha esmentat a l'apartat anterior, la proposta metodològica parteix d'un concepte de gestió universitària que va més enllà de l'activitat administrativa i procedimental, i engloba àmbits com poden ser el sistema de presa de decisions, el sistema i els mecanismes d'organització i de coordinació interna, l'estratègia corporativa o la gestió de persones.
- Una metodologia oberta, que doni pautes generals però que permeti adaptacions a realitats específiques i que pugui integrar altres eines d'avaluació i el control de gestió. Alguns exemples del que diem podrien ser els sistemes de normalització per a determinats serveis administratius o tecnicocientífics o els sistemes d'acreditació de programes de formació.
- La comprensió en tot moment de la funció de la gestió universitària al servei del desenvolupament institucional i de la millora de l'activitat acadèmica: docència i aprenentatge dels estudiants, recerca, transferència del coneixement i innovació. Es considera que no es pot entendre (ni avaluar) la gestió per la gestió, ja que s'incorreria en el perill de tractar la gestió universitària de manera dissociada a l'activitat docent i de recerca, que constitueixen la raó de ser de les institucions d'ensenyament superior.
- Una metodologia d'avaluació de la gestió universitària que fomenti la gestió del coneixement dins les institucions universitàries, les quals, d'altra banda, són organitzacions concebudes per gestionar, difondre i crear nou coneixement.
- Una metodologia que es pugui adaptar tant al conjunt de la institució com a cadascuna de les seves parts; per tant, que permeti realitzar tant una avaluació del conjunt de la gestió d'una organització com una avaluació específica de determinats serveis, unitats o processos, a partir de tècniques i mètodes compartits.

Si l'objectiu fonamental de l'avaluació de la gestió universitària ha de ser la millora institucional i el canvi cap a una cultura de la qualitat, l'autoavaluació esdevé l'element clau del procés d'avaluació. El procés d'avaluació interna facilita l'aprenentatge organitzatiu continu i el sentiment de pertinença. En aquest sentit, amb l'avaluació interna es pretén aconseguir la participació i la implicació de tots els membres de la institució universitària relacionats amb la gestió universitària. Es vol generar iniciatives de millora dins la mateixa institució, fruit dels processos d'autoanàlisi sobre els punts forts i les àrees de millora, i integrar els processos d'avaluació dins el cicle ordinari d'activitats de cada universitat.

Per al desenvolupament dels mecanismes d'autoavaluació de la gestió, l'estudi va adaptar a la realitat universitària els criteris d'avaluació que proposa l'European Foundation for Quality Management (EFQM), que engloben els principals aspectes que cal tenir en compte si es vol avaluar la gestió universitària entesa en un sentit ampli. Aquest model estableix nou criteris o àrees d'avaluació: quatre criteris anomenats "de resultat", que responen a la pregunta "què volem aconseguir" –resultats en els usuaris, resultats en les persones, resultats en la societat i resultats globals–, i cinc criteris anomenats "agent", que responen a la pregunta "com ho aconseguim" –govern (originalment, lideratge), política i estratègia, persones, recursos i relacions d'associació i processos.

L'avaluació externa aporta el rigor i l'objectivitat imprescindible al procés, tot enriquint-lo amb un punt de vista extern a la institució. Efectivament, aquesta fase del procés d'avaluació contribueix a enriquir la reflexió interna i a validar l'anàlisi interna efectuada amb l'autoavaluació, cosa que facilita les accions posteriors a l'avaluació.

A més, pot millorar la proposta de solucions als problemes detectats. De vegades, la visió interna es troba mediatitzada pel context intern; en aquest sentit, l'avaluació externa pot aportar noves idees al sistema i ajudar a detectar tant nous punts forts com febles de la institució avaluada, que fins aleshores es percebien com a normals o fins i tot arribaven a passar desapercebuts.

A banda, l'avaluació externa introdueix credibilitat i més legitimació al procés d'avaluació en disposar de les aportacions d'experts de prestigi internacional en l'àmbit objecte d'avaluació, en aquest cas la gestió universitària. D'aquesta manera, promou la comparança i l'aprenentatge de les millors pràctiques en institucions reconegudes internacionalment. Per tot això, l'estudi esmentat sobre l'avaluació de la gestió universitària considera que al comitè extern d'avaluació hauria d'haver-hi experts de reconegut prestigi internacional en el camp de la gestió universitària, que hi aportessin un perfil pluridisciplinari i una visió àmplia de la universitat.

C Contractes programa

Finalment, la darrera experiència significativa que creiem que cal esmentar en l'àmbit de l'avaluació institucional global és la dels contractes programa, signats entre les universitats públiques catalanes i la Generalitat. A causa de la innovació que creiem que aquesta nova eina ha suposat en la gestió universitària, se'n fa una anàlisi detallada a l'apartat 3 d'aquest capítol.

2.4 Assegurament i certificació de la qualitat. Indicadors de gestió

Els darrers anys, com s'ha dit anteriorment, s'han posat en marxa una multitud d'iniciatives per a l'avaluació de la qualitat i la millora de la gestió i dels serveis universitaris. Més enllà d'una certa "moda" circumstancial per la qualitat en la gestió, les universitats catalanes i el conjunt del sistema universitari han treballat en diverses iniciatives; unes iniciatives que han pecat, de vegades, de ser excessivament fragmentades o poc orientades sota uns principis comuns. Dins la llarga llista que podem esmentar, trobem les actuacions següents:

- **Processos de certificació de la qualitat, principalment per mitjà de les normes ISO i del model d'excel·lència en la gestió de l'European Foundation for Quality Management (EFQM)**

Unitats com ara diversos serveis de biblioteques de les universitats, laboratoris, fundacions universitàries per a la formació contínua o escoles i facultats universitàries han anat aplicant processos de gestió de qualitat durant els darrers anys, i han assolit certificacions que les acrediten. Les principals eines emprades han estat les certificacions ISO i el protocol de gestió de la qualitat de l'EFQM.

- **Diagnòstics institucionals (basats també en eines de gestió del model europeu d'excel·lència en la gestió o en tècniques d'anàlisi estratègica)**

Gairebé totes les universitats catalanes han posat en marxa processos de diagnòstic institucional, similars als que hem esmentat anteriorment per part de l'Associació Europea d'Universitats. De vegades, aquest diagnòstic ha estat la base per al desenvolupament dels objectius i els plans institucionals. El cas pioner i més innovador en aquest sentit ha estat el de la Universitat Politècnica de Catalunya, primera universitat que va engegar un procés integral de planificació estratègica i que l'any 1997 va signar el contracte programa amb la Generalitat.

■ **Instauració de grups de millora o cercles de qualitat específics per a diversos serveis i unitats de gestió universitària.**

Reenginyeria i anàlisi de processos

Aquests anys s'han posat en marxa tot un seguit d'iniciatives per constituir grups de millora o cercles de qualitat en determinats serveis universitaris. Aquests grups han facilitat una nova manera de gestionar la universitat, més participativa i basada en la cooperació i la responsabilitat dels seus professionals, i de vegades han culminat amb les certificacions de qualitat que acabem d'esmentar. Malgrat tot, considerem que l'experiència s'ha mostrat alguna vegada com aïllada i mancada de continuïtat, fet que ha generat certa desil·lusió entre les persones implicades; alhora, la falta de resolució en atendre altres variables organitzatives (estructura, política de personal, sistemes de presa de decisions, cultura de les institucions, estils de lideratge) ha impossibilitat en bona mesura un desenvolupament sostingut d'aquesta dinàmica de treball.

■ **Desenvolupament de cartes de serveis**

Algunes unitats acadèmiques i alguns serveis han emprès els darrers anys el que coneixem com a cartes de serveis. La unitat corresponent, mitjançant un document públic, explicita els serveis que ofereix als seus usuaris (estudiants, professors, etc.) i el seu grau de qualitat.

■ **Indicadors de gestió**

Com ja s'ha dit anteriorment, moltes d'aquestes actuacions n'han requerit una de prèvia, sovint poc visible i complexa. Es tracta de la sistematització, la recollida i l'explotació de la informació per a la presa de decisions i la gestió universitària, un aspecte especialment important en l'àmbit de la gestió de la formació i en la gestió de la recerca. En aquesta línia han treballat totes les universitats catalanes, AQU Catalunya i el DURSI, però tots els actors comparteixen el fet que cal continuar sumant esforços per a la sistematització dels indicadors (significatius) per a la gestió universitària i fer servir millor la informació per a la gestió del potencial institucional i de coneixement universitari.

2.5 Difusió de bones pràctiques i formació

Finalment, han sorgit diverses iniciatives per a la difusió d'experiències, la formació del personal directiu, tècnic i gestor a les universitats i l'estudi d'experiències i realitats en altres contextos territorials (altres sistemes universitaris) i àmbits de treball diferenciats (educació, sanitat, serveis socials, etc.). Podem destacar com a positiva la tasca realitzada per AQU Catalunya, la Càtedra UNESCO de Gestió de l'Ensenyament Superior i altres unitats de suport i formació interna de les universitats catalanes.

3 Una experiència integral i innovadora: els contractes programa entre les universitats públiques i la Generalitat

3.1 Un nou model de gestió universitària a Catalunya

Els contractes programa entre les universitats públiques de Catalunya i la Generalitat han esdevingut, els darrers anys, un sistema integral i innovador en la gestió universitària. Els podem definir com a instruments estratègics de gestió per a la millora de la qualitat de les universitats i del sistema universitari en general, fruit d'un pacte institucional entre l'Administració i cada universitat pública. Aquesta eina de gestió forma part d'un nou marc de relacions entre l'Administració universitària i les universitats catalanes, caracteritzat per:

- L'establiment d'uns objectius de caràcter plurianual amb cada universitat.
- La valoració del grau d'assoliment d'aquests objectius basada en indicadors majoritàriament quantitatius.
- La determinació d'un finançament específic públic segons el grau d'assoliment dels objectius i addicional del rebut per a les activitats bàsiques de la universitat.
- La revisió anual d'aquests objectius d'acord amb els resultats de la mateixa avaluació del contracte i de l'evolució de la política universitària.

També, en aquest context, els contractes programa han esdevingut instruments útils per al desenvolupament de finalitats de tres ordres diferents: *pressupostàries*, d'impuls per a la *millora de la qualitat* i de *transparència social*.

Des d'un punt de vista pressupostari, els contractes programa tenien l'objectiu d'introduir nous mecanismes de finançament públic de la despesa corrent de les universitats. Es programaven nous recursos addicionals, vinculats a l'assoliment d'uns objectius de millora establerts prèviament, que se sumaven a la transferència pública a cada universitat establerta sobre la base d'una subvenció nominativa consolidada per a cadascuna d'elles i d'una subvenció comuna per a programes concrets.

Aquests recursos han representat uns imports poc significatius respecte del volum total de recursos transferits a les universitats. Malgrat aquest fet, han generat un impuls important per a la racionalització dels recursos disponibles de les universitats i per al foment de la cultura de l'eficiència en contraposició a la cultura de la subvenció. D'aquesta manera, de la discussió anual del pressupost de la universitat a partir del de l'exercici anterior, partint de premisses de caire principalment incrementalista, s'ha passat a una negociació i un pacte institucional sobre els objectius de millora a aconseguir per la universitat i els resultats que aquesta hauria d'assolir en un temps determinat.

En el segon ordre d'objectius, els contractes programa volien ajudar a estendre a les universitats catalanes la millora de la qualitat docent i investigadora i a gestionar-la més bé. Els primers contractes programa van potenciar l'establiment de polítiques de qualitat a totes les universitats i van fomentar l'establiment d'objectius de millora i la seva prioritjació, l'establiment de línies d'actuació i l'avaluació del seu assoliment per mitjà d'un sistema d'indicadors de resultats.

En un altre vessant, els contractes programa han impulsat, definitivament, la rendició de comptes de l'activitat universitària de cadascuna de les institucions al conjunt de la societat. Com que, d'una banda, els contractes programa indicaven explícitament quin ús es volia fer dels recursos que els pressupostos públics destinaven a cada universitat i, de l'altra, es podia evidenciar per què havien servit els recursos adjudicats al llarg d'aquest temps per mitjà d'un sistema simple d'objectius i d'indicadors, ha estat una tasca fàcil retre comptes de les millores assolides a cada universitat. En altres paraules, mitjançant cada contracte programa la universitat va fer explícita la planificació de la seva activitat d'acord amb uns objectius pactats prèviament, per als quals va tenir un finançament addicional i un seguiment dels resultats per part de l'Administració. Així mateix, la Generalitat va poder prioritzar determinades línies d'actuació que considerava importants i oportunes en l'àmbit de la docència, la recerca i la gestió universitària, respectant en tot moment l'autonomia universitària.

La introducció d'aquest instrument ha tingut també un efecte positiu sobre el funcionament intern i la difusió dels objectius institucionals a l'interior de cadascuna de les universitats, ja que havien d'adequar la seva activitat en els diferents àmbits de treball i orientar-la a resultats i a l'assoliment dels objectius acadèmics i de recerca establerts prèviament amb la Generalitat. Fins i tot algunes universitats han utilitzat internament mecanismes similars per a l'assignació de recursos a les seves unitats, tot vinculant a l'assoliment dels objectius o plans de les unitats els recursos reflectits en el pressupost de la universitat.

En definitiva, els contractes han estat instruments que han permès:

- Reforçar la planificació estratègica de cada universitat.
- Reconèixer i potenciar la possibilitat d'establir estratègies pròpies i diferenciades per a cada universitat.
- Contribuir a facilitar la tasca directiva dels equips de govern de les universitats.
- Ajudar a introduir i potenciar elements d'incentius per a la consecució dels objectius establerts i els compromisos adquirits.
- Millorar la gestió universitària i els seus mecanismes de control i seguiment.

Pel que fa a l'Administració de la Generalitat, els contractes programa han permès també anar definint un nou model de finançament de les despeses corrents universitàries, que distingeixi entre una assignació bàsica de recursos i una altra de condicionada a l'assoliment d'objectius de millora de la qualitat i de resultats preestablerts. El resultat ha estat la implementació d'un nou model de distribució del finançament a les universitats públiques catalanes a partir de l'exercici pressupostari de l'any 2002.

3.2 Organització, desenvolupament i seguiment

Els punts de partida de cada contracte han estat els diferents plans estratègics de les universitats i els objectius específics de la Generalitat de Catalunya en matèria de política universitària i de recerca. De la confluència d'aquests dos pilars, n'ha resultat per a cada universitat un nombre concret d'objectius del contracte programa, situat entre catorze i dinou, interrelacionats explícitament amb les línies fonamentals d'actuació recollides en el pla estratègic de cadascuna d'elles i, per tant, que respecten les especificitats i particularitats de cada universitat per potenciar-la internament i externament d'acord amb les seves necessitats específiques de millora.

Al seu torn, per a cadascun dels objectius s'han explicat unes línies d'actuació bàsiques, un conjunt ampli d'eines i instruments per al desplegament d'aquestes línies i una selecció d'indicadors, majoritàriament quantitius i algun de qualitatiu -en un nombre variable situat entre els cinquanta i els setanta, depenent de la universitat. De cadascun d'aquests indicadors, se n'ha concretat el punt de partida referit a l'annualitat immediatament anterior a la primera del contracte i els valors que s'havien d'assolir al final de la primera anualitat i al final del període de vigència dels contractes programa. Els valors a aconseguir per a la resta de períodes intermedis s'ha determinat anualment de comú acord entre totes dues parts, a partir dels resultats assolits durant els períodes anteriors i els compromesos per a la fi del període de vigència d'aquests resultats.

Els contractes programa han inclòs també alguns indicadors qualitius. Aquests indicadors corresponien a noves actuacions de la universitat que s'emmarcaven dins els objectius respectius i, per aquest fet, es feia molt difícil fixar d'antuvi valors quantitius per a l'indicador. En anys posteriors han anat sent substituïts per compromisos quantitius que mesuraven el grau d'acompliment dels nous projectes i programes. En algunes universitats, i per a alguns objectius, s'ha reservat una part reduïda de la ponderació per a l'anàlisi qualitativa de les línies d'actuació d'aquell objectiu.

Per a l'avaluació del grau d'assoliment, en cada contracte s'ha establert un sistema de ponderació propi per als objectius. I per valorar l'assoliment de cada objectiu s'han assignat, al seu torn, pesos relatius als diferents indicadors de cadascun d'ells.

Totes les ponderacions establertes tenien present tant la coherència dels pesos dels objectius com dels indicadors i de les línies d'actuació, i s'havien dut a terme tenint en compte el valor estratègic de cadascun en el procés de millora de la qualitat de cada universitat. En aquest sentit, es van prioritzar els objectius dels àmbits estratègics de la millora de la formació i de la recerca per sobre de la resta.

Com hem avançat, els objectius establerts en tots els contractes programa es deriven de la política universitària i científica de la Generalitat de Catalunya i de la reflexió que havia generat la definició de cada pla estratègic. Per tant, els objectius de millora inclosos en els contractes han fet referència a línies estratègiques que cal desenvolupar en el futur immediat per assolir una universitat coherent amb la missió i la visió que els membres de la comunitat universitària tenien de la institució i de la demanda de la societat catalana envers les seves universitats.

En conseqüència, els contractes determinaven actuacions de millora en quatre àmbits estratègics:

- Formació, docència i procés d'aprenentatge.
- Recerca i transferència tecnològica i de coneixements.
- Relacions entre universitat i societat.
- Organització i gestió interna de les universitats.

Pel que fa a l'organització interna i a la millora de la qualitat de la gestió, calia posar l'èmfasi en la necessitat de disposar d'organitzacions eficaces i flexibles, orientades a la millora de la qualitat, amb personal qualificat, motivat i format, i que desenvolupessin sistemes i eines de gestió per incrementar la qualitat, l'eficàcia i l'eficiència dels serveis que presten. En particular, calia continuar potenciant la generalització de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació en totes les activitats de les universitats i adequar-les a la realitat de la nova societat de la informació.

Per fer el seguiment de cada contracte i la determinació anual del seu grau d'assoliment, tots els contractes programa van establir una comissió de seguiment formada per tres representants del DURSI i tres de la universitat, nomenats respectivament pel conseller i pel rector de cada universitat. Totes les comissions s'han reunit normalment de manera semestral per dur a terme les funcions que li han estat pròpies. I els acords s'han adoptat per consens.

Alguna vegada les comissions de seguiment d'algun contracte han constituït grups de treball específics, amb membres externs a la comissió i tècnics de les institucions respectives, per a la realització d'estudis i d'altres tasques que la comissió havia determinat.

Paral·lelament, totes les universitats han elaborat anualment una memòria exhaustiva de les activitats realitzades de cada objectiu i dels resultats assolits, i una memòria final valorativa del quadrienni. Igualment, totes les universitats han facilitat periòdicament al DURSI la informació necessària per dur a terme el seguiment i l'avaluació del seu contracte programa i dels objectius i compromisos que s'hi concretaven.

3.3 Valoració crítica de l'experiència

L'experiència d'aquesta nova fórmula contractual entre les universitats públiques i l'Administració educativa ens ha de permetre obtenir més i millor coneixement sobre la millora de les interrelacions i el treball entre diferents actors institucionals que persegueixen finalment un mateix objectiu: formar i capacitar les persones i crear i difondre coneixement. Així, aquestes valoracions crítiques pretenen fer una aportació modesta al debat sobre quina gestió universitària necessitem i per a quina societat la volem a l'inici del segle XXI.

Tot seguit destaquem els aspectes que considerem més interessants de l'aplicació de mecanismes contractuals en el panorama de l'ensenyament superior a Catalunya durant aquests anys, com també els factors que caldria corregir, millorar o posar en marxa de nou els propers anys per a una gestió i una política universitària més eficaç i eficient.

Aspectes positius

■ Política universitària que promou la coresponsabilitat institucional

L'experiència dels contractes programa és una expressió pràctica d'una manera d'entendre la política universitària. Es considera que les institucions universitàries han de ser coresponsables amb els governs competents pel que fa al desenvolupament de la política universitària a Catalunya. Entenem que aquesta hauria de ser la filosofia més adequada per atendre la realitat complexa i canviant de l'ensenyament superior. Considerem que la generació del clima de confiança interinstitucional i de treball conjunt que han facilitat els contractes programa és la via més pertinent.

■ Relacions institucionals que promouen la cooperació

En la línia esmentada, considerem que l'eina ha permès promoure un nou marc de relacions entre l'Administració educativa i les universitats. Els contractes programa promouen el diàleg entre la Generalitat i les universitats, partint d'objectius i d'accions específiques a assolir, i fomenten que cada universitat estableixi mecanismes i millores en les seves activitats acadèmiques, amb la complicitat i el suport de la mateixa Administració.

■ Promoció de l'autonomia de les universitats i del caràcter específic i el projecte estratègic de cada institució

Els contractes programa es basen en el respecte i la promoció de l'autonomia universitària, no tan sols com a mandat normatiu, sinó també pel ple convenciment que aquesta és la via adequada per gestionar l'educació superior i les organitzacions de professionals. La fórmula dels contractes programa lliga directament la promoció de l'autonomia universitària amb la rendició de comptes a la societat per part dels organismes públics, com ara les universitats. En aquesta línia, un aspecte central és el reconeixement que cal desenvolupar i pactar actuacions diferents per a realitats institucionals distintes, com són evidentment cadascuna de les universitats a Catalunya. Més enllà dels criteris paramètrics comuns a tot el sistema, els contractes programa permeten el marge adequat per reconèixer les especificitats, les problemàtiques i el projecte institucional de cada universitat.

■ Modificació del sistema de finançament

Els mecanismes de finançament de les universitats públiques catalanes donen, a partir de la introducció progressiva dels contractes programa, un pes més gran als resultats acadèmics i l'activitat universitària, més enllà dels indicadors d'entrada com poden ser el nombre d'estudiants de nou ingrés (segons el grau d'experimentalitat dels estudis), la superfície construïda, etc. Així, doncs, s'introdueixen mecanismes de finançament variable que depenen del grau d'assoliment dels objectius acordats. Alhora, la signatura de contractes amb una durada habitual de quatre anys pot permetre projectar previsions pressupostàries i marges per a la gestió financera a més llarg termini que no pas l'estrictament anual. Així mateix, des de l'any 2002 el sistema català disposa d'un mètode per a l'assignació de recursos a les universitats públiques, que considera els contractes programa com una part important.

■ Instrument d'anàlisi, diagnòstic i control/avaluació per al canvi i la millora

Els contractes programa han permès moltes vegades l'anàlisi de la realitat universitària i acadèmica com un tot. En el context acadèmic, ha estat habitual focalitzar l'atenció en un determinat aspecte (docència, recerca, transferència de coneixements, mobilitat internacional, recursos i infraestructures, plantilles de professorat, etc.) i poques vegades es pot realitzar un diagnòstic complet de l'activitat universitària integrada, cosa que pot facilitar la presa de decisions i la gestió, tant a la mateixa universitat com a l'Administració pública.

■ Promoció d'una transparència més gran i una millor comunicació de l'activitat i dels resultats de les universitats

Sens dubte, es tracta d'un dels factors més interessants des de la nostra perspectiva, tot i que les possibilitats que ofereix l'eina dels contractes per a la comunicació social i la rendició de comptes no ha estat encara prou aprofitada. L'accountability de l'activitat universitària a la societat és un dels aspectes que està tenint progressivament més importància en les agendes de les institucions d'ensenyament superior i dels governs competents en matèria universitària.

■ Els actors valoren positivament l'experiència i es creen sinergies per continuar innovant en la gestió universitària

Pot semblar un aspecte menor o més intangible, però podríem afirmar que l'anàlisi i el disseny de polítiques universitàries i la gestió de l'educació superior han fet un salt endavant positiu que no té marxa enrere. Els actors participants en el procés de definició, negociació, execució i seguiment dels contractes programa consideren l'eina útil (tot i que sempre millorable) i aquest fet reforça l'autoexigència per millorar i innovar en la política d'ensenyament superior.

Aspectes negatius o a millorar

■ Explicitar millor els valors públics de l'ensenyament superior i les universitats

Probablement, ha estat un aspecte on cal esmerçar més esforços. Els contractes programa haurien de facilitar i fer explícits els valors públics de l'ensenyament superior, la funció de les universitats en la societat, més enllà dels objectius més o menys immediats. La plataforma de discussió i treball conjunt de l'Administració i cada universitat ha de poder permetre aquest exercici, a partir dels plantejaments polítics emanats dels poders legislatiu i executiu. Així mateix, el repte de l'espai europeu d'ensenyament superior hauria d'ajudar a forçar aquest debat sobre els valors i els reptes de l'educació (universitària) en la societat actual i sobre les estratègies adequades per afrontar-los.

■ El difícil balanç entre competència i cooperació

Entenem que el sistema universitari ha de trobar l'equilibri adequat entre diversos projectes acadèmics i la cooperació universitària necessària en un sistema el més integrat possible. La combinació correcta ha de facilitar una universitat al servei de la societat i que sigui competitiva en el panorama europeu i internacional. Per això, els contractes programa amb cada universitat han de tenir en compte amb més força les capacitats cooperatives i l'impuls de grans projectes i sinergies entre universitats i, per què no, d'aquestes amb altres agents implicats en

l'educació (secundària, formació professional, d'altres actors) o en el desenvolupament econòmic, social i cultural (institucions públiques territorials, empreses, agents socials i culturals, etc.).

■ Factor dinamitzador i innovador de la política universitària

Com s'ha dit anteriorment, cal explotar el potencial d'aquesta mena d'eines per innovar les polítiques universitàries. Disposem així de la possibilitat, fins ara no gaire tinguda en compte, d'introduir mecanismes de benchmarking entre les institucions i tot el sistema en general, arran de les diverses experiències i resultats.

■ Indicadors de seguiment i control

Aquests anys s'ha realitzat una feina intensa pel que respecta a la concreció i la definició d'indicadors de seguiment de l'activitat acadèmica i universitària en general, i també a la recollida i l'explotació de les dades corresponents. Cal, però, continuar aquesta feina per superar els problemes que generen alguns indicadors, com poden ser les influències del context o altres variables externes, la variabilitat temporal o l'establiment d'indicadors comuns com a sistema universitari.

■ Quina part del finançament per objectius i quina per resultats?

Caldría reflexionar sobre quin és el percentatge adequat que el model d'assignació de recursos té en consideració sobre la base d'objectius i de resultats respecte del total de finançament (contractes programa i similars).

■ Mecanismes de contractes interns poc emprats a les mateixes universitats

Aquesta ha estat una oportunitat de gestió interna de les universitats que ha tingut resultats desiguals. Algunes (com el cas de la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universitat Rovira i Virgili i, en menor grau, la Universitat Autònoma de Barcelona) han desenvolupat la planificació interna amb unitats acadèmiques. Fins i tot en alguns casos la planificació i els contractes interns són previs a la signatura del contracte programa amb la Generalitat de Catalunya. Aquests instruments han permès incrementar l'objectivitat d'anàlisi de l'activitat acadèmica dels diferents departaments, facultats, escoles i instituts, i fomentar nous objectius de comú acord entre els responsables de la universitat i cada unitat, fet que entenem que caldría estendre a tot el sistema universitari català.

■ La participació i el problema del lideratge a la universitat

Una de les crítiques més sentida ha estat el grau de participació dels diversos col·lectius universitaris en les anàlisis prèvies i la definició del contracte programa. Aquí la realitat és molt diversa i cada universitat ha pres camins diferents segons les circumstàncies internes i les maneres de fer pròpies. En tot cas, caldria promoure un cop més el balanç correcte entre la participació dels agents universitaris i les capacitats de lideratge dels seus directius per prendre decisions i desenvolupar polítiques i estratègies.

4 Debats antics i actuals. Nova societat, nova universitat, nova gestió?

Com dèiem a l'inici d'aquest capítol, els canvis produïts a la societat i a la universitat han comportat que parlem ja d'una altra societat i d'una altra universitat, prenent com a referent les que teníem fa tan sols dos decennis: noves expectatives socials, noves necessitats, nova societat de la informació i el coneixement, aparició de nous problemes impensables fa pocs anys, globalització i internacionalització progressiva de les societats. La universitat, al seu torn, viu plenament integrada a la societat i, per tant, necessita gestionar-se adequadament per poder donar resposta als nous requeriments d'una societat diferent, més complexa i canviant.

Per això, la nova gestió universitària ha de poder donar respostes adequades per construir una universitat més innovadora, més compromesa amb la societat. A la universitat se li demana que lideri la societat de la informació i del coneixement, que s'impliqui directament en la formació al llarg de la vida dels professionals i dels ciutadans, que participi amb tot el seu potencial en el desenvolupament i la competitivitat (capital humà, desenvolupament regional, creació de valor públic, creació d'empreses, desenvolupament tecnològic, innovació, desenvolupament professional).

Per tant, la gestió d'una universitat innovadora i compromesa amb la societat els primers anys del segle XXI haurà de ser forçosament diferent de la gestió de la universitat de fa uns anys. La gestió econòmica i de recursos, la gestió de les persones, la gestió dels projectes o la gestió del nou paradigma de formació i aprenentatge o del desenvolupament científic comportaran noves habilitats, noves tècniques, nous professionals; en definitiva, una nova cultura universitària.

Des d'aquesta perspectiva, considerem que la gestió universitària haurà de posar l'accent en els aspectes següents:

- La internacionalització de la societat i de les universitats. La gestió universitària ja no es pot entendre en l'àmbit local o nacional. Les fronteres de les universitats catalanes seran cada dia més les de la Unió Europea. En tenim una bona mostra en el desenvolupament actual dels espais europeus d'ensenyament superior i de recerca. Avaluat la gestió i els serveis universitaris ha de tenir en compte, doncs, aquestes circumstàncies.
- Una gestió universitària que faciliti molt més la interrelació dels diversos afers acadèmics. Massa sovint ens hem acostumat a la gestió de parcel·les específiques, i la nova universitat requereix plantejaments més interdependents. La gestió i l'avaluació de les interdependències (per exemple, entre formació i recerca, entre formació teòrica i formació pràctica) serà una de les variables clau al llarg dels propers anys.

- La cooperació i les sinergies entre institucions és un altre dels aspectes cabdals en la nova societat del coneixement. Cal gestionar una universitat en cooperació amb altres projectes universitaris, en col·laboració amb altres empreses i organitzacions, en complicitat amb les administracions públiques. Alhora, cal dissenyar polítiques i eines de gestió adequades des de les administracions per afavorir aquesta cooperació i la competitivitat i complementarietat del sistema universitari, en el nostre cas a Catalunya.
- La rendició de comptes de les universitats a la societat està sent ja un dels aspectes cabdals en les agendes institucionals: transparència, bon govern, avaluació de resultats, anàlisi d'impacte, eficàcia o viabilitat, mecanismes per millorar l'*accountability* social de les universitats...
- La gestió del coneixement intern i de les capacitats institucionals de les universitats. L'aprofitament de les potencialitats i l'ús compartit del coneixement acumulat a les universitats s'estan convertint en un dels factors més estratègics per fer una universitat d'excel·lència.
- Finalment, tot això haurà de passar per una nova cultura del compromís i de la responsabilitat dels universitaris i dels gestors dels afers universitaris: nova formació, noves capacitats i millors mecanismes d'avaluació de la gestió universitària en un sentit ampli, com a instrument per a la millora constant.

Referències

- AECA (1999) *Indicadors de Gestió per a les Entitats Públiques*, núm. 16. Associació Espanyola de Comptabilitat i Administració d'Empreses.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (2001) "Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya". A: *Informe 2000. Procés d'incorporació a la universitat*. Barcelona.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (2002) "Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya". A: *Informe 2001. Avaluació transversal dels serveis bibliotecaris*. Barcelona.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2003) *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- ASSOCIATION OF EUROPEAN UNIVERSITIES (CRE) (1997) "Institutional Evaluation as a Tool for Change". A: CRE, 3.
- BRAUN; MERRIEU (ed.) (1999) *Towards a New Model of University Governance*. Londres: Jessica Kingsley.
- FRIEDBERG; MUSSELIN (ed.) (1992) *Le Gouvernement des Universités. Perspectives Comparatives*. París: L'Harmattan. (Logiques Politiques, 5).
- HBO EXPERT GROUP (1998) *Method for Improvement of the Quality of Higher Education in Accordance with the EFQM Model*. Països Baixos: HBO Expert Group.
- KALKWIJK, J. (1998) "An Introduction to the Consequences of Quality Assurance in Higher Education". A: *To be continued...: Follow-up of Quality Assurance in Higher Education. Management and Policy in Higher Education*. Països Baixos: CHEPS; Elsevier; De Tijdstroom.
- KOGAN, M. (1998) "University-State Relations: A Comparative Perspective". A: *Higher Education Management*, vol. 10, núm. 2.
- MCDANIEL, O. "Alternatives to Government Interference in Higher Education?". A: *Higher Education Management*, vol. 9, núm. 2.
- NEAVE, G. (1998) "The Evaluative State Reconsidered". A: *European Journal of Education*, vol. 33, núm. 3.
- NEAVE, G. (2000) "Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue". A: *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*. Nova York: IAU; UNESCO.
- OROVAL, E.; SUBIRATS, J.; VILALTA J.M. (2000) "Reptes i oportunitats de les institucions universitàries en un context de canvi". A: *L'educació superior en el segle XXI*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya; UPC, Càtedra UNESCO de Gestió de l'Ensenyament Superior.
- REY GARCÍA, A. A. (1998) *Cómo gestionar la calidad en las universidades. El Modelo Europeo de Excelencia Universitaria*. Madrid: Club de Gestión de la Calidad.
- VILALTA, J. M.; JOFRE, LI. (1998) "El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Los objetivos del plan: Evaluación para mejorar". A: *Revista de Educación*, núm. 315.
- VILALTA, J.M. (2001) "University Policy and Coordination Systems Between Governments and Universities: The Experience of the Catalan University System". A: *Tertiary Education and Management*, 7, p. 9-22. Països Baixos: Kluwer Academic Publishers.

VILALTA, J.M.; RIBAS, J.; MORALES, E. (2003) "Repensant els sistemes de coordinació i gestió interinstitucional en el sector públic. L'experiència dels contractes-programa entre les universitats públiques de Catalunya i la Generalitat". Actes del I Congrés Català de Gestió Pública: Repensar el paper del gestor públic en el segle XXI. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya. (Col·lecció Materials).

9

ELS RESULTATS DE LA FORMACIÓ A LA UNIVERSITAT

Joan Mateo, Universitat de Barcelona

Ferran Ferrer, Universitat Autònoma de Barcelona

- 1 Elements previs
 - 1.1 Introducció
 - 1.2 Els resultats i els objectius formatius: el perfil de formació
 - 1.3 Les competències en l'ensenyament superior
 - 1.4 Repensant els objectius formatius en l'ensenyament superior
 - 1.5 Els nous objectius formatius i l'avaluació
 - 1.6 Els resultats objecte de la nostra anàlisi
- 2 Anàlisi dels resultats obtinguts a partir dels informes d'avaluació
 - 2.1 Objecte d'anàlisi i metodologia a seguir
 - 2.2 Resultats per estudis
- 3 Resultats del seguiment de la inserció laboral dels graduats universitaris (Promoció 1998)
- 4 Síntesi dels resultats per àrees
 - 4.1 Àrea d'Humanitats
 - 4.2 Àrea de Ciències Socials
 - 4.3 Àrea de Ciències Experimentals
 - 4.4 Àrea de Ciències de la Salut
 - 4.5 Àrea d'Enginyeria i Arquitectura

- 5 Elements crítics de l'estudi
- 6 Com a cloenda i proposta de futur

9

ELS RESULTATS DE LA FORMACIÓ A LA UNIVERSITAT

1 Elements previs

1.1 Introducció

No és fàcil determinar, en l'ensenyament superior, el domini conceptual del terme *resultats formatius*. Possiblement, la forma més senzilla i també la més habitual de fer-ho és la de referir-lo als resultats acadèmics, expressats mitjançant les notes obtingudes pels alumnes al llarg dels estudis en cadascuna de les matèries i/o al temps dedicat per aconseguir finalitzar la carrera. La majoria d'indicadors utilitzats en els processos d'avaluació institucional s'obtenen jugant, justament, amb aquests dos paràmetres bàsics, directament o aplicant fórmules que els ponderen i els relacionen més o menys convenientment.

És del tot obvi que aquesta mena d'aproximació peca de ser excessivament lineal i que de la seva anàlisi no sempre es podran derivar orientacions adequades i precises per a la bona gestió de la qualitat dels ensenyaments i centres respectius. Entenem, per tant, que les universitats haurien de reflexionar sobre el sentit profund del terme, tractar d'establir-hi altres mirades i generar nous enfocaments per definir-lo, tot tractant de capturar millor la seva complexitat, per tal que es puguin derivar orientacions clares i precises per a la millora de la institució.

L'objecte d'aquest capítol és analitzar els resultats de la formació a partir de la informació recollida i publicada per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari

a Catalunya (AQU Catalunya, 2002), subministrada majoritàriament per les universitats catalanes o obtinguda mitjançant estudis específics liderats per l'Agència. Les bases de dades utilitzades han estat alimentades amb els elements esmentats anteriorment i, en conseqüència, ens hem vist limitats a l'hora d'establir les nostres anàlisis per la naturalesa de la informació i per algunes deficiències estructurals de les mateixes bases.

A més, de manera absolutament testimonial, hem volgut afegir, al principi del capítol, un conjunt de consideracions i reflexions respecte de la naturalesa dels continguts de la formació universitària, per tal d'obrir un espai de reflexió en la línia ja esmentada de cerca de noves fórmules de definició i de representació. També hem inclòs, en l'apartat de l'anàlisi empírica, altres elements complementaris, com ara els resultats de la inserció laboral, que creiem que poden ser considerats indicadors indirectes però que gaudeixen d'un enorme valor estratègic per valorar la qualitat de la formació universitària.

Conseqüentment, el recorregut que us proposem comença per una reflexió breu respecte de les fórmules alternatives esmentades, per passar ràpidament al nucli central compost per la descripció i l'estudi dels resultats expressats en termes de rendiment acadèmic, complementat pels d'inserció laboral. Finalment, tanquem la nostra aportació amb algunes propostes d'actuació amb vista al futur.

1.2 Els resultats i els objectius formatius: el perfil de formació

Una manera alternativa de tractar d'expressar els resultats seria d'acord amb els objectius formatius i el seu assoliment pels estudiants, però això ens obliga a aprofundir prèviament respecte de la naturalesa de la formació i l'itinerari a seguir per transformar-la i concretar-la en objectius específics.

Seguint AQU Catalunya (2002), la formació d'un graduat no és la suma produïda per l'adquisició d'un conjunt seqüenciat de continguts acadèmics. És la convergència d'aplicar un conjunt d'estratègies que li permetin complir les exigències d'un perfil definit prèviament.

La definició del perfil exigeix, més enllà de la identificació dels diferents àmbits de continguts implicats, la precisió de les competències que el graduat ha de poder demostrar, tal com ens assenyala el document referenciat anteriorment (AQU Catalunya, 2002) quan diu "és del tot necessari que en el procés de disseny del pla d'estudis s'identifiquin aquestes competències i es precisi de quina forma podran ser apreses i de quina forma seran avaluades".

Amb això ens trobem amb l'aparició d'un concepte nou, el de competència, que caldrà definir i introduir en el disseny curricular. No podem continuar construint els nostres programes únicament i exclusivament a partir dels continguts conceptuals, tan propis de la nostra tradició academicista.

1.3 Les competències en l'ensenyament superior

Des d'una perspectiva funcional, una competència és la capacitat de donar resposta a una demanda complexa. La seva activació requereix posseir no tan sols coneixements i habilitats específiques, sinó que implica també la necessitat d'usar adequadament les emocions i les actituds i ser capaç de gestionar globalment i eficientment tot el conjunt de components esmentats.

Conceptualment, les competències són estructures mentals internes inherents a cadascun dels individus i reposen sobre la idea que són el resultat de combinar de manera adequada i eficient aptituds pràctiques i cognitives, coneixements, motivacions, valors, actituds, emocions i altres elements socials i comportamentals.

Cal distingir, però, per l'ús indiscriminat que freqüentment se n'ha fet, entre els termes *coneixements*, *habilitats* i *competències*. Mentre que el concepte *competència* es refereix a l'habilitat de respondre a demandes d'un cert grau de complexitat i implica sistemes complexos d'acció, el terme *coneixement* s'aplica a fets o idees adquirits mitjançant l'estudi, l'observació o l'experiència i referits a un cos integrat d'informació. Per la seva banda, el mot *habilitat* s'acostuma a reservar per designar la capacitat d'usar els coneixements per tal de resoldre tasques de caràcter més senzill, on l'aplicació del coneixement és molt més lineal i evident del que ho era en el cas de les competències. (Simone et al., 2001).

Es fa palès, per tant, que tenim dos termes clarament diferenciats, *coneixement* i *competència*, i dos en què la distinció és francament molt subtil, *competència* i *habilitat*. Tant és així que habitualment es fan servir de forma intercanviable.

Quant a la seva naturalesa, les competències són elements observables i es manifesten en les accions que una persona pren en un context particular. S'adquireixen i es desenvolupen per l'acció i la interacció en contextos educatius múltiples, tant de caràcter formal com informal.

1.4 Repensant els objectius formatius en l'ensenyament superior

Les reflexions anteriors ens han de dur a intuir la dificultat de definir els objectius formatius, si es pensa, d'una banda, en una societat complexa amb demandes molt sofisticades i, de l'altra, en les altes expectatives dipositades en la formació superior i la seva capacitat de resposta a les noves necessitats.

No podem continuar definint els objectius formatius de manera unilateral, des de continguts purament conceptuals de caràcter acadèmic o professional. Caldrà repensar-los a partir d'identificar accions educatives que defineixin nous àmbits relacionals formats per estructures integrades de coneixements, habilitats i competències.

La formació ha d'atendre el desenvolupament coordinat i interaccionat dels tres grans ingredients:

- **Coneixements:** Constitueixen les eines bàsiques per a la construcció dels conceptes i s'acostumen a agrupar en científics, acadèmics i professionals.
- **Habilitats transversals:** Fan referència a les capacitats més bàsiques de l'individu per desenvolupar-se i créixer com a persona. La seva tipologia més bàsica les agrupa en intel·lectuals, interpersonals, comunicatives i de gestió.
- **Competències clau:** Són, dins les competències, les que possibiliten el desenvolupament de les altres competències més complexes. S'acostumen a esmentar com a més importants la introspecció, la metacognició, la motivació, el control volitiu i el control emocional.

Tal com aquí hem enumerat, els ingredients i les seves especificacions constitueixen tan sols un primer nivell (probablement incomplet) de concreció, que caldrà subdividir i del qual caldrà valorar el pes d'acord amb la naturalesa de les diferents titulacions. I és a partir d'aquest segon nivell que es podran redefinir els currículums i estructurar-los en accions formatives integrades en programes.

Conseqüentment, els objectius formatius adquiriran un caràcter molt diferent del que ara és tradicional, com també les respostes educatives que haurem de generar per donar solució als nous reptes i tota la gestió dels processos de docència/aprenentatge.

1.5 Els nous objectius formatius i l'avaluació

És palès que aquest nou enfocament dels objectius porta associat una reconceptualització profunda de l'avaluació i una redefinició de la seva pràctica. Activar-la requerirà vincular més estretament els processos d'aprenentatge i els d'avaluació (CHE, 1997) i el seu disseny farà necessari que en el procés de definició de les activitats formatives estiguin presents, des de l'inici, les activitats d'avaluació, que hauran d'adquirir el seu mateix caràcter global i complex.

La gestió avaluativa necessitarà una acció més col·laborativa entre els professors, la participació dels estudiants i la implicació de la institució.

Al marge de les proves habituals del professorat, s'hauran de dissenyar altres sistemes de recollida d'informació avaluativa, que siguin capaços de capturar elements que demostrin com els estudiants van progressant en l'adquisició d'aquestes habilitats genèriques i competències complexes.

Finalment, també serà necessari enregistrar gran part d'aquesta nova informació, amb tot el que això suposa de transformació d'aquesta informació en indicadors directes i indirectes i de creació de bases de dades per emmagatzemar-la i analitzar-la posteriorment.

1.6 Els resultats objecte de la nostra anàlisi

Malgrat tota la nostra reflexió inicial, és evident que en aquest moment la informació de què disposen les universitats no està orientada de la manera esmentada. Per tant, els resultats que es presentaran en aquesta anàlisi estan fonamentats en la realitat actual i provenen de les dades oficials que apareixen als informes d'avaluació de les diferents titulacions universitàries i de l'estudi de seguiment de la inserció laboral dels graduats universitaris (promoció 1998) duts a terme a Catalunya, encarregats per AQU Catalunya a diferents grups d'experts.

També volem destacar, abans de procedir a la presentació de l'estudi realitzat, alguns dels seus elements caracteritzadors, per tal de situar-lo en el seu estricte valor. Els exposem a continuació:

- En alguns casos les dades són aproximades, ja que per calcular-les no s'han utilitzat exactament els mateixos paràmetres en els diferents informes (per exemple, entre els informes de l'any 1999 i els informes de l'any 2001).
- Els estudis escollits en aquesta anàlisi han estat avaluats, com a mínim, en dues universitats¹. S'ha procurat escollir, sempre que ha estat possible, aquells estudis avaluats més recentment.
- No es farà comparació entre universitats. L'objectiu és presentar les dades per grans àrees, concretament les cinc següents: Humanitats, Ciències Socials, Ciències Experimentals, Ciències de la Salut, i Enginyeria i Arquitectura.
- No es farà una anàlisi rigorosa de les causes de les diferències de resultats que es donen en el si de cadascuna d'aquestes àrees. Per fer-ho, caldria dur a terme un estudi aprofundit sobre els sistemes d'ensenyament i aprenentatge més habituals en aquest tipus d'estudis, amb un èmfasi especial en les estratègies d'avaluació emprades en cada cas. També seria convenient –per tal de fonamentar amb rigor les afirmacions– analitzar la preparació amb què accedeixen els estudiants a la universitat, no tan sols pel que fa als continguts

¹ Llevat dels d'Enginyeria Industrial (UPC).

assolits en les diferents matèries estudiades al batxillerat, sinó també en relació amb els hàbits d'estudi i d'altres competències vinculades estretament a l'èxit acadèmic en els primers cursos universitaris (en certs estudis el treball en equip, per exemple). No obstant això, s'apuntaran algunes possibles causes que en el futur caldria, en tot cas, confirmar.

2 Anàlisi dels resultats obtinguts a partir dels informes d'avaluació

2.1 Objecte d'anàlisi i metodologia a seguir

Els temes que es tractaran per a cadascuna de les àrees seran els següents:

A Accés als estudis

- a) *Condicions d'accés*: explicitades, concretament, per mitjà de les notes de tall de les PAU.
- b) *Alumnes amb un bon nivell acadèmic*: aquest grup d'estudiants es mesurarà per mitjà del percentatge d'alumnes matriculats a primer curs que van obtenir bones notes a la selectivitat². Es prendrà com a referència l'accés des de les PAU.
- c) *Grau de demanda dels estudis*: mesurat mitjançant la relació entre oferta i demanda d'aquests estudis entre els alumnes que els van sol·licitar com a primera opció.

Entenem que, amb aquests tres elements d'anàlisi, es reflecteix adequadament –ni que sigui d'una manera indirecta– la imatge que la societat té dels diferents estudis. Aquesta imatge, sens dubte, forma part també dels resultats de cada titulació.

B Seguiment dels estudis

- a) Durant el primer curs.
- b) Durant el primer cicle.
- c) Durant el segon cicle.

En aquests tres moments dels estudis s'utilitzarà la taxa d'èxit (relació aprovats/presentats) en la primera convocatòria i la *taxa de rendiment acadèmic* (relació aprovats/matriculats). Quan es pugui, també es procurarà aportar algun indicador referit a l'abandonament dels estudis.

² Pel que fa referència a les notes de selectivitat, és difícil establir què es pot considerar una bona nota, sense distingir assignatures ni estudis. Qualsevol delimitació de rang de notes altes –ni que sigui a partir de l'ús de la distribució normal de les notes dels estudiants– té un cert caràcter subjectiu.

Els estudis i les universitats seleccionats per a la presentació de resultats i l'any en què es van redactar els informes respectius són els següents:

ÀREA D'HUMANITATS

Filologia Catalana: UB, UAB, URV (1999) / UdG (2001)

Filologia Anglesa: UAB, URV (2001)

Traducció i Interpretació: UPF (1999) / URV (2000) / UAB (2001)

ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS

Economia: UB, UAB, UPF (2001)

Administració i Direcció d'Empreses: UB, UAB, UPF, URV (2001)

Relacions Laborals: UB, URV (2001)

Psicologia: UAB, UdG (2000) / UB, URV (2001)

ÀREA DE CIÈNCIES EXPERIMENTALS

Matemàtiques: UPC (1999) / UB, UAB (2000)

Biologia: UdG (2000) / UAB (2001)

Química: UAB, URV (1999) / UdG (2000)

Física: UAB (1999) / UB (2001)

ÀREA DE CIÈNCIES DE LA SALUT

Medicina: UB, UAB, UdL, URV (2001)

Infermeria: UAB, UdG, UdL, URV (2000)

ÀREA D'ENGINYERIA I ARQUITECTURA

Enginyeria Industrial: UPC (1999)

Arquitectura: UPC (2001)

Arquitectura Tècnica: UPC, UdG (2001)

De cadascun d'aquests estudis, se'n presentaran dos quadres amb els indicadors assenyalats amb anterioritat i uns comentaris breus sobre aquests indicadors.

Al final del text es farà una síntesi de les cinc àrees temàtiques.

2.2 Resultats per estudis

A Àrea d'Humanitats

Filologia Catalana: UB, UAB, URV (1999) / UdG (2001)

Taula 1 Filologia Catalana					
Accés als estudis	UB	UAB	URV	UdG	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	5,67	5,49	5,00	5,00	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	18	12	12	19	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	1,1	0,71	0,65	0,67	0,44

UB, UAB i URV: curs 1997-1998

UdG: curs 1999-2000

Conjunt de Catalunya: curs 1999-2000

nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UB	UAB	URV	UdG
1r curs: taxa d'èxit	nd	nd	nd	78
1r curs: taxa de rendiment	nd	nd	nd	77
1r cicle: taxa d'èxit	56	64	66	84
1r cicle: taxa de rendiment	55	58	68	85
2n cicle: taxa d'èxit	77	74	76	89
2n cicle: taxa de rendiment	74	87	70	89

UB, UAB i URV: curs 1996-1997

UdG: curs 1998-1999

nd: dades no disponibles

Els estudiants que accedeixen a aquests estudis es caracteritzen per tenir unes notes de selectivitat baixes, en comparació del conjunt de Catalunya, tot i que en algunes universitats el nombre d'estudiants amb notes superiors a 7 és força acceptable (més del 15%). Tanmateix, el nombre d'estudiants que demana aquests estudis en primera opció ha sofert un retrocés important els darrers anys. Així, per exemple, el curs 1997-1998 la Universitat de Barcelona tenia una demanda una mica superior a l'oferta, mentre que en el conjunt de Catalunya dos anys després la demanda d'aquest tipus d'estudis era inferior al 50% de les places ofertes.

Pel que fa a l'evolució acadèmica dels estudiants durant aquesta carrera, s'observa que en el primer cicle els resultats no són bons, almenys a les dues universitats catalanes que acullen més alumnes. Els resultats en el segon cicle milloren de manera significativa.

Filologia Anglesa: UAB, URV (2001)

Taula 2 Filologia Anglesa			
Accés als estudis	UAB	URV	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	6,13	5,00	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	31	9	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	1,16	0,95	0,84

UAB i URV: curs 1999-2000
 Conjunt de Catalunya: curs 1999-2000
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UAB	URV
1r curs: taxa d'èxit	70	67
1r curs: taxa de rendiment	72	61
1r cicle: taxa d'èxit	66	65
1r cicle: taxa de rendiment	67	65
2n cicle: taxa d'èxit	70	75
2n cicle: taxa de rendiment	64	77
Taxa d'abandonament global	35	21

UAB i URV: curs 1998-1999

El perfil d'estudiant que accedeix als estudis de Filologia Anglesa es caracteritza per tenir una nota de tall mitjana (6,13, per exemple, a la UAB). Aquest fet es confirma igualment en observar que un percentatge d'alumnes (de primer curs) força significatiu té notes de tall superiors a 7. Igualment, la demanda de primera opció es pot considerar equilibrada respecte de l'oferta de places (representa el 84%) en el conjunt de Catalunya.

L'evolució dels estudis és una mica millor que en el cas anterior –Filologia Catalana–, encara que es mantenen certes diferències entre el primer i el segon cicle, a favor d'aquest últim. De tota manera, són preocupants les taxes d'abandonament, sobretot si tenim en compte la xifra gens insignificant d'estudiants que demanen seguir aquests estudis universitaris com a primera opció.

Traducció i Interpretació: UPF (1999) / URV (2000) / UAB (2001)

Taula 3 Traducció i Interpretació						
Accés als estudis	UPF	URV (anglès)	UAB (alemany)	UAB (anglès)	UAB (francès)	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	nd	5,0	5	6,78	5	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	nd	7,5	19,2	81,3	15,7	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	nd	0,53	0,87	1,6	0,87	Alemany: 1,26 Anglès: 2,18 Francès: 0,89

URV: curs 1998-1999
 UAB: curs 1999-2000
 Conjunt de Catalunya: curs 1999-2000
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UPF	URV (anglès)	UAB (alemany)	UAB (anglès)	UAB (francès)
1r curs: taxa d'èxit	nd	nd	77	67	81
1r curs: taxa de rendiment	nd	nd	65	65	80
1r cicle: taxa d'èxit	80	nd	78	68	81
1r cicle: taxa de rendiment	85	nd	63	64	80
2n cicle: taxa d'èxit	91	nd	92	89	90
2n cicle: taxa de rendiment	93	nd	83	85	85
Taxa d'abandonament	nd	15-25	nd	nd	nd

UB, UAB i URV: curs 1996-1997
 UdG: curs 1998-1999
 nd: dades no disponibles

Segurament, el fet més destacable de l'accés a aquests estudis són les diferències paleses entre les tres especialitats exposades al quadre anterior (alemany, anglès i francès). Així, el perfil d'estudiant és significativament diferent dins una mateixa universitat. Un exemple il·lustratiu és la UAB, on les diferències entre alemany i francès respecte d'anglès són clarament favorables a aquesta darrera especialitat en els tres indicadors emprats. Aquestes diferències es confirmen també a l'hora d'analitzar la relació entre oferta de places i demanda de primera opció en el conjunt de Catalunya. Així, doncs, es pot afirmar que els estudiants més ben preparats i més motivats corresponen als que opten per l'especialitat d'anglès.

Pel que fa al seguiment dels estudis, s'observa en el primer curs i en el primer cicle una tendència inversa a allò comentat al paràgraf anterior: els millors resultats s'observen a l'especialitat de francès, seguida de la d'alemany i, finalment, de la d'anglès. No hi ha en aquest cas, per tant, una relació entre estudiants més ben preparats i motivats i resultats acadèmics durant els estudis. Durant el segon cicle, els resultats acadèmics s'igualen entre totes tres especialitats i s'obtenen uns valors elevats en els indicadors presentats.

Quant a la taxa d'abandonament, no es pot concloure res en ferm, atès que només disposem de les dades de la URV. Sobre aquesta dada cal recordar el que assenyala explícitament l'*Informe d'avaluació* d'aquests estudis a la URV: "Molts d'aquests abandonaments corresponen a estudiants que han aconseguit plaça a la UAB o a la UPF, on la matrícula és més barata i el desplaçament més curt. Per tant, el canvi d'universitat correspon a motius econòmics més que no pas acadèmics."

B Àrea de Ciències Socials

Economia: UB, UAB, UPF (2001)

Taula 4 Economia				
Accés als estudis	UB	UAB	UPF	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	6,13	5,94	6,88	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	nd	7,9	77,9	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	1,2	0,7	1,5	1,03

UB, UAB i UPF: curs 1999-2000
 Conjunt de Catalunya: curs 1999-2000
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UB	UAB	UPF
1r curs: taxa d'èxit	nd	63	85
1r curs: taxa de rendiment	nd	61	92
1r cicle: taxa d'èxit	56	57	83
1r cicle: taxa de rendiment	53	55	89
2n cicle: taxa d'èxit	67	62	81
2n cicle: taxa de rendiment	60	54	84
Taxa d'abandonament	aprox. 28%	aprox. 30%	11,8

UB, UAB i UPF: curs 1998-1999

nd: dades no disponibles

Els estudiants que es matriculen a la Llicenciatura d'Economia tenen una nota de tall mitjana en comparació de la resta d'estudis de les universitats catalanes, a excepció d'una d'elles, on s'obté una puntuació molt més elevada. A la UPF, també, el nombre d'estudiants amb puntuacions superiors a 7 és força important.

La relació entre oferta de places i demanda de primera opció es pot considerar equilibrada en el conjunt de Catalunya, tot i que la situació és força diversa a cada universitat (alguna amb superàvit i les altres amb dèficit de places).

Pel que fa al seguiment dels estudis, les dades ens tornen a mostrar importants diferències entre les universitats. D'una banda, una d'elles (UPF) posa de manifest uns resultats excel·lents tant en el primer curs com en el primer i el segon cicle, mentre que les altres dues universitats analitzades mostren uns resultats deficients en el primer cicle dels estudis (taxes de rendiment i d'èxit inferiors al 60%). Tot i que aquests resultats milloren una mica en el segon cicle, les taxes obtingudes continuen sent força preocupants. Les taxes d'abandonament significatives en aquestes dues universitats no fan sinó confirmar aquests resultats.

Administració i Direcció d'Empreses: UB, UAB, UPF, URV (2001)**Taula 5 | Administració i Direcció d'Empreses**

Accés als estudis	UB	UAB	UPF	URV	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	6,29	6,34	7,44	nd	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	nd	24,5	96	nd	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	1,45	1,40	2,75	nd	1,55

UB, UAB i UPF: curs 1999-2000
 Conjunt de Catalunya: curs 1999-2000
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UB	UAB	UPF	URV
1r curs: taxa d'èxit	nd	63	92	57
1r curs: taxa de rendiment	nd	64	94	57
1r cicle: taxa d'èxit	50	64	89	56
1r cicle: taxa de rendiment	50	63	92	56
2n cicle: taxa d'èxit	64	71	91	65
2n cicle: taxa de rendiment	54	64	88	60
Taxa d'abandonament	aprox. 28%	nd	17,4	aprox. 30%

UB, UAB, UPF i URV: curs 1998-1999
 nd: dades no disponibles

Les dades de la Llicenciatura d'Administració i Direcció d'Empreses (ADE) mostren també unes diferències significatives entre la UPF i les altres universitats analitzades. No obstant això, les puntuacions són, en general, més elevades que en els estudis d'Economia.

Així, doncs, el perfil d'estudiant que inicia els estudis d'ADE obté una nota mitjana-alta a la selectivitat i s'observa un percentatge significatiu d'estudiants de primer curs que han aconseguit una nota superior a 7. La relació entre oferta de places i demanda de primera opció denota un dèficit de places important, tant pel que fa al conjunt de Catalunya com a cadascuna de les universitats analitzades.

L'anàlisi del seguiment dels estudis posa de manifest que els resultats no són bons a tres de les quatre universitats analitzades. En una d'elles, per exemple, la taxa de rendiment no supera el 55% en el primer cicle, ni tampoc en el segon. En cap d'aquestes tres universitats no se supera el 65%. Això, un cop més, porta aparellat taxes significatives d'abandonament dels estudis. En canvi, destaquen de manera molt rellevant els excel·lents resultats de la UPF.

Relacions Laborals: UB, URV (2001)**Taula 6 | Relacions Laborals**

Accés als estudis	UB	URV	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	5,22	5	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	1	2	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	1,02	0,4	1,11

UB: curs 1998-1999 per a la nota de tall i la taxa demanda 1a opció / oferta de places

UB: curs 1999-2000 per al percentatge d'alumnes amb notes > 7

URV: curs 1999-2000

Conjunt de Catalunya: curs 2000-2001

nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UB	URV
1r curs: taxa d'èxit	67	52
1r curs: taxa de rendiment	61	60
1r cicle: taxa d'èxit	67	59
1r cicle: taxa de rendiment	67	65
Taxa d'abandonament	nd	26%

UB i URV: curs 1998-1999

El perfil d'estudiant de Relacions Laborals es caracteritza per tenir una nota de selectivitat baixa (nota de tall prop del 5), tot i que la relació entre oferta de places i demanda de primera opció està equilibrada. Hi ha, en aquest sentit, una demanda explícita d'aquests estudis per part dels alumnes del final de batxillerat, encara que no gaudeixen de notes elevades de selectivitat.

L'anàlisi del seguiment d'aquests estudis ens posa de manifest uns resultats regulars, que en cap cas no superen el 67% en les taxes de rendiment i d'èxit. La taxa d'abandonament disponible en una universitat sembla que confirma els dèficits en aquest àmbit.

Psicologia: UAB, UdG (2000)

Taula 7 Psicologia			
Accés als estudis	UAB	UdG	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	6,07	6,00	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	13,2	13	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	1,36	1,6	1,55

UAB i UdG: curs 1998-1999
 Conjunt de Catalunya: curs 1998-1999
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UB	URV
1r curs: taxa d'èxit	71	82
1r curs: taxa de rendiment	67	82
1r cicle: taxa d'èxit	73	84
1r cicle: taxa de rendiment	68	84
2n cicle: taxa d'èxit	87	80
2n cicle: taxa de rendiment	90	78
Taxa d'abandonament	20%	nd

UAB i UdG: curs 1997-1998
 nd: dades no disponibles

La nota de tall per als estudis de Psicologia és a la ratlla de la mitjana de Catalunya, amb un percentatge relativament baix d'estudiants amb notes superiors a 7. La relació entre oferta de places i demanda de primera opció és clarament favorable a aquesta segona, cosa que demostra la motivació dels estudiants per seguir aquests estudis, tot i no tenir una nota de tall gaire elevada.

Quant al seguiment dels estudis, els resultats són força satisfactoris a la UdG, mentre que a la UAB, tot i ser més baixos, es mantenen uns percentatges acceptables. En aquesta darrera universitat cal destacar els excel·lents resultats dels estudiants en el segon cicle. La taxa d'abandonament és, en tot cas, un dèficit que cal considerar.

C Àrea de Ciències Experimentals

Matemàtiques: UB, UAB (2000)

Taula 8 Matemàtiques			
Accés als estudis	UB	UAB	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	5,29	5,00	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	20,3	22,2	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	0,83	0,81	0,82

UB i UAB: curs 1998-1999
 Conjunt de Catalunya: curs 1998-1999
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UB	UAB
1r curs: taxa d'èxit	30	37
1r curs: taxa de rendiment	30	32
1r cicle: taxa d'èxit	35	46
1r cicle: taxa de rendiment	34	38
2n cicle: taxa d'èxit	51	66
2n cicle: taxa de rendiment	50	57
Taxa d'abandonament	nd	Aprox. 33%

UB: curs 1997-1998
 UAB: curs 1998-1999
 nd: dades no disponibles

L'accés als estudis de Matemàtiques mostra un perfil d'estudiant atípic en el conjunt de Catalunya. D'una banda, la nota d'accés és realment baixa; de l'altra, el percentatge d'estudiants amb nota de tall superior a 7 és altament significatiu (més del 20%). Això fa pensar que estem davant d'un grup d'estudiants força heterogeni des del punt de vista de la seva preparació acadèmica.

Pel que fa a la relació entre oferta de places i demanda de primera opció, observem que –dins uns marges raonables– hi ha un cert equilibri.

Quant al seguiment dels estudis, la Llicenciatura de Matemàtiques mostra els pitjors resultats de totes les carreres analitzades en aquests informes, per bé que el segon cicle és un xic millor que el primer. La taxa d'abandonament disponible corrobora aquests resultats deficients.

Biologia: UdG (2000) / UAB (2001)

Taula 9 Biologia			
Accés als estudis	UdG	UAB	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	6,3	6,58	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	19,5	30	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	1,12	1,4	1,41

UdG: curs 1998-1999
 UAB: curs 1999-2000 per a la nota de tall i el percentatge d'alumnes amb notes > 7
 UAB: curs 1998-1999 per a la taxa demanda 1a opció / oferta places
 Conjunt de Catalunya: curs 1998-1999
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UdG	UAB
1r curs: taxa d'èxit	60	70
1r curs: taxa de rendiment	69	64
1r cicle: taxa d'èxit	84	69
1r cicle: taxa de rendiment	70	65
2n cicle: taxa d'èxit	69	78
2n cicle: taxa de rendiment	80	78

UdG: curs 1997-1998
 UAB: curs 1998-1999

El perfil d'estudiant que accedeix als estudis de Biologia és un alumne amb nota de tall mitjana-alta i, en un percentatge rellevant, amb nota superior a 7. Tanmateix, la demanda de primera opció supera amb escreix el nombre de places que s'ofereixen en el conjunt de Catalunya.

El seguiment dels estudis és ambigu segons la universitat a què fem referència i el cicle on està matriculat l'estudiant. No obstant això, com a criteri general, es pot afirmar que els resultats són regulars en el primer cicle i milloren de manera significativa en el segon.

Química: UAB, URV (1999) / UdG (2000)

Taula 10 Química				
Accés als estudis	UAB	URV	UdG	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	nd	nd	5,91	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	nd	nd	12	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	nd	nd	0,76	0,97

UdG: curs 1998-1999
 Conjunt de Catalunya: curs 1998-1999
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UAB	URV	UdG
1r curs: taxa d'èxit	nd	nd	52
1r curs: taxa de rendiment	nd	nd	54
1r cicle: taxa d'èxit	65	59	55
1r cicle: taxa de rendiment	67	56	58
2n cicle: taxa d'èxit	78	75	58
2n cicle: taxa de rendiment	79	72	68

UAB, URV i UdG: curs 1997-1998
 nd: dades no disponibles

Tot i la feblesa de les dades que es presenten al quadre anterior –atesa la manca de dades en dues de les tres universitats analitzades–, es pot afirmar que el perfil d'estudiant que accedeix a aquests estudis és de nota de tall mitjana, amb predomini d'estudiants de primera opció.

Quant al seguiment dels estudis, els resultats són més aviat deficitaris en el primer cicle, però milloren de manera significativa en el segon, llevat de la UdG, on les dades mostren una situació més deteriorada en tots dos cicles.

Física: UAB (1999) / UB (2001)

Taula 11 Física			
Accés als estudis	UAB	UB	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	nd	5,64	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	nd	29	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	nd	0,68	0,59

UB: curs 1999-2000
 Conjunt de Catalunya: curs 1999-2000
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UAB	UB
1r curs: taxa d'èxit	nd	45
1r curs: taxa de rendiment	nd	44
1r cicle: taxa d'èxit	66	52
1r cicle: taxa de rendiment	58	52
2n cicle: taxa d'èxit	53	49
2n cicle: taxa de rendiment	54	56

UAB i UB: curs 1997-1998
 nd: dades no disponibles

L'accés als estudis de Física es caracteritza per una nota de tall per sota de la mitjana de Catalunya, però amb un percentatge significatiu d'estudiants de primer curs amb nota superior a 7. Pel que fa a la relació entre demanda de primera opció i oferta de places a Catalunya, s'observa que hi ha un desequilibri important a favor de l'oferta existent.

Quant al seguiment dels estudis, les taxes de rendiment i d'èxit mostren uns resultats deficitaris en el primer curs i el primer cicle. Aquesta situació es manté, igualment, en el segon cicle.

D Àrea de Ciències de la Salut

Medicina: UB, UAB, UdL, URV (2001)

Taula 12 Medicina					
Accés als estudis	UB	UAB	UdL	URV	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	7,72	7,29	7,00	7,09	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	96	97	83	96	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	2,98	1,87	1,78	1,54	2,16

UB, UAB, UdL i URV: curs 1999-2000 per a la nota de tall i el percentatge d'alumnes amb notes > 7
 UB, UAB, UdL i URV: curs 1998-1999 per a la taxa de demanda 1a opció / oferta places
 Conjunt de Catalunya: curs 1999-2000
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UB	UAB	UdL	URV
1r curs: taxa d'èxit	nd	67	79	70
1r curs: taxa de rendiment	nd	69	85	79
1r cicle: taxa d'èxit	89	82	76	70
1r cicle: taxa de rendiment	88	80	79	79
2n cicle: taxa d'èxit	93	89	87	84
2n cicle: taxa de rendiment	88	89	89	90

UB, UdL i URV: curs 1998-1999
 UAB: curs 1999-2000
 nd: dades no disponibles

L'anàlisi de l'accés als estudis de Medicina demostra que, en general, els estudiants tenen bones qualificacions (la nota de tall és elevada i el percentatge d'estudiants amb nota de selectivitat superior a 7 està per sobre del 95% a tres de les quatre universitats analitzades). Igualment, la demanda de primera opció supera àmpliament l'oferta de places (més del doble en el conjunt de Catalunya).

Pel que fa al seguiment dels estudis, els resultats són bons o molt bons tant en el primer com en el segon cicle, depenent de les universitats a què fem referència. El punt més feble és la taxa d'èxit i de rendiment de primer curs en alguna universitat catalana concreta.

Infermeria: UAB, UdG, UdL, URV (2000)

Les escoles universitàries d'infermeria analitzades han estat les següents:

- Escola Universitària d'Infermeria de Sant Pau (EUI-SP), UAB
- Escola Universitària d'Infermeria Vall d'Hebron (EUI-VH), UAB
- Escola Universitària d'Infermeria Creu Roja de Terrassa (EUI-CR), UAB
- Escola Universitària d'Infermeria de la UdG (EUI UdG)
- Escola Universitària d'Infermeria de la UdL (EUI UdL)
- Escola Universitària d'Infermeria de la URV (EUI URV)

Taula 13 Infermeria						
Accés als estudis	EUI-SP	EUI-VH	EUI-CR	EUI UdG	EUI UdL	EUI URV
Nota de tall	6,14	6,54	5,65	6,28	6,25	6,42
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	1,3	15,9	1,7	1,4	4,1	14,3
Taxa demanda 1a opció / oferta places	0,8	2,4	0,9	1,6	1,9	2,3

UAB, UdG, UdL i URV: curs 1998-1999

Seguiment dels estudis (%)	EUI-SP	EUI-VH	EUI-CR	EUI UdG	EUI UdL	EUI URV
1r curs: taxa d'èxit	92	83	64,0	89	87	84
1r curs: taxa de rendiment	91	86	71	93	85	91
1r cicle: taxa d'èxit	95	92	93,4	94	87	83
1r cicle: taxa de rendiment	94	94	83	97	89	92

UAB, UdG, UdL i URV: curs 1997-1998

En la qüestió de l'accés s'observen algunes diferències rellevants entre les diferents escoles d'infermeria, en les tres variables analitzades. No obstant això, prenent com a referència les quatre universitats analitzades (i no pas les escoles concretes), observem que el perfil d'estudiant té les característiques següents: la nota de tall és una mica superior a la mitjana de Catalunya i el percentatge d'alumnes de primer curs amb nota superior a 7 no és significatiu. Per contra, la demanda de primera opció per iniciar aquests estudis és força elevada i supera, habitualment de manera àmplia, el nombre de places ofertes.

En relació amb el seguiment dels estudis, aquest aspecte analitzat mostra, en general, uns bons resultats. En força casos els valors de les taxes de rendiment i d'èxit superen els valors de 90. Les dificultats més grans les presenta una escola d'infermeria concreta durant el primer curs.

E Àrea d'Enginyeria i Arquitectura

Enginyeria Industrial: UPC (1999)

Taula 14 | Enginyeria Industrial

Accés als estudis	UPC
Nota de tall	6,41
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	49
Taxa demanda 1a opció / oferta places	1,23

Curs 1997-1998

Seguiment dels estudis (%) ³	UPC
Fase selectiva: taxa d'èxit	59
Fase selectiva: taxa de rendiment	55
Fase no selectiva: taxa d'èxit	81,5
Fase no selectiva: taxa de rendiment	79,4

Curs 1997-1998

³ Segons l'*Informe d'avaluació d'Arquitectura* (UPC, 2001), "cal destacar l'existència de la fase selectiva, comuna a tota la UPC, que estableix que els alumnes hagin de superar les assignatures del primer curs en un màxim de quatre semestres per poder matricular-se d'assignatures de segon".

L'accés dels estudiants que volen cursar la carrera d'Enginyeria Industrial es caracteritza per una nota de tall més elevada que la mitjana de Catalunya i un percentatge significatiu d'estudiants de primer curs amb notes de selectivitat superiors a 7 (quasi el 50%). Igualment, les demandes de primera opció per estudiar Enginyeria Industrial són superiors al nombre de places que s'ofereixen.

Tanmateix, i amb referència al seguiment dels estudis, s'observa una gran diferència entre la fase selectiva i la fase no selectiva. En la primera fase els resultats no són bons –i així s'acompleix una de les funcions per a la qual va ser dissenyada–, mentre que en la segona fase els resultats són molt millors (a la ratlla del 80% en taxes de rendiment i d'èxit).

Arquitectura: UPC (2001)

Les escoles tècniques superiors analitzades han estat les següents:

- Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona (ETSAB), UPC
- Escola Tècnica Superior d'Arquitectura del Vallès (ETSAV), UPC

Taula 15 Arquitectura			
Accés als estudis	ETSAB	ETSAV	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	6,82	6,73	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	77,9	52,4	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	2,05	1,53	1,93

ETSAB i ETSAV: curs 1999-2000
 Conjunt de Catalunya: curs 1999-2000
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	ETSAB	ETSAV
Fase selectiva: taxa d'èxit	65	72
Fase selectiva: taxa de rendiment	60	70
Fase no selectiva: taxa d'èxit	87	83
Fase no selectiva: taxa de rendiment	77	77

ETSAB i ETSAV: curs 1998-1999

Pel que fa a l'accés, la situació dels estudis d'Arquitectura és encara millor que la d'Enginyeria Industrial: nota de tall força elevada, alt percentatge d'estudiants amb notes de selectivitat superiors a 7 i una demanda de primera opció per seguir els estudis d'Arquitectura que arriba gairebé al doble de les places ofertes en el conjunt de Catalunya.

En relació amb el seguiment dels estudis, la fase selectiva obté també més bons resultats que en l'Enginyeria Industrial, encara que el valor de les taxes de rendiment i d'èxit oscil·len entre el 60 i el 70%. En la fase no selectiva els resultats són millors i es poden considerar bons.⁴

Arquitectura Tècnica: UPC, UdG (2001)

Taula 16 Arquitectura Tècnica			
Accés als estudis	UPC	UdG	Conjunt de Catalunya
Nota de tall	6,17	6,02	
Percentatge d'alumnes amb notes > 7	6,7	1,9	nd
Taxa demanda 1a opció / oferta places	1,43	1,2	1,60

UPC i UdG: curs 1999-2000
 Conjunt de Catalunya: curs 1999-2000 (només centres propis d'universitats públiques)
 nd: dades no disponibles

Seguiment dels estudis (%)	UPC	UdG
Fase selectiva / 1r curs: taxa d'èxit	64	47
Fase selectiva / 1r curs: taxa de rendiment	60	57
Fase no selectiva / 1r cicle: taxa d'èxit	76	52
Fase no selectiva / 1r cicle: taxa de rendiment	70	65

UPC: curs 1999-2000
 (les dades fan referència a les fases selectiva i no selectiva establertes per normativa UPC)
 UdG: curs 1998-1999
 (les dades fan referència a la distinció emprada generalment en el conjunt de les universitats catalanes, llevat de la UPC, de 1r curs i 1r cicle)

⁴ Referint-se a la fase selectiva, l'*Informe d'avaluació* diu que "aproximadament el 80% dels alumnes de totes dues escoles supera aquesta fase". També s'hi assenyala que "els resultats acadèmics, un cop superada la fase selectiva, són bons; el percentatge mitjà de crèdits superats respecte dels matriculats és del 75%".

L'accés a aquests estudis es fa amb una nota de tall a la ratlla de la mitjana de Catalunya, mentre que el nombre d'alumnes de primer curs amb notes superiors a 7 és molt baix. La demanda de places de primera opció és, per contra, força superior al nombre de places que s'ofereixen en el conjunt de Catalunya.

D'altra banda, l'anàlisi del seguiment dels estudis pels alumnes ens posa de manifest certes diferències entre les dues universitats referenciades. Cal dir, però, que els resultats en la fase selectiva no són bons, mentre que en la fase no selectiva milloren una mica. En tot cas, són sempre menys favorables que en la resta d'estudis analitzats de l'Àrea d'Enginyeria i Arquitectura.⁵

⁵ El mateix *Informe d'avaluació* indica que "en general, el rendiment acadèmic és baix".

3 Resultats del seguiment de la inserció laboral dels graduats universitaris (Promoció 1998)

Sense cap mena de dubte, la situació laboral dels graduats universitaris és un clar i “dur” indicador dels resultats de la formació a la universitat. La breu síntesi que aquí es presenta prové del treball *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes* (Rodríguez, 2003). L'àmplia enquesta de seguiment, feta després de tres anys de concloure els estudis l'any 1998, constitueix un primer referent vàlid perquè tant l'indicador de la inserció laboral com la resta dels indicadors associats a la valoració de la formació rebuda siguin presos en consideració en els processos d'avaluació de la qualitat de l'ensenyament universitari.

Tal com assenyalava el president d'AQU Catalunya en la presentació del treball, atès el caràcter evolutiu del fenomen de la inserció laboral, és necessari obtenir fotografies successives que permetin emetre judicis sobre la dinàmica del procés. Tenint en compte aquesta consideració és com s'han d'interpretar les dades que s'ofereixen a continuació:

Taula 17 | Resultats de l'estudi de seguiment de la cohort 1998

Subàrees	N	n	Percentatge ocupats amb experiència	Percentatge ocupats sense experiència	Percentatge inactius	Percentatge aturats reals
Geografia i Història	942	501	41,70	42,1	3,85	12,35
Filosofia i Humanitats	278	127	29,92	54,33	5,51	10,24
Estudis comparats	289	153	35,29	53,59	3,92	7,19
Filologia Catalana i Hispànica	378	222	28,83	58,56	3,15	9,46
Filologies Modernes	270	159	31,45	55,97	5,66	6,92
Filologies Clàssiques	39	23	39,13	43,48	4,35	13,04
Filologies (Pla antic)	179	55	52,73	29,09	3,64	14,55
Belles Arts	286	144	49,31	34,03	4,86	11,81
Economia i ADE	1.845	806	41,32	53,97	1,86	2,85

Subàrees	N	n	Percentatge ocupats amb experiència	Percentatge ocupats sense experiència	Percentatge inactius	Percentatge aturats reals
Empresarials	1.429	739	48,44	44,52	2,17	4,87
Dret	1.750	586	32,94	51,02	9,56	6,48
Laboral	728	320	43,44	50,00	1,25	5,31
Polítiques	473	224	32,59	51,79	5,80	9,82
Comunicació	613	268	42,54	51,12	1,49	4,85
Psicologia	750	380	42,63	45,26	3,42	8,68
Pedagogia	390	246	55,28	38,62	0,81	5,28
Mestres	1.596	758	32,59	56,73	3,03	7,65
Química	386	237	17,30	64,56	9,70	8,44
Biologia i Natura	778	389	21,08	57,58	7,97	13,37
Física i Matemàtiques	373	195	22,56	60,00	10,26	7,18
Diplomats sanitaris	741	416	30,05	60,82	2,88	6,25
Odontologia	95	51	15,69	84,31	-	-
Farmàcia	447	175	20,57	70,29	5,14	4,00
Veterinària	207	134	21,64	73,88	2,24	2,24
Arquitectura	800	331	68,88	27,79	2,11	1,21
Enginyeria Civil	386	148	33,78	56,08	6,08	4,05
Tecnologies Avançades	2.643	880	36,82	59,77	1,59	1,82
Tecnologies de la Informació	1.378	610	47,70	48,20	1,15	2,95
Agrícola	604	266	27,44	61,28	2,63	8,65

Llegenda de la taula

Categories considerades en l'estudi:

- **N:** Població / **n:** Mostra
- **Ocupats amb experiència:** Ocupats treballant a temps complet o parcial durant els dos darrers anys de la carrera.
- **Ocupats sense experiència:** Estudiants a temps complet o amb feines esporàdiques durant la carrera.
- **Inactius:** Aturats que no cerquen feina.
- **Aturats reals:** Total d'aturats menys els inactius, és a dir, total d'aturats que cerquen feina.

4 Síntesi dels resultats per àrees

4.1 Àrea d'Humanitats

Els estudis de l'Àrea d'Humanitats tenen les característiques següents:

- a) Es dona una diversitat de situacions segons estudis concrets, tant des de la perspectiva de com accedeixen els estudiants a la universitat com del seguiment acadèmic que fan a posteriori.
- b) Amb referència a les dades d'accés, en els estudis analitzats es poden distingir dos grans blocs. Un primer bloc està format per la carrera de Filologia Catalana i la de Traducció i Interpretació en llengua alemanya i francesa, a les quals els estudiants accedeixen amb unes notes més aviat baixes en comparació de la resta de Catalunya. La seva motivació –mesurada per mitjà del nombre d'estudiants “de primera opció”– és una mica més elevada en el cas de Traducció i Interpretació. El segon grup està compost per la carrera de Filologia anglesa i la de Traducció i Interpretació en llengua anglesa, a les quals els estudiants arriben amb una nota de tall alta i un percentatge elevat de demanda d'aquests estudis com a primera opció.
- c) Quant al seguiment dels estudis, els resultats dels estudiants estarien a la ratlla de la mitjana dels estudis avaluats per AQU Catalunya. Tanmateix, s'observen clares diferències a favor del segon cicle, i es confirma que resta per resoldre el problema de l'acollida al primer curs i al primer cicle, en general, i les conseqüències que això genera –entre d'altres, les taxes significatives d'abandonament.
- d) Pel que fa a la inserció laboral, l'índex mitjà d'atur se situa en el 10,53%. Oscil·la entre el 6,92% de les filologies en llengües estrangeres, com ara l'anglesa, la francesa o l'alemanya, o el 7,19 % dels estudis comparats (Lingüística, Traducció i Interpretació) i el 12,35 % de Geografia i Història o l'11,81 % de Belles Arts.

4.2. Àrea de Ciències Socials

Els estudis de l'Àrea de Ciències Socials tenen les característiques següents:

- a) Quant a l'accés dels estudiants, aquests mostren un perfil molt diversificat: alumnes amb notes de tall baixes, mitjanes i altes segons els estudis triats.
- b) La demanda de primera opció és, en general, elevada, cosa que suposa gaudir d'un tipus d'alumnat més motivat pels estudis escollits.

- c) Per contra, l'anàlisi del seguiment dels estudis mostra pitjors resultats que els que calia esperar a partir de les dues observacions anteriors. De fet, els seus resultats de taxes de rendiment i d'èxit acostumen a ser pitjors que els de l'Àrea d'Humanitats, amb dues excepcions remarcables: per universitats, la UPF i, per estudis, la Llicenciatura de Psicologia.
- d) Pel que fa a la inserció laboral, l'índex mitjà d'atur se situa en el 5,84%. L'Àrea de Ciències Socials és la més àmplia i, segurament, la més complexa, ja que inclou subàrees molt diferents entre si. En aquesta àrea, el rang d'atur real va des del 2,85 % d'Economia i d'Administració i Direcció d'Empreses fins al 9,85% de Ciències Polítiques.

4.3. Àrea de Ciències Experimentals

Els estudis de l'Àrea de Ciències Experimentals tenen les característiques següents:

- a) L'accés dels estudiants es fa a partir d'unes notes de tall baixes o mitjanes respecte del conjunt de Catalunya. No obstant això, el nombre d'estudiants amb notes de selectivitat superiors a 7 és rellevant.
- b) La relació entre les places ofertes i la demanda de primera opció té un comportament clarament diferenciat segons els estudis a què fem referència. Per exemple, Matemàtiques i Química tenen una relació equilibrada, a Biologia hi ha més demanda que oferta, i a Física l'oferta supera clarament la demanda.
- c) Els resultats de seguiment dels estudis són, en general, dolents, amb taxes de rendiment i d'èxit que oscil·len entre 40 i 60. En tot cas, Química obté uns resultats un xic millors respecte del seu grup de l'Àrea de Ciències Experimentals. En comparació de la resta d'àrees, els resultats de seguiment dels estudis són una mica pitjors que a l'Àrea de Ciències Socials.
- d) Pel que fa a la inserció laboral, l'índex mitjà d'atur se situa en el 10,48%. En aquesta àrea, l'atur oscil·la entre les titulacions de Física i Matemàtiques, que presenten una taxa d'atur del 7,18%, i les titulacions de Biologia i Natura, que arriben al 13,37 % de persones aturades.

4.4. Àrea de Ciències de la Salut

Els estudis de l'Àrea de Ciències de la Salut tenen les característiques següents:

- a) Els estudiants que accedeixen a aquests estudis acostumen a tenir unes bones notes de selectivitat, encara que el percentatge d'alumnes amb puntuacions superiors a 7 varia molt entre Infermeria i Medicina, sempre a favor d'aquests últims.

- b) Tanmateix, la demanda de primera opció supera àmpliament l'oferta de places existents, la qual cosa comporta que hi hagi un nombre important d'estudiants força motivats.
- c) Els resultats pel que fa al seguiment dels estudis són molt bons, amb taxes de rendiment i d'èxit molt elevades, especialment després del primer curs.
- d) Els estudis d'aquesta àrea són els que mostren un equilibri més gran entre la manera d'accedir i els resultats obtinguts al llarg dels estudis i palesen una gran eficàcia en el sistema de formació de les diferents universitats. De les cinc àrees analitzades, aquesta és sens dubte la que obté millors resultats.
- e) Pel que fa a la inserció laboral, l'índex d'atur se situa en el 4,64%, però cal recordar que l'estudi d'AQU Catalunya no ha considerat els graduats de Medicina, atès que tenen una via d'inserció molt diferent de la resta de graduats. Dit això, l'atur en aquesta àrea oscil·la entre el 0% a Odontologia i el 6,25% dels diplomats sanitaris. Cal destacar l'elevat percentatge d'inactius en aquesta àrea.

4.5. Àrea d'Enginyeria i Arquitectura

Els estudis de l'Àrea d'Enginyeria i Arquitectura tenen les característiques següents:

- a) L'accés a aquests estudis es fa a partir d'una nota de tall mitjana-alta, amb un percentatge elevat d'estudiants a primer curs amb notes de selectivitat altes (llevat d'Arquitectura Tècnica) i una demanda de primera opció sempre superior a l'oferta de places. Cal esperar, per tant, uns estudiants ben preparats i motivats.
- b) El seguiment dels estudis ve força mediatitzat per l'experiència de les dues fases (selectiva i no selectiva) implantada a tota la UPC. En tot cas, els resultats en la fase selectiva no són bons (si ens guiem per les taxes de rendiment i d'èxit), encara que possiblement compleix una de les funcions per a la qual va ser creada. En la fase no selectiva els resultats són més positius: en alguns estudis s'obtenen bons resultats, mentre que en algun altre els resultats són molt més discrets.
- c) Pel que fa a la inserció laboral, aquesta és l'àrea que presenta l'índex mitjà d'atur més baix, el 2,98%. En totes les seves subàrees l'índex d'atur se situa per sota del 5%, excepte en la subàrea Agrícola que arriba al 8,65%.⁶

⁶ Estudis no analitzats:

- Dret: UB, UAB, UPF, URV, UdG, UdL (1999)
- Magisteri: UB, UAB, UdG, UdL, URV (2000)
- Enginyeria Tècnica Industrial Mecànica: UPC, UdG (1999)
- Enginyeria Tècnica Industrial Química Industrial: UPC, URV, UdG (1999)

5 Elements crítics de l'estudi

Tal com podeu comprovar, el nostre estudi té fonamentalment caràcter descriptiu i les seves anàlisis s'han limitat a treballar les dades de les puntuacions d'accés dels estudiants a les universitats, els resultats dels estudiants al llarg dels seus estudis universitaris expressats en termes de taxes de rendiment i d'èxit i els resultats d'inserció laboral a la fi de la carrera. Dades que, al marge que són les úniques de què en definitiva disposem de forma generalitzada a hores d'ara, hem de ser conscients que presenten algunes limitacions, sobre les quals voldríem reflexionar breument.

En primer lloc, les puntuacions i valoracions que permeten calcular les taxes utilitzades (èxit i rendiment) i, en gran part també, les puntuacions de la selectivitat provenen d'un conjunt de pràctiques avaluatives absolutament plurals i heterogènies i no és gens clar que, un cop convertides en categories numèriques, el seu significat sigui realment homogeni i comparable.

Així mateix, i tal com ja hem assenyalat al principi de l'escrit, no considerem que les puntuacions estiguin reflectint la immensa riquesa d'aprenentatges que haurien de conformar els perfils formatius. La cultura acadèmica encara ignora, en les seves pràctiques avaluatives, molts dels elements abans esmentats, alguns tan cabdals en la nostra societat com són els aprenentatges competencials. Creiem que les valoracions que donen lloc a les puntuacions analitzades es fonamenten encara, en gran part, en coneixements de caire bàsicament acadèmic.

No hi ha criteris compartits de construcció, validació i aplicació de proves; ni sistemes regulats de garanties de revisió dels perfils formatius, dels objectius que se'n deriven i dels principis avaluatius que s'apliquen.

Finalment, no s'ha establert de manera rigorosa la relació existent entre les dades d'inserció laboral i la qualitat formativa de les nostres universitats. Tots sabem la pluralitat de factors que intervenen en l'èxit dels processos d'inserció (context d'oportunitats, elements conjunturals, intensitat de la demanda, situació econòmica del país, etc.) i necessitem estudis i reflexions que ens ajudin a esbrinar amb claredat el paper que l'acció educativa universitària juga en el conjunt d'aquesta densa xarxa.

6 Com a cloenda i proposta de futur

Totes les mancances esmentades confereixen a aquest estudi un caràcter inicial, una primera aproximació. Per aprofundir-hi serà del tot necessari insistir en la millora dels processos que envolten la definició i la generació dels resultats formatius i en la continuïtat d'aquesta mena d'anàlisi i reflexió.

Com a cloenda del treball, passem a assenyalar -i a insistir en- aquelles mesures que considerem més importants i prioritàries, algunes de les quals estan recollides en el document publicat per AQU Catalunya titulat *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants* (2003):

- Impulsar accions destinades a recollir de manera fiable els resultats formatius adquirits pels estudiants al principi, durant i al final dels seus estudis, a fi i efecte de tenir un coneixement més global del procés formatiu i així incidir en la bona gestió de la seva qualitat.
- Obrir debats respecte de la definició dels perfils de formació dels diversos ensenyaments i de les competències i habilitats que porten associats. Els perfils formatius i les competències que se'n deriven s'han d'expressar en termes d'objectius operatius que permetin la concreció en estratègies i instruments avaluatius.
- Introduir estratègies destinades al fet que els resultats formatius esperats estiguin reflectits degudament en els plans d'estudis de les diferents titulacions i especificats en termes de coneixements, habilitats i competències.
- Determinar i revisar de manera continuada els estàndards de referència. Cal concretar els nivells d'assoliment dels diferents objectius especificats, els quals constituïran els referents fonamentals per establir els judicis de valor.
- Comprovar periòdicament l'adequació global del conjunt dels aprenentatges al perfil formatiu de cadascuna de les titulacions.
- Preveure sistemes funcionals d'enregistrament de la informació sorgida de les avaluacions, tant de la de caràcter formatiu com sumatiu.
- Adoptar sistemes vàlids i fiables d'avaluació que incloguin prou pluralitat d'estratègies i enfocaments per tal que en garanteixin la coherència amb els objectius de formació plantejats.
- Garantir que els processos avaluatius universitaris es basin en models reglamentats de caràcter sistemàtic, rigorós i transparent. També correspon a les universitats l'obligatorietat de vetllar pel compliment dels elements ètics associats als processos avaluatius.

Només des d'una voluntat clara de millora continuada dels processos d'homogeneïtzació de la recollida i representació de la informació, d'harmonització dels criteris de qualitat dels processos formatius i d'aplicació sistemàtica i rigorosa de principis avaluatius compartits, es podran aconseguir dades realment comparables que permetin estudis fiables de caràcter intercentres i intracentres.

És a partir d'aquestes dades depurades, producte de la reflexió conjunta, que es podran analitzar les causes dels diferents ritmes de progrés que es donen segons sigui la titulació o el centre de referència i extreure les degudes conseqüències per incidir en la seva optimització.

D'altra banda, cal crear i perfeccionar sistemes de difusió de les pràctiques i innovacions pedagògiques orientades a la millora dels resultats formatius dels estudiants i dutes a terme pels diferents centres d'educació superior. El benchmarking com a instrument bàsic de construcció de models de qualitat i d'excel·lència és absolutament imprescindible en la pràctica actual de la gestió universitària.

De manera complementària i en el marc d'allò que expressa l'article 39 de la LUC, serà del tot necessari posar en marxa processos que tendeixin a acostar els agents principals del món laboral a l'àmbit universitari i considerar la inserció laboral dels estudiants com una de les fites més importants dels resultats formatius adquirits a la fi dels seus estudis. No es pot aprofundir en la naturalesa íntima del que vol dir qualitat en la inserció laboral al marge de l'opinió dels agents sociolaborals.

Finalment, i tenint en compte les diferents declaracions i documents sobre l'espai europeu d'educació superior, caldrà estudiar com afectarà la nova estructura cíclica (amb primers cicles més generalistes i cicles posteriors més especialitzats) i el nou model de gestió dels processos d'ensenyament/aprenentatge (ECTS) en la naturalesa dels resultats formatius.

Referències

MATEO, J. (coord.) (2003) *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

SIMONE, D.; HERSH, L. (2001) *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.

RODRÍGUEZ, S. (coord.) (2002) *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

RODRÍGUEZ, S. (dir.) (2003) *Educació superior i treball a Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

10

L'R+D+I A LES UNIVERSITATS CATALANES I LA TRANSFERÈNCIA DE CONEIXEMENTS A LA SOCIETAT AL PRINCIPI DEL SEGLE XXI

Josep M. Vilalta, Departament d'Universitats,
Recerca i Societat de la Informació*

Carles García, Universitat Rovira i Virgili

- 1 La política científica i tecnològica a Catalunya
 - 1.1 Actors i iniciatives governamentals
 - 1.2 Els agents d'R+D a Catalunya
- 2 La recerca: recursos i resultats
 - 2.1 Equips d'organització
 - 2.2 Infraestructures
 - 2.3 Instruments per a la gestió de la recerca a les universitats. La professionalització de la gestió i el rol dels gestors i promotors de la recerca
 - 2.4 El finançament de la recerca a les universitats catalanes
 - 2.5 Producció científica a les universitats catalanes. Evolució, diagnòstic i perspectives
- 3 La transferència de coneixements i la vinculació amb l'entorn empresarial, social i cultural
 - 3.1 De la transferència de coneixements a la innovació
 - 3.2 Instruments per a la gestió i la promoció de la transferència de coneixements i la innovació
 - 3.3 Resultats i impacte de la transferència de coneixements

* Els autors volen agrair especialment el suport i la revisió dels textos del Dr. Xavier Rius (Universitat Rovira i Virgili).

- 4 La internacionalització de l'actividad d'R+D
 - 4.1 Participació dels grups de recerca i els investigadors en projectes europeus
- 5 L'avaluació de la recerca i la transferència de coneixements
 - 5.1 Eines i instruments generals per a l'avaluació de l'R+D+I. El marc europeu, espanyol i català
 - 5.2 L'avaluació de la recerca en el marc de les avaluacions de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya
- 6 Principals reptes de futur de l'R+D+I de les universitats catalanes
 - 6.1 Principals resultats de l'R+D+I a les universitats catalanes i reptes per als propers anys
 - 6.2 Instruments per a l'avaluació de l'R+D+I. Millora, rendició de comptes i criteris per a la política científica

10

L'R+D+I A LES UNIVERSITATS CATALANES I LA TRANSFERÈNCIA DE CONEIXEMENTS A LA SOCIETAT AL PRINCIPI DEL SEGLE XXI

1 La política científica i tecnològica a Catalunya

Avui dia es reconeix, de forma general, la importància de la ciència i la tecnologia, i per extensió de la política en el camp de la recerca i el desenvolupament (R+D), en el progrés cultural de les societats modernes, tant pel que fa a la seva capacitat d'innovació i competitivitat com pel que fa al benestar i la qualitat de vida dels seus ciutadans.

Aquesta realitat no ha estat, malgrat la seva evidència actual, sempre així. De fet, si observem les polítiques d'R+D influents a Catalunya els darrers vint anys, veurem un panorama canviant i en evolució constant, conseqüència dels nous marcs de referència política, social i econòmica, i també de la història i la tradició política.

Aquestes dues dècades, a diferència d'altres moments, presenten una intervenció creixent de les administracions, una diversificació normativa¹ i una varietat d'actors en el disseny i el desenvolupament de la política científica i tecnològica, que han afavorit que el grau de complexitat en la política científica i tecnològica a Catalunya fos certament elevat. Malgrat això, la definició de polítiques d'R+D al conjunt de

¹ Les dues darreres dècades han vist néixer, d'acord amb les respectives atribucions de competències (sempre exclusives i de vegades fins i tot concurrents), una quantitat ingent de normes de caire estatal o autonòmic sobre la matèria, algunes vegades amb rang legal i d'altres amb caràcter reglamentari, per al foment i la coordinació de la recerca científica i tècnica, que han estat desenvolupades instrumentalment per mitjà dels plans corresponents d'R+D+I, vigents en l'actualitat o en fase d'elaboració.

l'Estat i algunes de les noves institucions han estat a les mans de pocs agents, almenys durant la dècada dels vuitanta, quan la necessitat d'augmentar quantitativament i qualitativament la recerca científica a les universitats i els centres d'investigació establí unes directrius en matèria de ciència i tecnologia que prioritzava en un primer moment la recerca bàsica abans que el desenvolupament tecnològic i la innovació, cosa que dificultava inicialment la participació dels actors i els interessos industrials en el nou sistema.

La Generalitat, durant els primers anys, preveia el traspàs dels recursos estatals destinats al foment de la recerca i la transferència dels centres de recerca estatals radicats a Catalunya i, fins i tot, una llei catalana de planificació i foment de la recerca.

Al principi dels vuitanta, la Generalitat va crear diversos organismes per desenvolupar la seva política en matèria de ciència i tecnologia, tant de caire organitzatiu² com de component tecnològic o de recerca aplicada.³

La promulgació de la Llei de reforma universitària (LRU) l'any 1983 representà un moment decisiu per al desenvolupament del Sistema Español de Ciencia y Tecnología, on es reconeix de manera explícita la importància de l'activitat investigadora universitària per al progrés social i econòmic del país (articles 11 i 45 i decrets posteriors), desenvolupada més tard per la Llei de la ciència (1986), que estableix un nou marc normatiu per a la definició, planificació, aplicació i avaluació de la política científica i tecnològica a l'Estat espanyol, i completada posteriorment per la Llei de patents (1986) i la Llei de propietat intel·lectual (1987).

L'any 1986, el Govern i el Parlament de Catalunya interposen un recurs d'inconstitucionalitat contra la Llei de la ciència, sobre la base de l'article 9.7 de l'Estatut d'Autonomia. El Tribunal Constitucional no es pronuncia fins a l'any 1992, amb una sentència que impedeix de forma explícita la transferència a la Generalitat dels recursos i els centres d'R+D a Catalunya. Malgrat això, la transferència de les competències i els recursos en matèria d'ensenyament superior i universitats a la Generalitat va possibilitar la creació progressiva de nous centres d'R+D, que pretenien reforçar o impulsar àrees científiques poc estructurades fins aleshores.

Arran d'aquesta sentència, la Generalitat va començar a materialitzar la seva voluntat explícita per desenvolupar mesures pròpies en matèria d'R+D. En l'aspecte institucional, l'any 1992 es creava el Comissionat per a Universitats i Recerca i l'any 2000, el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI). En

² Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica (CIRIT).

³ Institut de Recerca i Tecnologia Agroalimentàries (IRTA) i Centre d'Informació i Desenvolupament Empresarial (CIDEM).

l'aspecte instrumental, es desenvolupaven el I, el II i el III Pla de Recerca de Catalunya (1993-1996, 1997-2000, respectivament).

En resum, aquests vint anys han assistit, malgrat els entrebancs, a la maduració d'unes polítiques i d'unes actuacions en matèria d'R+D que han permès un creixement progressiu, tant en recursos com en resultats, del sistema de ciència i tecnologia català, encara que insuficients per equiparar-nos amb la resta de països avançats en R+D. Els últims anys presenten, no obstant això, símptomes d'aquesta nova política científica i tecnològica orientada cap a la recerca aplicada i la innovació tecnològica, que ha de contribuir també a situar Catalunya a la primera línia d'Europa.

1.1 Actors i iniciatives governamentals

La proliferació d'actors en el disseny i el desenvolupament de la política d'R+D a Catalunya, i per extensió a Espanya i Europa, durant els darrers vint anys ha comportat una multiplicitat d'iniciatives governamentals de complexitat creixent, que, estructurades en programacions plurianuals i enteses com a instrument financer, defineixen les línies de recerca i desenvolupament tecnològic de les administracions públiques. Són els plans de recerca. Per la seva incidència en l'àmbit català, ens referirem al Pla de Recerca de Catalunya, el Plan Nacional de I+D+i i el Programa Marc d'R+D.⁴

Si adoptem una visió diacrònica dels seus objectius, es pot afirmar que, en general, el procés experimentat durant aquest període mostra una evolució en l'accent de les polítiques públiques en matèria d'R+D.

Els primers plans –I Pla de Recerca de Catalunya (1993-1996), I i II Plan Nacional de I+D (1988-1991 i 1992-1995, respectivament) i, en menor grau, I, II i III Programa Marc d'R+D (1981-1994)– responen al model lineal d'innovació⁵, on la promoció de la recerca separa de manera implícita la investigació científica del seu desenvolupament tecnològic i aplicació industrial. En aquest sentit, les accions fonamentals del I Pla de Recerca de Catalunya van ser la formació de personal investigador i l'increment d'equipament científic, el suport a grups de recerca consolidats, el foment de xarxes temàtiques i la creació de centres de referència.

Els plans següents d'R+D –II Pla de Recerca de Catalunya (1997-2000), III Plan Nacional de I+D (1996-1999), IV Plan Nacional de I+D+i (2000-2003) i, sobretot, IV i V Programa Marc d'R+D (1994-2002)– promouen progressivament la recerca

⁴ J. M. Vilalta (2002), p. 70.

⁵ J. M. Vilalta (2002).

aplicada, l'aplicació tecnològica, la col·laboració entre centres de recerca i universitats amb les empreses i l'intent d'inversió més elevada dels sectors industrials i empresarials en la generació de nous productes i innovacions tecnològiques. En el cas del II Pla de Recerca de Catalunya, es posava en marxa un programa específic de desenvolupament i transferència de tecnologia, amb mesures com ara les de cofinançar projectes per a la innovació tecnològica empresarial, fomentar tesis doctorals lligades a interessos industrials o ajudar els centres de transferència de tecnologia d'universitats i centres de recerca per apropar productors i demandants d'R+D, amb la intenció de rendibilitzar les inversions públiques, incentivar les privades i proporcionar competitivitat a les empreses. En aquesta mateixa línia s'entén la iniciativa de fomentar una xarxa de centres d'innovació tecnològica a les universitats i centres de recerca promoguda pel CIDEM (vegeu l'apartat 3 d'aquest capítol).

Així mateix, el III Plan Nacional de I+D desenvolupava el Programa d'Estímul a la Transferència de Resultats d'Investigació (PETRI) i introduïa un nou Programa Nacional de Foment de l'Articulació del Sistema Ciència-Tecnologia-Indústria (PACTI). Aquesta tendència s'ha accentuat en el nou pla vigent, que incorpora explícitament en la seva denominació el concepte *innovació tecnològica* i fomenta iniciatives com ara el Programa de Foment de la Innovació Tecnològica (PROFIT).

Finalment, el V Programa Marc d'R+D (1999-2002) posa un èmfasi especial a orientar les activitats científiques i tecnològiques al servei de les necessitats i els problemes socials i econòmics i, alhora, al servei de les polítiques de la Unió Europea; és a dir, situar la ciència i la tecnologia com a eines al servei de les necessitats dels ciutadans i del desenvolupament econòmic, no pas com a objectius per elles mateixes. Això implica, evidentment, apostar clarament per la recerca aplicada i la innovació tecnològica.

En aquest sentit, per tal de buscar més cohesió científica, econòmica i social, la Comissió Europea presentà l'any 2000 el projecte de creació de l'anomenada European Research Area (ERA). L'espai europeu de recerca pretén augmentar l'impacte dels esforços en investigació, tot reforçant la coherència de les polítiques científiques vigents als països de la Unió Europea, que tindrà com a eina bàsica pressupostària el VI Programa Marc d'R+D, amb una estructura i uns instruments diferents dels actuals.

1.2 Els agents d'R+D a Catalunya

El sistema català de ciència i tecnologia està integrat, essencialment, per les universitats, per la xarxa de centres vinculats al Servei Català de la Salut, pels centres de recerca públics de l'Administració autonòmica, pels organismes públics de recerca de titularitat estatal i pels departaments d'R+D+I de les empreses.

La xarxa universitària catalana està formada per dotze universitats⁶: set de públiques (Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra i Universitat Rovira i Virgili), quatre de privades (Universitat de Vic, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat Ramon Llull i Universitat Abat Oliba) i una de semipresencial (Universitat Oberta de Catalunya).

La xarxa de centres vinculats al Servei Català de la Salut inclou hospitals públics i privats, fundacions de recerca vinculades als centres assistencials i altres organismes de variada personalitat jurídica.⁷

Pel que fa als organismes públics del govern català, cal destacar l'activitat de la xarxa de centres de l'Institut de Recerca i Tecnologia Agroalimentàries (IRTA), adscrit al Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca, el Laboratori General d'Assaigs i Investigacions (LGA), l'Institut d'Investigació Aplicada de l'Automòbil (IDIADA) i les accions de foment de la recerca i del desenvolupament industrial dutes a terme pel Centre d'Innovació i Desenvolupament Empresarial (CIDEM), adscrit a l'actual Departament de Treball i Indústria.

Cal recordar també la presència dels organismes públics de recerca de titularitat estatal, representats a Catalunya pels catorze centres i instituts del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), el personal dels quals representa, però, només el 10% del total de la institució.

Entre el sector públic i el sector privat, hi ha tot un seguit d'entitats o d'estructures d'interfícies que treballen en diversos entorns (científic, tecnològic, productiu i financer) i que tenen com a objectiu últim promoure el transvasament dels resultats de la recerca i facilitar la implantació d'innovacions tecnològiques en el sector productiu.⁸

⁶ A més, dins aquesta xarxa universitària, també cal tenir en compte els nombrosos consorcis i centres dedicats a la recerca bàsica o aplicada, creats en col·laboració entre les mateixes universitats o amb el concurs d'altres institucions.

⁷ En el seu àmbit d'actuació –centrat en la recerca sanitària i assistencial– sobresurt la tasca que duu a terme el consorci Institut d'Investigacions Biomèdiques August Pi i Sunyer (IDIBAPS), creat el 1996. A més, l'any 1999 fou creada l'Agència d'Avaluació de Tecnologia i Recerca Mèdiques (AATRM), un empresa pública que té cura de la planificació, la coordinació i l'avaluació de la recerca sanitària en l'àmbit dels centres vinculats al Servei Català de la Salut.

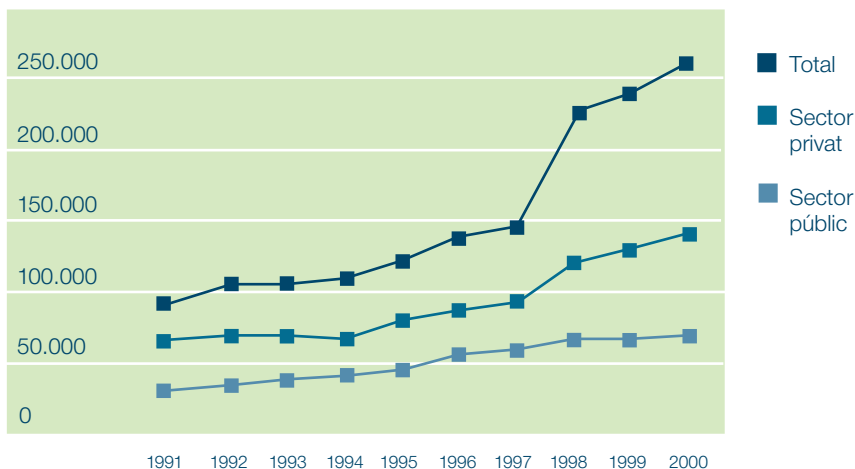
⁸ En aquest sentit, cal assenyalar l'activitat de les oficines de transferència de tecnologia de les diverses universitats, els serveis tècnics generals de suport a l'R+D –el Consorci de Biblioteques Universitàries (CBUC), el Centre de Supercomputació de Catalunya (CESCA) i els serveis científicotècnics–, els centres de formació i d'assessorament, els parcs científics i tecnològics, les entitats de capital risc, les empreses de *spin-off* o altres institucions de suport genèric a la recerca, com ara la Fundació Catalana per a la Recerca (FCR).

Cal destacar també la recerca duta a terme pel sector privat, especialment pels departaments d'R+D de les empreses grans i mitjanes, actives sobretot en sectors com són l'automobilístic, l'alimentari o el químic i farmacèutic.

Finalment, els últims anys han sorgit iniciatives que han suposat la incorporació de nous agents d'R+D al panorama existent, com ara la creació de la Institució Catalana per a la Recerca i Estudis Avançats (ICREA) o la promoció de centres homologats de recerca com, per exemple, l'Institut Català d'Investigació Química (ICIQ).

Pel que fa al finançament del sistema de ciència i tecnologia a Catalunya, el total de la despesa en R+D és finançat pels diversos organismes del sector públic, que aporta aproximadament un terç dels recursos totals invertits en R+D, i pel sector privat, que finança gairebé dos terços de la despesa total, segons les dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE). En aquest sentit, la clara tendència creixent de la participació de les empreses sembla equiparar el sistema català de ciència i tecnologia a les pautes observades en els altres països europeus.

Taula 1 | Despesa total en R+D a Catalunya, 1991-2000 (en milions de PTA)



Font: Institut Nacional d'Estadística (INE)

Malgrat la despesa catalana en R+D, que presenta una neta tendència ascendent i s'ha duplicat els darrers deu anys fins a representar l'1,11% del PIB català (superior a la mitjana espanyola, amb el 0,94%), aquestes xifres són encara sensiblement inferiors a la mitjana europea (1,88%).

Taula 2 | Percentatge de PIBpm destinat a despeses internes totals en R+D

Font: Institut Nacional d'Estadística (INE)

A El paper de les universitats catalanes en el sistema de ciència i tecnologia

Aquests vint anys han estat testimoni del naixement i la transformació del sistema català de ciència i tecnologia, on les universitats han jugat un paper fonamental, a causa de la demanda de noves competències i l'assumpció de noves responsabilitats. Si fins a la dècada dels vuitanta la universitat tenia encomanades les funcions tradicionals de l'educació superior i la recerca, amb un reconeixement aclaparador de la primera sobre la segona en totes les instàncies, la reforma de la universitat espanyola al llarg de les últimes dues dècades ha comportat un increment molt considerable de les activitats en aquest darrer àmbit, fins al punt de convertir-se progressivament en un sector clau de la recerca a Catalunya i a Espanya, tant en recursos aportats com en despesa executada.

Aquesta consolidació, tal com la coneixem avui dia, també ha estat possible per la decisió d'ampliar i estendre la xarxa universitària a tot el territori, especialment en l'àmbit públic.⁹

De totes maneres, aquest procés de consolidació no ha estat fàcil ni per al sistema en general ni per a les universitats en particular, i, tot i l'esforç dut a terme els darrers vint anys, és evident que la recerca a Catalunya no té encara el grau d'estructuració que caldria.

En el cas de les universitats, la funció investigadora no ha estat considerada fins fa gaire com a fonamental i era a les mans d'investigadors que, moltes vegades, actuaven de manera voluntària com a motors del desenvolupament científic de les institucions, amb una feina molt poc reconeguda, si exceptuem el reconeixement que representen els trams de recerca.

Aquesta situació comportava una atomització excessiva dels grups, especialment en l'àmbit de les Humanitats i les Ciències Socials, afavorida, entre altres aspectes, per la política de finançament per projectes, que no fomentava especialment les grans agrupacions. Així, els grups de recerca han estat obligats a avaluar-se massa sovint en infinitat de convocatòries d'ajuts, independentment de l'excel·lència científica i la productivitat demostrada, sense donar la continuïtat necessària a la tasca investigadora.

A més, malgrat els marcs legals establerts per organitzar la investigació científica i tècnica per mitjà dels departaments, l'organització de les universitats en aquestes estructures no ha facilitat la flexibilitat adient per desenvolupar totes les capacitats de la recerca universitària.

Establir mecanismes d'estructuració de la investigació i finançar línies de recerca a mitjà termini han estat dues de les iniciatives que, des de les administracions públiques, s'han adoptat per afavorir les necessitats que la nova demanda científica i tecnològica presenta als grups d'investigació. Però no és suficient.

La transferència de coneixements i la innovació són conceptes que han estat, en general, allunyats de la realitat universitària. Els grups de recerca competitiu tenen dificultats per adaptar-se a la nova realitat¹⁰. Malgrat això, les noves directrius de la

⁹ De les tres universitats públiques existents l'any 1980 (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona i Universitat Politècnica de Catalunya) hem passat, gràcies al traspàs de competències en matèria d'universitats l'any 1985, a les set actuals, amb la creació de la Universitat Pompeu Fabra, la Universitat de Girona, la Universitat de Lleida i la Universitat Rovira i Virgili. Així mateix, la posada en marxa de la Universitat Oberta de Catalunya, basada en l'ús intensiu de les noves tecnologies, ha contribuït també a l'extensió del sistema.

¹⁰ Així, a més dels aspectes de finançament, cal considerar les qüestions relatives als espais, el personal tècnic de suport, la dedicació a la recerca, l'equipament científicotècnic, la gestió dels projectes, les relacions externes i internacionals, la presència en els mitjans científics i de divulgació i la distribució del treball.

política científica europea, espanyola i catalana fan prevaler la recerca aplicada, el desenvolupament i la innovació tecnològica, promouen la col·laboració dels centres de recerca i les universitats amb les empreses i fomenten una inversió més elevada dels sectors industrial i empresarial en la generació de nous productes i innovacions tecnològiques, de tal manera que les universitats i el sector industrial, fins ara relativament separats i treballant en esferes institucionals i culturals diferents, estan redescobrint els darrers anys el seu propi paper, les capacitats respectives i els beneficis de la col·laboració mútua.

Aquest nou panorama exigeix, des de la perspectiva de les universitats, una nova cultura i estructura que doni resposta al nou “contracte social”¹¹ que les circumstàncies actuals estan promovent entre aquestes institucions i la societat.

El contracte social anterior (model lineal d'innovació) pressuposava contribucions del coneixement acadèmic en l'economia i el desenvolupament social tan sols a llarg termini. Actualment es considera possible la contribució tant a curt com a llarg termini. Cada cop més les universitats són reconegudes com un instrument de gran potencial per al desenvolupament econòmic, social i cultural del territori, tant a curt com a mitjà i llarg termini, i, per tant, com un factor clau de competitivitat i desenvolupament. El model lineal d'innovació dona pas, doncs, al model d'innovació en xarxa o espiral, que integra els múltiples lligams en els diferents estadis de capitalització del coneixement. Aquest model, però, requereix una capacitat i un impacte més grans de les polítiques científiques i universitàries per part dels governs, com també estratègies adequades d'universitats i empreses, ja que el nivell i el tipus d'intervenció en les diverses àrees és encara més crític que anys enrere i esdevé un component clau en qualsevol estratègia d'innovació territorial.^{11bis}

B Estratègies i iniciatives per al foment de l'R+D a les universitats catalanes

La transformació experimentada per la universitat catalana els darrers vint anys li ha permès superar l'anquilosament del passat i preparar-se per als nous reptes del present i el futur. Malgrat tot, la situació no és òptima. La universitat arrossega encara avui molts llasts de l'època anterior, que li resten dinamisme i frenen el seu avenç com a motor de la investigació, del desenvolupament tecnològic i, en definitiva, de la innovació. La plantilla de personal continua depenent de les necessitats docents i la seva distribució interna respon, bàsicament, a aquest criteri. Aquesta preponderància de la docència en la cultura universitària ha condicionat, a

¹¹ J. M. Vilalta (2002).

^{11bis} J. M. Vilalta; E. Pallejà, *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento* (Barcelona: Diputació de Barcelona; Universitat Politècnica de Catalunya, 2003).

més, la dedicació a la recerca de la mateixa plantilla, de manera que no se n'ha aprofitat el potencial investigador en la mesura que hauria estat desitjable. Tant és així que àdhuc el reconeixement científic ha estat fins no fa gaire més individual o de la comunitat científica propera que no pas de la institució per la qual es treballa. Pel que fa als recursos econòmics dedicats, si bé han augmentat durant els últims anys, són escassos: els externs perquè depenen, en gran manera encara, de la competitivitat en convocatòries públiques¹²; els interns perquè les universitats no disposen de partides específiques per a aquest concepte en els seus pressupostos i, moltes vegades, l'han de sostreure d'altres capítols.

No obstant això, la situació està canviant els últims anys. Bona mostra en són les estratègies i iniciatives posades en marxa per les administracions i les mateixes universitats públiques catalanes, de manera conjunta o per separat, per fomentar la recerca i la transferència de coneixements, el desenvolupament tecnològic i la innovació. La progressiva conscienciació del paper estratègic de l'R+D té el seu reflex en els contractes-programa que signen la Generalitat de Catalunya i les universitats públiques catalanes. Aquest mecanisme de rendiment de comptes, que estableix els objectius del nou període, es desenvolupa després internament en el si de cada universitat^{12bis}. Aquesta exigència ha portat al fet que les universitats hagin dissenyat i desplegat polítiques científiques pròpies i, fins i tot, plans estratègics d'R+D, per tal de cercar una optimització dels seus recursos i de la seva relació amb l'entorn social i econòmic, la qual cosa que ha d'anar acompanyada d'una política adient de personal investigador, en la qual s'està treballant actualment, tant des dels òrgans de govern autonòmics com universitaris.

Altrament, l'augment dels recursos econòmics propis i aliens destinats a l'R+D per mitjà de convenis de col·laboració¹³ amb altres institucions públiques i privades ha estat una de les vies que han anat guanyant pes els darrers anys. En aquesta línia, cal reconèixer, i reforçar, el paper cabdal que estan jugant les estructures d'interfície com ara les oficines de transferència de resultats d'investigació (OTRI) o els centres de transferència de tecnologia (CTT) de les universitats i centres de recerca per acostar els centres productors¹⁴ i els centres demandants de tecnologia.

¹² Aquesta situació, que no és dolenta en si mateixa, perquè ens parla de la qualitat científica dels grups de recerca beneficiaris, genera, però, al mateix temps inseguretats financera a l'hora de desenvolupar les línies d'investigació.

^{12bis} J. M. Vilalta; J. Ribas; E. Morales, "Repensant els sistemes de coordinació i gestió interinstitucional en el sector públic. L'experiència dels contractes-programa entre les universitats públiques i la Generalitat de Catalunya". Congrés Català de Gestió Pública (Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya, setembre del 2003).

¹³ Així, el conveni específic anual amb la Direcció General de Recerca permet a les universitats desenvolupar diverses accions de foment, com són la mobilitat, el personal de suport o la divulgació científica. En l'àmbit privat podríem esmentar, per exemple, la creació d'empreses lligades a la universitat, la col·laboració mitjançant projectes i contractes d'R+D en àmbits científics i tecnològics molt diversos o la formació continuada oferta per les institucions acadèmiques per a l'aprenentatge i el reciclatge dels professionals.

2 La recerca: recursos i resultats

2.1 Equips d'organització

Per conèixer el potencial estructural de la recerca de què disposem a les nostres universitats, cal referir-se a la dimensió dels recursos humans¹⁵, el nombre de grups de recerca, els centres o instituts i el desenvolupament de les interfícies de suport a la innovació que la mantenen.

L'increment de persones dedicades a R+D ha estat important durant aquestes dues dècades a Catalunya i a Espanya. Ara bé, el nivell tan baix del qual es partia ha fet que aquest esforç, tot i ser remarcable, hagi resultat clarament insuficient.

Els valors assolits en l'actualitat situen Catalunya en una posició lleugerament millor respecte de la mitjana d'Espanya, però encara lluny de la resta de països avançats de la Unió Europea i l'OCDE, en indicadors com ara el nombre d'investigadors i els percentatges associats (el total del personal d'R+D en relació amb la població activa o la distribució entre sector públic i privat), el nombre de tècnics de suport o la despesa per investigador.

A escala de comunitats autònomes, Catalunya ocupa el segon lloc en percentatge de personal dedicat a R+D, el 21% del total, darrere de Madrid (30%). Totes dues comunitats, però, mantenen una tendència inversa durant la darrera dècada que redueix progressivament les diferències.

De forma general, podem indicar com a recursos humans vinculats a tasques d'R+D el personal investigador, el personal investigador en formació (becaris predoctorals), el personal tècnic de suport a la recerca (tècnics auxiliars de laboratori i tècnics altament qualificats) i el personal d'administració. La taula 3 mostra el mapa del personal dedicat a tasques d'R+D a les universitats públiques catalanes l'any 2000.

¹⁴ En una estructura industrial i econòmica com la catalana, amb una presència molt notable de petites i mitjanes empreses, les universitats i els centres de recerca haurien de poder constituir-se com el departament d'R+D de bona part del teixit empresarial català, perquè aquest pogués aprofitar al màxim algunes de les capacitats i potencialitats de què disposa la universitat.

¹⁵ Les dades relatives a les persones dedicades a tasques d'R+D estan expressades en termes d'EDP (equivalent a dedicació plena). Segons el *Manual de Frascati* (1996), "per tal d'evitar subestimacions o sobreestimacions, cal traduir a equivalents a dedicació plena el nombre de persones que realitzen activitats d'R+D. S'entén per EDP l'equivalent a una persona/any", és a dir, el nombre teòric de persones segons la seva dedicació.

Taula 3 | Personal d'R+D de les universitats públiques catalanes

Categoria	Nombre	% parcial 1	% parcial 2	% total
CU	1.242	18,51%	9,89%	7,07%
TU	3.598	53,63%	28,64%	20,47%
CEU	239	3,56%	1,90%	1,36%
TEU	1.630	24,30%	12,98%	9,27%
Total PDI CDU	6.709	100,00%	53,41%	38,17%
Associats	4.332	74,03%	34,49%	24,65%
Ajudants	721	12,32%	5,74%	4,10%
Altres	799	13,65%	6,36%	4,55%
Total PDI no CDU	5.852	100,00%	46,59%	33,30%
Total PDI	12.561		100,00%	71,47%
Personal d'administració	4.125	82,27%	82,27%	23,47%
Personal tècnic	889	17,73%	17,73%	5,06%
Total PAS	5.014	100,00%	100,00%	28,53%
Total R+D	17.575			100,00%

Font: DURSI (2002) *El sistema universitari de Catalunya. Memòria del curs 2000-2001*

Observacions:

% parcial 1: percentatge de cada categoria en relació amb el primer nivell de classificació

% parcial 2: percentatge de cada categoria en relació amb el segon nivell de classificació

% total: percentatge de cada categoria en relació amb el total

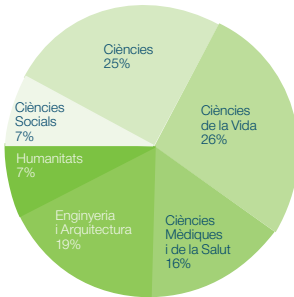
L'estructura organitzativa de l'R+D a les universitats públiques catalanes¹⁶

- Els grups de recerca.** El I Pla de Recerca de Catalunya i els següents van apostar per deixar enrere la recerca individualitzada i potenciar el "treball en equip" per mitjà de diverses accions entre les quals destaca el programa de grups de recerca consolidats.¹⁷

¹⁶ C. Viladiu (1999).

¹⁷ Aquests grups s'articulen al voltant d'un conjunt de persones (investigadors, becaris en formació, personal de suport) que acrediten una coherència científica mitjançant publicacions conjuntes i participació en projectes i activitats de transferència comunes en el marc d'una àrea científica.

Taula 4 | Distribució econòmica dels ajuts a grups consolidats per àmbits científics durant el període 1993-2000

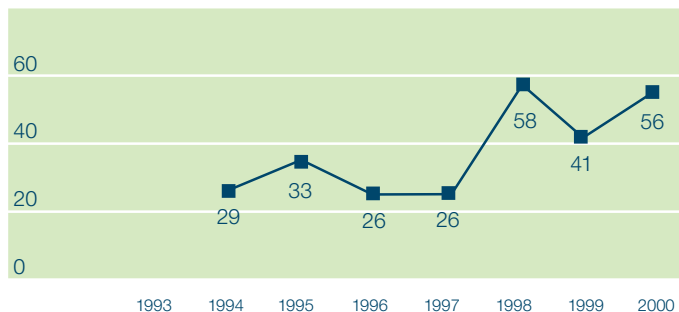


Algunes universitats han introduït aquesta filosofia en el seu si i han iniciat accions de promoció de l'R+D per als seus grups de recerca en col·laboració amb la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

2. **Els departaments i instituts universitaris.** Van ser configurats per la Llei de reforma universitària (1983) com a estructures bàsiques per al desenvolupament de l'R+D a les universitats.
3. **Els centres de recerca.** Estan constituïts per un conjunt de grups de recerca d'àrees diferents, vinculats entre si per un objectiu comú, tant en l'àmbit universitari com autonòmic. Pel que fa a l'àmbit universitari, la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat Politècnica de Catalunya concentren, de manera més o menys estructurada, gairebé tots els centres de recerca i instituts que tenen presència universitària. Malgrat tot, la resta d'universitats públiques catalanes han optat també, en diferent mesura, per aquesta figura per tal d'estructurar alguns camps específics de la seva activitat d'R+D.

Així mateix, cal destacar la recerca biomèdica realitzada als centres de la xarxa hospitalària de Catalunya, molts d'ells universitaris, la majoria dels quals es concentren a l'àrea metropolitana de Barcelona.

4. **Les xarxes temàtiques.** Una altra de les accions potenciades des de l'Administració catalana, són un element dinamitzador que agrupa diversos grups de recerca que treballen en temes afins des de diferents institucions de recerca de Catalunya, especialment universitàries, per afavorir la consolidació d'equips conjunts de massa crítica, interdisciplinaris o multidisciplinaris, i la seva col·laboració amb grups de recerca de qualitat de fora de Catalunya.

Taula 5 | Nombre de xarxes temàtiques finançades en el període 1994-2000

5. **Els centres de referència en R+D.** Són designats pel Govern de la Generalitat a proposta de la CIRIT, per constituir-se en l'instrument de coordinació de les línies i estructures d'R+D estratègiques en el marc del mapa productiu i d'acord amb el programa de línies prioritàries del Pla de Recerca de Catalunya. En l'actualitat, hi ha cinc centres de referència per als àmbits de la Biotecnologia, la Tecnologia d'Aliments, l'Enginyeria Lingüística, les Tècniques Avançades de la Producció i l'Aqüicultura, amb una important presència universitària.

A més de les estructures esmentades, els darrers anys n'han aparegut d'altres de naturalesa empresarial, on la participació de les universitats públiques catalanes és fonamental, com ara la Xarxa de Centres de Suport a la Innovació Tecnològica (XIT) i la Xarxa de Trampolins Tecnològics (XTT).¹⁸

2.2 Infraestructures

La recerca universitària, entesa com a recerca bàsica o convertida en transferència de coneixement o tecnologia als sectors industrial i social, es realitza, a més de gràcies a les estructures esmentades a l'apartat anterior, per mitjà d'un conjunt d'agents la funció dels quals és, d'una banda, donar suport a la recerca i la tecnologia universitària i, de l'altra, oferir serveis a la societat en general.

¹⁸ Vegeu més endavant l'apartat B del capítol 3.2

1. **Els serveis de recursos científics i tècnics.** Són centres destinats al suport a la recerca, a la disposició del mateix organisme que els administra (generalment, universitats públiques), d'altres institucions públiques i privades i de l'empresa privada, mitjançant convenis específics. Cadascuna en la seva mesura, totes les universitats públiques catalanes han desenvolupat els seus propis serveis en relació amb el volum i l'especificitat de la seva recerca.
2. **La xarxa europea de grans serveis i infraestructures de recerca.** La Unió Europea ha fet possible, per mitjà del programa Access to Large-scale Facilities (LSF), l'existència d'una xarxa de grans instal·lacions i serveis¹⁹ que són utilitzats per tota la comunitat científica europea. Les universitats públiques catalanes són presents en aquesta xarxa en dues d'aquestes grans instal·lacions: el Canal d'Investigació i Experimentació Marítimes (CIEM), de la UPC, i el Centre de Supercomputació de Catalunya (CESCA), en consorci amb la Fundació Catalana per a la Recerca i el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
3. **Els parcs científics i/o tecnològics.** Una de les fórmules per millorar la transferència de ciència i tecnologia des de l'àmbit universitari és el treball en unes grans estructures denominades parcs científics²⁰, on, a més de les universitats, es troben representats altres agents socials, com ara administracions, empreses i entitats financeres. El seu equivalent en l'àmbit empresarial i industrial és el parc tecnològic. Algunes institucions universitàries situades a les proximitats dels parcs tecnològics han generat un sistema mixt d'alt valor.

Els últims anys han estat testimonis de la proliferació d'aquestes estructures d'interfície²¹ en les àrees d'influència de les tres grans universitats públiques catalanes, especialment de la Universitat Politècnica de Catalunya.

4. **El Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC).** Neix l'any 1996 com a organisme gestor del Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya, que havia començat l'any anterior, arran dels canvis produïts en el món universitari i en les seves biblioteques al principi de la dècada dels noranta,

¹⁹ Aquesta xarxa engloba instal·lacions singulars de gran nivell (sincrotrons, fonts de neutrons, làsers d'alta potència, observatoris d'astrofísica) i centres d'infraestructures (centres de recerca analítica, centres d'energia solar), que consisteixen en una agrupació de tècniques amb un alt valor afegit de coneixements (*know-how*) organitzades per donar servei a la comunitat científica europea.

²⁰ La seva característica principal és que es basen en una iniciativa universitària que aprofita un entorn propi d'excel·lència científica i tecnològica per facilitar la transformació dels seus coneixements en riquesa econòmica i benestar social. Es tracta, doncs, de crear un entorn diferent de l'universitari i l'empresarial amb la intenció de facilitar les sinergies d'R+D entre l'oferta científica i la demanda d'innovació.

²¹ L'any 2000 ha vist l'adjudicació d'un programa d'ajuts financers per a iniciatives científiques i tecnològiques adreçat a la dotació de grans infraestructures i equipament en 29 parcs científics i tecnològics distribuïts a 9 comunitats autònomes, en el qual per primera vegada participen les universitats.

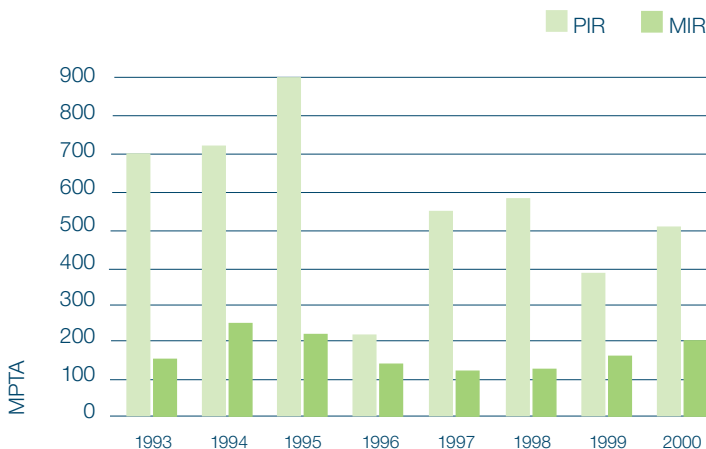
per dur a terme projectes cooperatius entre els seus membres i amb altres institucions, especialment en l'àmbit de les tecnologies de la informació, com ara el préstec interbibliotecari o la Biblioteca Digital de Catalunya.

5. **El Centre de Supercomputació de Catalunya (CESCA).** Va ser creat l'any 1991 per la Generalitat de Catalunya, per mitjà de la Fundació Catalana per a la Recerca, i adoptà la forma de consorci on són presents totes les universitats públiques catalanes. El seu objectiu principal és donar servei a tots els grups de recerca que tinguin necessitat de càlcul d'altres prestacions i gestionar l'Anella Científica i el node Red IRIS a Catalunya. Des de l'octubre del 1995, les activitats del CESCA han estat coordinades amb les del Centre Europeu de Paral·lelisme de Barcelona (CEPBA) mitjançant el Centre de Comunicacions de Catalunya (C4), creat per la CIRIT, la FCR i la UPC.
6. **Els hospitals universitaris.** En el marc de la xarxa hospitalària de Catalunya, trobem la recerca realitzada pels hospitals universitaris. L'alt nivell d'excel·lència de la seva recerca bàsica, clínica o epidemiològica en l'àmbit de la medicina en general i la biomedicina en particular es tradueix, en termes de qualitat i quantitat, en la seva producció científica i en el reconeixement internacional assolit els últims anys.
7. **La xarxa de centres i instituts de recerca de la Generalitat de Catalunya.** Ja hem mencionat anteriorment l'interès de la Generalitat per dotar Catalunya d'una xarxa de centres d'R+D des dels seus inicis, bé per mitjà del traspàs de recursos estatals en aquesta matèria, que no va poder ser, bé mitjançant recursos propis, i com aquesta voluntat s'ha anat desplegant abans i durant els plans de recerca successius. En són una bona mostra els centres de referència abans esmentats, on ha tingut el suport de les universitats públiques catalanes.

Aquesta línia de treball es manifesta més explícitament en la intenció de crear els anomenats centres homologats de recerca²², a partir de centres ja existents o de nous, on una vegada més la participació de les universitats públiques ha de ser fonamental, ja sigui per mitjà de consorcis o de fundacions participades.

8. **La inversió realitzada en equipament científic i tècnic.** Aquest repàs no seria complet si no féssim referència als dos programes que la Generalitat de Catalunya posa a la disposició de la comunitat científica, especialment de les universitats i els centres públics de recerca, per a la dotació i el manteniment de l'equipament científic i tècnic -el Programa d'Infraestructura de Recerca (PIR) i el Programa de Manteniment d'Infraestructura de Recerca (MIR)-, els quals, coordinats de vegades amb el Plan Nacional de I+D, han invertit una mitjana de 750 MPTA/any durant el període 1993-2000.

Taula 6 | Distribució anual d'infraestructura científica



Finalment, també cal esmentar la importància dels recursos ingressats per les universitats públiques catalanes procedents del Fons Europeu de Desenvolupament Regional en la seva modalitat d'infraestructura científica.

²² Aquests centres i instituts són: Centre Català del Plàstic, Centre CIM, Centre d'Aqüicultura, Centre d'Estudis Demogràfics (CED), Centre de Recerca Ecològica i Aplicacions Forestals (CREAF), Centre de Recerca en Economia Internacional (CREI), Centre de Recerca en Sanitat Animal (CRESA), Centre de Recerca Matemàtica (CRM), Centre de Regulació Genòmica, Centre de Supercomputació de Catalunya (CESCA), Centre Europeu de Paral·lelisme de Barcelona (CEPBA), Centre Internacional d'Investigació dels Recursos Costaners (CIIRC), Centre Internacional de Mètodes Numèrics en Enginyeria (CIMNE), Centre Tecnològic de Telecomunicacions de Catalunya (CTTC), Centre Tecnològic Forestal de Catalunya, Institut Català d'Arqueologia Clàssica (ICAC), Institut Català d'Investigació Química (ICIQ), Institut Català de Ciències Cardiovasculars, Institut d'Estudis Espacials de Catalunya, Institut de Ciències Fotòniques, Institut de Física d'Altes Energies (IFAE), Institut de Geomàtica, Institut de Recerca i Tecnologia Agroalimentàries (IRTA), Institut de Tecnologia de la Construcció de Catalunya (ITEC), Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya, Institut Universitari d'Estudis Europeus, Laboratori de Llum de Sincrotró, Laboratori General d'Assaigs i Investigacions (LGA) i Observatori de l'Ebre. En l'àmbit sanitari, podem esmentar també els grans centres de recerca sanitària, com ara l'Institut d'Investigacions Biomèdiques August Pi i Sunyer (IDIBAPS), l'Institut Municipal d'Investigació Mèdica (IMIM) i l'Institut de Recerca Oncològica (IRO), o les fundacions de recerca biomèdica dels hospitals de Barcelona (Val d'Hebron, Trias i Pujol i Bellvitge), Girona, Lleida i Tarragona.

2.3 Instruments per a la gestió de la recerca a les universitats.

La professionalització de la gestió i el rol dels gestors i promotors de la recerca

Si en el cas dels actors en matèria de política científica i tecnològica parlàvem de la seva multiplicitat creixent i complexitat progressiva, no menys múltiple i complexa és la situació dels gestors de l'R+D a les universitats, com a conseqüència dels nous reptes que se'ls plantegen en termes de transferència de coneixements, desenvolupament tecnològic i innovació i, per tant, de les seves noves funcions en aquest marc de referència, per als quals han establert diverses solucions instrumentals.

Abans, però, cal esmentar els instruments polítics de què disposen les universitats per definir internament la seva pròpia actuació en aquesta matèria. Ens referim als vicerektorats i a les comissions delegades o estatutàries que li donen suport, on es troba representada tota la comunitat universitària. També aquí el nombre i la terminologia són diversos en el nostre àmbit, segons la distribució de funcions establerta a cada universitat, encara que els últims anys s'observa un grau d'especialització progressiu i el desdoblament organitzatiu corresponent.

Aquesta especialització més gran es dona també en la gestió pròpiament dita, on els darrers vint anys han vist néixer nous instruments que sorgeixen com a evolució dels tradicionals serveis centrals de gestió de la recerca, a causa fonamentalment de dos factors.

El primer d'aquests factors és la ja esmentada nova funció assignada a la universitat en relació amb l'entorn, que exigeix unes estructures més àgils i dinàmiques que les conegudes fins aleshores per donar una resposta eficaç a les demandes d'aquest entorn. La solució organitzativa adoptada a cada universitat ha estat diversa, amb diferents graus del binomi centralitzat/descentralitzat. Així, en l'àmbit de la transferència de l'R+D trobem el model de gestió integrat en el mateix organisme, com ara els centres de transferència de tecnologia (CTT) i les oficines de transferència de resultats d'investigació (OTRI), però també el model completament diferenciat, com és el que representen les fundacions.

El segon factor és la nova concepció de la gestió de la recerca, que ha deixat de ser merament passiva per convertir-se en una gestió proactiva i, per tant, promotora de la recerca, tant dins com fora de la institució. Així, els instruments de gestió assumeixen noves funcions, com són la difusió de l'oferta científica i tecnològica pròpia al sector productiu, l'assessorament intern i extern per al finançament d'activitats d'R+D, la gestió administrativa, el seguiment i l'avaluació d'aquestes activitats, la gestió de patents i propietat intel·lectual, la formació continuada, la creació de noves empreses sorgides de l'entorn universitari, la divulgació social de

la ciència i la tecnologia, etc. Aquestes noves responsabilitats generen, a més, noves exigències de professionalització en el personal de gestió de la recerca, que requereix un grau més alt d'especialització en els diversos àmbits que incideixen, cada vegada més, en l'R+D, com ara el marc jurídic i fiscal, per posar-ne dos exemples.

2.4 El finançament de la recerca a les universitats catalanes

La font principal de finançament de la recerca a les universitats rau en les administracions públiques. El nivell de finançament depèn majoritàriament de la seva competitivitat en el marc de les convocatòries d'ajuts econòmics en l'àmbit europeu, estatal i autonòmic. Aquests ajuts constitueixen la mesura fonamental per al foment de la investigació i una part molt important de la quantitat dedicada a les activitats d'R+D en el conjunt de la despesa total en R+D.

En aquest sentit, la despesa total en R+D a Espanya és aportada pràcticament a parts iguals pel sector públic i privat, encara que els darrers anys mostren el protagonisme progressiu que està adquirint aquest últim en la matèria. En termes d'execució, en canvi, el sector privat (empreses) és el més actiu amb diferència, amb un percentatge mitjà durant els darrers deu anys del 0,44% del PIB, enfront del 0,16% i el 0,26% corresponents a l'Administració pública i les universitats respectivament.

L'altra font de finançament de la recerca universitària són, precisament, les despeses externes en R+D de les empreses. Malgrat el potencial finançador de les empreses, el pes de la investigació aplicada orientada a la innovació empresarial és encara molt reduït a les universitats espanyoles. Dels pressupostos d'investigació de les universitats, les empreses n'aporten aproximadament el 7%, percentatge que es manté constant des de fa anys.

Taula 7 | Evolució del finançament de l'R+D del sistema universitari públic català segons procedència (en milions de PTA)

Procedència	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Unió Europea	1.658	1.743	1.339	2.663	2.913	2.737	3.128	3.458
Administració central	3.875	3.846	4.325	4.755	4.313	4.381	5.171	8.358
Administració autonòmica	3.691	3.887	4.144	2.815	3.175	3.312	3.617	4.301
Administració local	356	100	118	183	295	115	132	134
Universitats públiques	458	430	597	754	886	979	1.318	1.569
Altres entitats	13	63	26	1.090	1.103	1.527	1.199	1.075
Convenis amb empreses	3.744	3.934	4.225	4.336	3.754	4.602	5.497	5.909
Cursos de 3r cicle	0	0	0	0	0	291	115	209
TOTAL	13.795	14.003	14.774	16.596	16.439	17.944	20.177	25.013

Font: DURSI (2002) *El sistema universitari de Catalunya. Memòria del curs 2000-2001*

Una primera aproximació mostra com l'aportació pública (administracions i universitats) representa gairebé el 70% del finançament universitari català en la matèria, mentre que el 30% restant és aportat pel sector privat (empreses i institucions sense finalitat de lucre). Ara bé, una anàlisi més acurada mostra com a primera font d'ingressos l'Administració central, en segon lloc apareixen les empreses (gairebé el 26%), mentre que l'Administració autonòmica representa la tercera força financera de l'R+D universitària (prop del 21%). En l'aspecte positiu, cal remarcar el paper cada vegada més significatiu dels fons procedents de la Unió Europea (14%). Per la seva banda, és important ressenyar l'esforç financer de les mateixes universitats públiques catalanes en el finançament de l'R+D (5%), de manera que en vuit anys han triplicat amb escreix la seva aportació, que ha passat de 460 a 1.570 milions de pessetes. En el mateix sentit, millora l'aportació de les "altres entitats", substancialment a partir del 1996, a causa de les convocatòries obertes per entitats privades com ara les fundacions (Marató de TV3, la Caixa, Ramón Areces, etc.).

Pel que fa a la destinació dels recursos obtinguts, la part més substancial de l'activitat d'R+D correspon a projectes (44,73%), seguida de la de becaris predoctorals i tècnics de suport (16,58%). El fort increment d'aquest darrer aspecte s'explica per la voluntat universitària de dedicar una part del seu pressupost ordinari a completar aspectes com ara els recursos humans, fonamentals per mantenir la competitivitat de la seva recerca.

Taula 8 | Evolució del finançament de l'R+D del sistema universitari públic català segons destinació (en milions de PTA)

Destinació	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Projectes de recerca	6.128	6.082	6.487	7.872	7.671	8.065	9.768	9.989
Infraestructura	1.467	1.763	1.984	1.692	2.107	2.094	1.393	4.266
Mobilitat	630	685	532	495	534	893	812	811
Becaris i personal de suport	1.828	2.012	2.029	2.293	2.742	3.286	4.196	4.623
Altres accions	3.742	3.461	3.742	4.244	3.385	3.606	4.007	5.323
TOTAL	13.795	14.003	14.774	16.596	16.439	17.944	20.176	25.012

Font: DURSI (2002) *El sistema universitari de Catalunya. Memòria del curs 2000-2001*

Cal fer notar el fort augment de recursos econòmics obtinguts en l'apartat de projectes, tant a les universitats grans com a les de nova creació, fet que indica la consolidació progressiva dels grups d'aquestes últimes.

En l'apartat d'infraestructura cal indicar, d'una banda, la disminució de recursos que ha suposat la manca de convocatòria estatal els últims anys, paliada lleugerament per les convocatòries de projectes d'R+D, especialment per la finançada amb els fons estructurals FEDER, però destinada tan sols a petit equipament. No obstant això, les universitats públiques catalanes han pogut gaudir d'una partida específica d'aquests fons estructurals per a infraestructura científica i tècnica durant l'última dècada, cosa que els ha permès finançar en part l'instrumental que aconseguen per altres vies. D'altra banda, es troba a faltar en aquest apartat una dotació específica important per al manteniment d'infraestructura de recerca. La Direcció General de Recerca destina un programa a aquesta finalitat, però resulta insuficient.

En resum, hem vist la progressió que el finançament de l'R+D ha experimentat a les universitats públiques catalanes durant l'última dècada i com la universitat ha diversificat gradualment l'origen dels seus recursos econòmics en aquesta matèria per dedicar-los de manera preferent, sense menysprear altres finalitats, als recursos humans que fan possible la investigació. Un exemple paradigmàtic d'aquest objectiu és el conveni específic anual per al foment de l'R+D entre la Direcció General de Recerca i les universitats públiques catalanes.

2.5 Producció científica a les universitats catalanes. Evolució, diagnòstic i perspectives

Diversos indicadors permeten avaluar la qualitat i la quantitat de la producció científica realitzada a Catalunya, i especialment a les seves universitats públiques. En general, tots aquests indicadors situen la recerca catalana en una situació intermèdia entre Espanya i la restat d'estats de la Unió Europea, amb unes magnituds mitjanes superiors a la mitjana espanyola, però inferiors a la mitjana comunitària.

Els resultats de la producció científica en forma d'articles poden resultar il·lustratius de la situació actual i de les tendències més recents del desenvolupament de la recerca catalana. Les dades, mesurades en termes d'indicadors bibliomètrics²³, ens indiquen que la capacitat de creació científica del Sistema Español de Ciencia y Tecnología ha augmentat ràpidament els darrers anys.²⁴

En termes d'àrees temàtiques, la producció espanyola de difusió internacional del període 1998-2000 mostra una distribució similar a la de la Unió Europea, on gairebé la meitat de la producció s'origina en les dues àrees mèdiques (medicina clínica i biomedicina), seguides de la física i la química.

Pel que fa a la col·laboració entre investigadors de diversos centres i institucions, la participació internacional d'Espanya ha mostrat una tendència a l'alça durant els darrers quinze anys (13,5% el 1985, 23,5% el 1990, 29% el 1995 i 34% el 2000), xifres que situen Espanya per damunt de la taxa mitjana de col·laboració internacional de la Unió Europea, que va ser del 25,7% el 1995. El període 1998-2000 mostra unes taxes del 27,5% de col·laboració nacional i del 32,1% d'internacional, mentre que la producció d'articles que no incorporen col·laboració internacional representa el 40,4% de la producció científica espanyola en revistes internacionals.

En l'àmbit espanyol, la distribució de la producció per comunitats autònomes és molt irregular i mostra una important concentració a Madrid i Catalunya (29% i 24%, respectivament, en el període 1998-2000). De totes maneres, la comparació entre comunitats autònomes requereix homologar la producció d'acord amb alguna variable que representi la seva dimensió.²⁵

²³ DURSI (2002) *Anàlisi bibliomètrica de la recerca a Catalunya 1981-1998*.

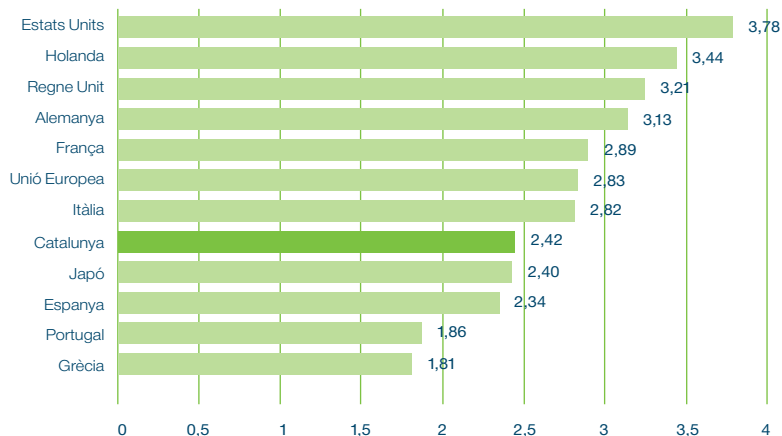
²⁴ La producció científica espanyola recollida en l'ISI (versió CD-ROM) ha passat de gairebé 3.000 documents citats l'any 1980 a uns 20.000 el 2000, cosa que suposa un creixement aproximat de l'11% anual. En l'àmbit de les Ciències Experimentals en concret, l'aportació espanyola ha passat de representar l'1,21% del total mundial durant el període 1984-1989 (14è lloc en el rànquing de països) al 2,08% durant el 1990-1995 (11è lloc) i al 2,37% durant el 1996-2000.

²⁵ Així, si, per exemple, la producció científica de cada comunitat es relativitza segons el seu nombre d'habitants, veiem que, deixant de banda Madrid i Catalunya, que continuen al capdavant en totes dues classificacions, algunes comunitats que no destaquen pel seu nombre absolut salten a les primeres posicions, i a l'inrevés. Vegeu COTEC (2002).

En relació amb l'àmbit català, si es refereix la producció científica al nombre d'investigadors, es pot obtenir un índex que permet comparar la productivitat científica per càpita entre els diferents països de la Unió Europea, que situa Catalunya (0,41%) en el tercer lloc, darrere d'Holanda (0,48%) i el Regne Unit (0,44%) i molt per damunt de la mitjana europea (0,30%) l'any 1997.

En termes de qualitat, en canvi, els resultats no són tan bons, ja que Catalunya se situa a penes a mig camí entre la mitjana europea i l'espanyola, si prenem com a base de comparació l'índex que resulta de dividir les citacions totals obtingudes l'any 1998 entre el nombre d'articles produïts en un determinat país entre 1996 i 1997.

Taula 9 | Qualitat de la producció científica de Catalunya comparada amb altres països (1996 - 1997)



Malgrat tot, l'evolució del factor d'impacte de les publicacions catalanes ha estat clarament ascendent des dels anys vuitanta fins ara. El nombre de citacions i d'articles, i també el seu quocient, no ha deixat de créixer en els diferents quinquennis, des d'un valor d'1,81 per al període 1988-1992 fins a un valor de 2,73 per al període 1994-1998. Aquest creixement, de l'ordre del 50%, és molt superior a l'experimentat pel conjunt de països de la Unió Europea, que es troba a la ratlla del 25%.

La universitat²⁶ és el principal sector institucional productor de publicacions científiques de difusió internacional, seguida dels hospitals i dels centres del CSIC. L'aportació procedent de les empreses representa, per al període 1998-2000, únicament el 2% del total de la producció espanyola en R+D de difusió internacional.

Pel que fa a les universitats públiques catalanes, el nombre d'articles realitzats en conjunt s'aproxima molt al nivell del CSIC per mitjà de tots els seus centres disseminats per la geografia espanyola, que va representar el 18% de la producció científica espanyola l'any 1998, i la totalitat de les universitats històriques catalanes es troben entre les organitzacions de recerca europees més actives en publicacions científiques.

Un altre dels indicadors emprats per avaluar la recerca, en termes quantitius, és el nombre de tesis doctorals llegides, atesa la relació directa existent entre l'increment de tesis i el volum de publicacions científiques.

L'increment en aquest àmbit ha estat també progressiu de manera global per a la totalitat de les universitats públiques catalanes, encara que amb sort desigual per a cadascun dels àmbits científics en particular, que podria explicar-se per l'existència de grups de recerca de qualitat com a factor de creixement i de distribució geogràfica per àmbits científics.

Taula 10 | Tesis doctorals llegides en el sistema universitari públic català

Àmbit	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Humanitats	149	203	164	176	123	160	157	172
Ciències	191	227	243	286	318	328	265	290
Ciències de la Salut	208	543	194	246	223	254	188	249
Ciències Socials	60	87	94	115	141	150	155	180
Enginyeria i Arquitectura	54	78	72	71	111	141	116	142
Belles Arts	0	0	0	0	6	4	4	5
TOTAL	662	1.138	767	894	922	1.037	885	1.038

Font: DURSI (2002) *El sistema universitari de Catalunya. Memòria del curs 2000-2001*
Els cursos acadèmics estan assimilats a anys naturals. Així, 1992-1993 és 1993.

²⁶ Treballs recents sobre la ciència i tecnologia realitzada a Europa durant la dècada passada destaquen, com un dels principals indicadors de la productivitat científica de les universitats, l'increment progressiu en el nombre de publicacions en revistes de qualitat reconeguda, que sobrepassa de llarg el d'altres països desenvolupats, encara que el cas espanyol, on s'observa el creixement més elevat amb diferència de la resta de països europeus, queda molt lluny dels volums que serien desitjables.

En resum, al final d'aquests vint anys els resultats són molt positius, gràcies a la inversió destinada i a l'esforç realitzat pel personal investigador de les universitats públiques durant les darreres dues dècades. Malgrat tot, cal perseverar en l'esforç inversor i de formació de recursos humans per igualar-nos cada dia més amb els països del nostre entorn.

3 La transferència de coneixements i la vinculació amb l'entorn empresarial, social i cultural

3.1 De la transferència de coneixements a la innovació

Com s'ha dit anteriorment, les universitats catalanes han anat assumint els darrers anys un paper més evident pel que fa a la connexió amb l'entorn empresarial, social i cultural en el territori més proper. Les universitats catalanes actuen cada dia més com a agents per a la transferència de les seves capacitats tècniques i científiques d'alt valor afegit cap a la societat, en allò que tradicionalment s'ha anomenat la *transferència de tecnologia* o la *transferència de coneixements*. Les universitats estan més implicades socialment i més atentes a les demandes i necessitats econòmiques, tecnològiques i socials avui en dia que no pas anys enrere, quan la universitat era principalment una institució centrada en la formació.

D'acord amb l'*Informe Universidad 2000*²⁷, la intensificació de les relacions i col·laboracions entre les universitats i el món empresarial és degut principalment a quatre factors, que també es donen clarament en el context català:

- a) El mateix desenvolupament de la ciència en alguns camps de més aplicació comercial i d'innovació tecnològica.
- b) Les restriccions pressupostàries de les institucions d'educació superior durant les darreres dues dècades, que forcen les universitats a cercar fonts alternatives de finançament.
- c) El creixent contingut científic i tecnològic de la producció industrial i de certs serveis com són els sanitaris.
- d) La constatació de l'eficàcia creixent dels mecanismes de transferència de coneixements científics i tecnològics generats a les universitats i els centres públics de recerca, i la demanda més gran de personal qualificat amb capacitats tècniques, analítiques i d'investigació.

Així mateix, podem observar també com els agents principals en la política científica i tecnològica dels països més avançats canvien i transformen d'alguna manera els seus rols clàssics. D'una banda, la universitat amplia la seva perspectiva i es converteix en una institució econòmica a més d'acadèmica, promou i col·labora amb processos d'innovació i té la necessitat cada cop més evident de cooperar i crear

²⁷ J. M. Bricall (2000) *Informe Universidad 2000*, p. 227.

xarxes en la societat del coneixement; de l'altra, les empreses requereixen com més va més la millora de la qualitat i del seu nivell tecnològic i de creació de valor, i per això necessiten apropar-se més a les activitats d'R+D+I; finalment, els governs prenen cada vegada més un rol d'empresari públic, amb polítiques més adaptades i temporals per projectes específics i atenent demandes i necessitats socials.

D'acord amb Etkowitz i Gulbrandsen, "the institutional spheres of academia, industry and government, which formerly had separate institutional identities, missions and purposes, are now overlapping, with linkages among them. They also take the role of the other. Academia is taking the role of industry in assisting the organization of new companies. Government is also acting as a public entrepreneur in encouraging these developments, through programmes at the local, state and federal levels. Industry is taking the role of the academia in newer industries such as biotechnology, offering post-doctoral positions approximating conditions in universities"²⁸. Moltes vegades, a més, aquestes interseccions i formes híbrides d'interrelació són les que acaben produint la innovació i la millora de productes i serveis i la generació de noves idees i avenços.

Malgrat això, també és evident que el camí que les universitats catalanes han de recórrer per apropar-se al món econòmic, social i cultural és llarg, si comparem les activitats de transferència de coneixements, tecnologia i innovació dutes a terme a Catalunya amb les que es produeixen a les regions més avançades del món.

Un dels aspectes on la universitat catalana necessita treballar amb molta més decisió és el referit a la promoció del sentit emprenedor i la innovació entre els estudiants i els universitaris en general. Sens dubte, la principal transferència de coneixements de la universitat a la societat és la formació i capacitatció dels professionals que s'inseriran en el mercat de treball. Des d'aquest punt de vista, cada dia és més evident que cal promoure l'aprenentatge i el desenvolupament d'habilitats, tècniques i actituds emprenedores i innovadores entre els graduats. Les universitats catalanes tot just estan començant a plantejar-se aquests aspectes i a iniciar alguns projectes interessants com són el foment de viviers d'empreses, les júnior empreses o programes de foment de l'esperit emprenedor dels estudiants en el si de la universitat. També sembla adequat que la normativa no tan sols permeti sinó que promogui la generació i l'impuls de projectes empresarials tecnològics i d'alt valor de coneixement a les universitats, com ja s'ha produït, per exemple, amb la llei d'innovació a França.

²⁸ Etkowitz i Gulbrandsen (1999).

3.2 Instruments per a la gestió i la promoció de la transferència de coneixements i la innovació

A La professionalització de la gestió.

El rol dels gestors i promotors d'R+D+I a les universitats

Durant els darrers quinze anys hem assistit, en el panorama de la recerca universitària a Catalunya, a un procés lent però continuat que moltes vegades ha passat certament desapercebut. Així, els darrers anys les universitats s'han dotat d'instruments, estructures i capacitats professionals per a la gestió i la promoció de l'R+D+I dins la mateixa institució. Alhora, pràcticament totes les universitats catalanes disposen també d'òrgans per a la interfície amb el món econòmic, industrial, social i cultural.

L'increment progressiu de les activitats d'R+D a les universitats catalanes ha comportat el creixement d'un seguit de capacitats estructurals i humanes per organitzar, promoure i gestionar l'R+D+I. Exemples en poden ser les oficines de transferència de resultats d'investigació (OTRI) o els centres de transferència de tecnologia (CTT), les escoles o fundacions per a la formació continuada, les àrees gerencials de suport a la recerca, les figures de promotors de recerca, els gestors departamentals o de centres de recerca universitaris, els gestors i directius de parcs científics i tecnològics, els analistes de política científica o els gestors de programes europeus.²⁹

B Principals instruments, programes i iniciatives per apropar l'R+D universitària al sector empresarial

Tant els diversos plans de recerca de la Generalitat de Catalunya com el Pla d'Innovació de Catalunya han dissenyat distintes iniciatives i programes per al foment de la col·laboració entre universitat i empresa i la recerca orientada. Els principals són els següents:

²⁹ Vegeu, per exemple, J. M. Vilalta, *Considerations about the relations between University-Government-Industry in Spain: the organizational experience of the interfase centres in universities and public research centres*. Congrés internacional Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. Universitat d'Amsterdam, 3-6 de gener de 1996.

■ Tesis doctorals relacionades amb sectors industrials o projectes empresarials (TDOC)

El programa va ser desenvolupat en el II Pla de Recerca de Catalunya amb la finalitat d'atorgar beques a estudiants de doctorat per a l'elaboració de tesis emmarcades en convenis amb universitats, centres públics de recerca i empreses. L'objectiu de l'acció era formar investigadors en àmbits d'interès per a les empreses.

■ Incorporació de titulats a les empreses (RI)

La finalitat del programa és, d'una banda, inserir personal qualificat a les empreses per al desenvolupament d'activitats d'R+D+i, de l'altra, complementar la formació universitària dels titulats amb una formació pràctica que en faciliti la inserció laboral.

■ Ajuts a universitats i centres públics de recerca per a la mobilitat i la contractació de doctors en propostes conjuntes universitat–empresa (MOBI)

L'objectiu era concedir ajuts a les universitats i els centres públics de recerca de Catalunya per a propostes conjuntes amb empreses per a la posada en marxa de projectes d'R+D, transferència de tecnologia i innovació. El projecte conjunt comportava la mobilitat de personal de l'empresa a la universitat o de la universitat a l'empresa, o bé la contractació de doctors a les universitats per dur a terme projectes d'R+D en connexió amb empreses.

■ Ajuts a projectes d'innovació tecnològica (IT)

Atorgament de subvencions a petites i mitjanes empreses amb seu a Catalunya per desenvolupar projectes de recerca industrial bàsica, recerca aplicada i desenvolupament tecnològic. Des de l'any 1995 és una convocatòria gestionada conjuntament per la CIRIT i el CIDEM.

■ Xarxa de centres de recerca (Generalitat–universitats)

Molts d'aquests centres, pel que aquí ens interessa, desenvolupen una funció destacada respecte de la connexió amb els sectors econòmics propers, i faciliten la transmissió de coneixements i tecnologia. La relació completa dels centres de recerca i de les fundacions i grans centres de recerca sanitària es troba a l'apartat 2.2 d'aquest capítol.

■ Xarxa de Trampolins Tecnològics (XTT)

La Xarxa de Trampolins Tecnològics està formada per un conjunt d'universitats i escoles de negocis de Catalunya, capacitades per al foment de l'esperit emprenedor i els serveis d'assessorament per tal d'impulsar empreses d'alt valor tecnològic. Actualment formen part d'aquesta xarxa les universitats de Barcelona, Autònoma de Barcelona, Politècnica de Catalunya i de Girona, i les escoles de la Salle, ESADE i IESE, amb la promoció del CIDEM. Es tracta de fomentar projectes d'emprenadors en les seves fases embrionàries per ajudar-los en el seu creixement i consolidació en el mercat competitiu. Els serveis oferts van des de la tutoria en l'elaboració de plans de negoci i l'assessorament tecnològic fins al capital risc i les relacions amb centres estrangers i inversors potencials.

■ Xarxa de Centres de Suport a la Innovació Tecnològica (XIT)

La Xarxa de Centres de Suport a la Innovació Tecnològica, promoguda pel CIDEM, està formada per unitats i grups de recerca amb capacitat per prestar serveis d'innovació tecnològica a les empreses de Catalunya. El seu objectiu és potenciar la subcontractació d'activitats d'R+D per incrementar la innovació de les empreses i la competitivitat de les pimes. En aquest sentit, la xarxa no ha pretès crear noves plataformes ni estructures, sinó aprofitar el potencial tecnològic i d'expertesa de les universitats durant els darrers anys.

Els membres d'aquesta xarxa s'han de sotmetre a un procés d'acreditació de qualitat del CIDEM i han d'acceptar el compromís d'assolir una autonomia financera en un període de tres anys. Fins al moment, les institucions participants han estat, a més del mateix CIDEM i la CIRIT, totes les universitats públiques de Catalunya, la Universitat de Vic i la Universitat Ramon Llull.

A la taula adjunta es reflecteixen els imports destinats a aquests programes dins el Pla de Recerca de Catalunya.

Taula 11 | Fons destinats en el Programa de Transferència de Tecnologia del II Pla de Recerca de Catalunya 1997-2000 (importos en milions de PTA)

Programa	1997	1998	1999	2000	Total
1.2. Programa de Transferència de Tecnologia	251,420	306,486	450,177	408,211	1.416,294
Subprograma de Recursos Humans	-	44,236	94,587	169,471	308,294
TDOC - Beques predoctorals	-	44,236	69,962	112,971	227,169
MOBI - Mobilitat universitat-empresa	-	-	24,625	56,500	81,125
Subprograma d'Accions Mobilitzadores	4,300	1,750	5,100	2,400	13,550
XT - Transferència de Tecnologia	4,300	1,750	5,100	2,400	13,550
Subprograma d'Accions de Desenvolupament	181,000	230,000	329,240	202,350	942,590
IT - Projectes d'Innovació Tecnològica	160,000	160,000	140,000	50,000	510,000
RI - Projectes d'R+D	20,000	20,000	40,000	-	80,000
XTI - Convenis universitats	-	50,000	149,240	152,350	351,590
Altres convenis i subvencions	1,000	-	-	-	1,000
Subprograma de Cooperació Internacional	66,120	30,500	21,250	33,990	151,860
MIT - Beques per a estades al MIT	48,820	-	-	-	48,820
ITT - Projectes interregionals de cooperació	17,300	30,500	21,250	33,990	103,040
Altres actuacions del Programa	-	-	-	-	-
1.3. Total DGR-CIRIT per al II Pla de Recerca	4.616,513	5.309,416	6.056,120	7.040,413	23.022,462
1.4. Total DURSI per al II Pla de Recerca	6.603,173	6.877,990	7.603,860	8.229,340	29.314,363
Estimació de les transferències del DURSI a les universitats per a personal d'R+D	21.814,440	22.683,850	23.766,600	24.871,960	93.136,850
1.5. Total DURSI	28.417,613	29.561,840	31.370,460	33.101,300	122.451,213

Pel que fa a la formació continuada i a la formació de caire professionalitzant, cal destacar el paper cabdal que hi han jugat les universitats catalanes els darrers anys. La formació de postgrau ha experimentat un creixement espectacular, amb una oferta extensa de cursos d'especialització, cursos de postgrau i de màster, en gran part d'àmbits científics i tècnics, sobretot els més lligats a la ciència del *management* i a les noves tecnologies de la informació i les comunicacions. Al quadre adjunt es pot observar l'augment constant en el nombre d'alumnes inscrits als diversos cursos oferts per les escoles o fundacions de les universitats

Taula 12 | Estudiants de màsters, diplomes de postgrau i cursos d'especialització

Sistema universitari públic de Catalunya (*)

	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-01
UB	4.914	5.126	4.879	6.939	17.014	18.151	26.248	25.718	25.824
UAB	2.410	1.742	2.364	2.633	3.142	3.824	8.567	7.283	7.347
UPC	3.519	3.990	4.231	4.715	4.444	5.468	4.660	6.037	7.075
UPF	152	235	523	700	1.310	3.182	3.792	3.732	5.189
UdG	346	427	333	459	556	570	871	1.126	1.756
UdL	-	952	1.024	1.336	1.129	1.029	1.648	1.183	1.063
URV	182	401	583	587	555	537	771	709	566
Total	11.523	12.873	13.937	17.369	28.150	32.761	46.557	45.788	48.820

Font: DURSI (2002) *El sistema universitari de Catalunya. Memòria del curs 2000-2001*, p. 165

(*) La UB no inclou els cursos d'especialització. A partir del curs 1996-1997, també inclou els alumnes matriculats a Les Heures. La UAB inclou, a partir del curs 1996-1997, els cursos d'especialització. La UPC inclou, a partir del curs 1994-1995, els alumnes matriculats a través de la Fundació Politècnica de Catalunya. La UPF inclou, a partir del curs 1996-1997, els cursos d'especialització i, a partir del curs 1994-1995, els alumnes matriculats a través de l'Institut d'Educació Contínua. La UdL no disposa d'informació per al curs 1992-1993.

Una darrera iniciativa destacable és l'impuls donat als parcs científics i tecnològics vinculats, en aquest cas, a les universitats (vegeu l'apartat 2.2). La seva finalitat és poder actuar, d'una banda, d'interfície entre el món científic i tecnològic i les empreses innovadores del sector i, de l'altra, com a viver per a la promoció d'iniciatives d'emprenedors i la consolidació de noves idees empresarials. En aquest cas, la joventut dels parcs i les iniciatives que comencen a desenvolupar-se fan necessària una avaluació més detallada d'aquí a uns anys, per tal de poder valorar-ne l'impacte en el creixement de l'activitat econòmica d'alt valor afegit, amb components d'innovació i vinculació amb l'R+D pública i universitària.

3.3 Resultats i impacte de la transferència de coneixements

Els resultats sobre la transferència de coneixements i de tecnologia al món empresarial, social i cultural són desiguals. Com s'ha dit, és evident que el creixement de l'activitat i la transferència entre les institucions d'R+D i el món socioeconòmic s'ha consolidat els darrers anys; alhora, les universitats han sabut jugar també un paper cada vegada més clar. Al quadre següent, per exemple, observem l'increment de les patents durant la dècada dels noranta. Si ens fixem, així mateix, en els fons de finançament de l'R+D (vegeu l'apartat 2.4) com també en el nombre de graduats universitaris a Catalunya els darrers cursos i els estudiants i professionals matriculats en l'oferta de cursos universitaris de formació continuada (*vid. supra*), podem corroborar aquesta transferència de coneixements cap a la societat.

Taula 13 | Nombre de patents a Catalunya i Espanya

	Catalunya		Espanya	
	1993-1996	1997-2000	1993-1996	1997-2000
Patents espanyoles	559,8	593,8	2.156,0	2.413,0
Patents europees	161,9	252,2	464,0	681,0

Fonts: OEPM i Eurostat.

Tal com ha quedat palès en apartats anteriors, el contrast existent entre la política de recerca i transferència i la política d'innovació a tot l'Estat espanyol –que també es manifesta en un grau apreciable a Catalunya– es veu reflectit en el nombre de patents generades. Les patents representen el grau d'innovació, entès com el nivell de transformació de coneixements i tecnologia en productes i serveis que entren dins la cadena productiva. La taula adjunta mostra com, en aquest terreny, estem lluny dels nivells assolits pels països amb els quals normalment ens comparem, malgrat l'esforç realitzat aquests últims anys.

Taula 14 | Evolució de les patents europees per estat membre i percentatge de participació en el total

País	Taxa de creixement mitjà anual de les patents europees en l'OEP per estat membre (1990-1998)	Percentatge de participació de cada estat membre en el total de patents europees en l'OEP (1998)
EU-15	2,7	100
EUR-11	2,9	81,3
Alemanya	2,8	42,7
Àustria	4,0	2,5
Bèlgica	5,9	2,8
Dinamarca	5,1	1,6
Espanya	10,4	1,5
Finlàndia	8,9	2,5
França	1,6	15,6
Grècia	7,0	0,1
Holanda	2,1	5,4
Irlanda	7,9	0,4
Itàlia	2,6	7,8
Luxemburg	4,8	0,1
Portugal	17,8	0,0
Regne Unit	0,3	12,1
Suècia	6,1	4,9

Font: Eurostat (estadístiques anuals d'R+D)

Dades en percentatge

OEP: Oficina Europea de Patents

Malgrat tot això, podem afirmar també que es tracta encara de dos mons (l'acadèmic i l'economicoempresarial) certament força aïllats l'un de l'altre a Catalunya. L'estructura de petites i mitjanes empreses al nostre país és un fet que dificulta la interrelació. La normativa tampoc no ha facilitat la transferència i els projectes conjunts. La mateixa cultura acadèmica ha vist moltes vegades de mal ull aquest apropament d'una *recerca orientada* a demandes i necessitats socials i econòmiques. L'avaluació dels acadèmics pels organismes públics ha fomentat la *recerca no orientada*, bàsicament la publicació d'articles en revistes d'impacte. Les diverses administracions es troben constretes per uns pressupostos reduïts. En aquesta línia, tot el que siguin iniciatives per fomentar les sinergies entre els diferents actors o dissenyar programes interdepartamentals (per exemple, dins la mateixa Administració de la Generalitat o d'aquesta amb la resta d'administracions i amb associacions i grups empresarials), entre d'altres, ha de revertir en una millor comunicació i un nombre més gran de projectes de col·laboració i transferència.

4 La internacionalització de l'activitat d'R+D

Tant el panorama de la ciència i la tecnologia com la realitat del món econòmic i empresarial s'han convertit en fenòmens transnacionals. Vivim en una societat progressivament internacionalitzada, i Catalunya (les seves universitats i l'activitat econòmica) no ha estat en absolut aliena a aquesta tendència. Una mostra d'aquest fet -si ens referim a l'àmbit de les polítiques d'R+D- és el paper cada cop més significat que té la Comissió Europea en la política científica i tecnològica dels països membres. Això és així tant pel volum de recursos destinats a aquestes polítiques com també per la capacitat d'alinear i fer convergir les polítiques estatals i regionals en matèria d'R+D. En el cas de Catalunya, una part creixent del finançament de les activitats de recerca i transferència dels grups, empreses i centres d'investigació prové de fons europeus.

Això es produeix, evidentment, a partir de la incorporació d'Espanya a l'aleshores Comissió de les Comunitats Europees l'any 1986. A partir d'aquella data, els grups de recerca i els investigadors poden optar a obtenir finançament finalista de l'Administració europea en règim competitiu amb la resta de membres de la Unió. Així mateix, les condicions per poder optar al finançament són que es tracti normalment de projectes compostos per grups de diferents països membres i que s'adeqüin als programes i objectius dels programes marc d'R+D de la Unió Europea. Aquest fet implica, doncs, que els grups de recerca catalans han hagut de fer un esforç molt significatiu els darrers quinze anys per activar les seves relacions internacionals, amb tot el que això comporta quant a mobilitat, coneixement de grups i llengües, competència científica i tècnica, i cooperació. També cal fer esment de les tasques de gestió que normalment impliquen els projectes europeus, que han suposat una tasca complementària per als grups i les estructures de recerca de Catalunya i del conjunt d'Espanya, amb poca tradició de gestió de la recerca i organització de projectes amb els seus terminis, calendaris, anàlisi de costos, etc.³⁰

4.1 Participació dels grups de recerca i els investigadors en projectes europeus

Als quadres següents podem observar el conjunt de fons procedents del III, IV i V Programa Marc d'R+D de la Unió Europea a Catalunya, per programes, i també el pes relatiu respecte del total de fons obtinguts pel conjunt d'Espanya. Cal destacar l'alta presència europea de grups i investigadors catalans i el finançament associat. Si fem una anàlisi per àrees, observem com en alguns programes comunitaris (com

³⁰ Vegeu J. M. Vilalta (2002), p. 71.

ara Biomedicina, Ciències i Tecnologies Marines, Socioeconomia, Normes, Mesures i Assaigs, Medi Ambient o Tecnologies de la Informació i les Comunicacions) la presència de les universitats, els centres públics de recerca i –en menor grau– les empreses catalanes és realment significativa, amb diferències entre diversos períodes i programes marc europeus.

Taula 15 | Fons procedents del III i IV Programa Marc d'R+D de la Unió Europea a Catalunya, per programes, durant el període 1990-1998 (imports en milions de PTA)

Programes	III Programa Marc (1990-1994)			IV Programa Marc (1994-1998)		
	MPTA	%	Cat./Esp. (%)	MPTA	%	Cat./Esp. (%)
AAP	364,6	5,3	17,1	801,3	5,7	15,8
BME	329,0	4,8	44,8	591,7	4,2	43,2
BTE	145,0	2,1	9,3	876,3	6,3	18,3
CHM	1.341,3	19,4	27,5	1.714,2	12,3	24,5
CID	81,2	1,2	15,0	337,4	2,4	27,7
CTM	196,3	2,8	40,6	801,3	5,7	37,6
DER	-	-	-	430,6	3,1	15,1
ENN	287,7	4,2	18,9	1.426,6	10,2	18,4
ISE	-	-	-	348,8	2,5	43,0
MAM	629,9	9,1	26,4	1.243,8	8,9	26,5
NMA	-	-	-	271,2	1,9	29,5
SFN	-	-	-	199,5	1,4	18,4
TIC	2.453,2	35,5	14,5	3.134,1	22,4	15,9
TIM	1.073,5	15,6	16,2	1.483,7	10,6	20,8
TRA	-	-	-	304	2,2	21,7
Total	6.901,7	100,0	18,2	13.964,5	100	20,6

Font: Duran (1999)

Cat./Esp.: Catalunya/Espanya
 AAP: Agricultura, Agroindústria i Pesca
 BME: Biomedicina i Salut
 BTE: Biotecnologia
 CHM: Capital Humà i Mobilitat
 CID: Cooperació i Desenvolupament
 CTM: Ciències i Tecnologies Marines
 DER: Difusió i Explotació de Resultats

ENN: Energies No Nuclears
 ISE: Investigació Socioeconòmica
 MAM: Medi Ambient
 NMA: Normes, Mesures i Assaigs
 SFN: Seguretat en la Fissió Nuclear
 TIC: Tecnologies de la Informació i les Comunicacions
 TIM: Tecnologies Industrials i dels Materials
 TRA: Transport

Taula 16 | Dades sobre la participació catalana al V Programa Marc d'R+D de la Unió Europea, en relació amb les altres comunitats autònomes

Finançament total (milions d'euros)	Comunitat autònoma		Nombre de grups
183,35	Madrid	Madrid	949
99,41	Catalunya	Catalunya	664
50,16	País Basc	País Basc	281
39,35	Andalusia	Andalusia	209
28,47	País Valencià	País Valencià	188
10,91	Navarra	Galícia	71
9,10	Galícia	Aragó	62
8,91	Castella i Lleó	Castella i Lleó	58
8,05	Aragó	Canàries	48
6,11	Canàries	Navarra	44
6,04	Múrcia	Múrcia	34
5,14	Balears	Balears	32
4,10	Astúries	Castella-la Manxa	31
3,95	Cantàbria	Cantàbria	28
3,50	Castella-la Manxa	Astúries	25
0,41	la Rioja	la Rioja	5
0,19	Extremadura	Extremadura	3

Font: DURSI

La mobilitat internacional d'estudiants, professors i investigadors ha crescut de manera continuada els darrers anys. Cada dia més estudiants fan una estada de formació corresponent als seus estudis en una universitat o centre estranger, gràcies als ajuts i les facilitats que promou la Comissió; cada vegada més doctorands realitzen cursos de doctorat o la tesi doctoral en centres de referència d'altres països; cada vegada més professors i grups de recerca catalans s'integren en projectes que agrupen diversos països, universitats i empreses. Tot plegat ajuda a fer créixer l'R+D de les universitats catalanes i les situa en el panorama europeu amb resultats prou dignes, sobretot quan els comparem amb els recursos aportats en altres sistemes universitaris i de recerca dels països més avançats d'Europa.

5 L'avaluació de la recerca i la transferència de coneixements

5.1 Eines i instruments generals per a l'avaluació de l'R+D+I.

El marc europeu, espanyol i català

L'avaluació de la recerca i la transferència de coneixements cal entendre-la com una part important del procés d'R+D+I adreçat a la millora de les condicions en què aquest procés es desenvolupa.

Repassem, a continuació, les principals eines d'avaluació de l'R+D+I emprades per les administracions públiques en el marc dels instruments d'aplicació respectius de la política científica i tecnològica, per conèixer després altres sistemes d'avaluació individual de l'investigador i acabar amb l'anàlisi de la situació de les universitats públiques catalanes en aquesta matèria i la seva finalitat.

A El sistema d'avaluació de les administracions públiques

Un element imprescindible de la gestió de qualsevol sistema de finançament públic d'activitats d'R+D+I és, sens dubte, el sistema de seguiment³¹ i d'avaluació³² dels resultats, que permeti assegurar l'execució correcta de l'instrument d'aplicació de la política científica i tecnològica pública, la seva evolució flexible, atès el seu caràcter dinàmic, i una gestió eficient dels recursos que els ciutadans posen a la seva disposició.

La gestió de les actuacions que es financen a càrrec dels pressupostos públics requereixen la disponibilitat de recursos humans i materials adequats en els organismes gestors. Malgrat això, els mitjans dedicats tradicionalment a Espanya per l'Administració pública a l'avaluació i el seguiment dels projectes i de les polítiques científiques i tecnològiques han estat escassos. Com a conseqüència, d'una banda, s'ha produït un èmfasi en el seguiment administratiu davant del seguiment tècnic i d'impacte i, de l'altra, ha predominat la gestió reactiva davant de la gestió proactiva.

³¹ Seguiment: conjunt d'actuacions adreçades a conèixer l'evolució de les actuacions d'R+D+I finançades per mitjà de l'instrument de política científica i tecnològica, tant en els seus aspectes tècnics com econòmics.

³² Avaluació: conjunt d'activitats adreçades a analitzar l'impacte i la utilitat de les activitats d'R+D+I finançades per mitjà de l'instrument públic de política científica i tecnològica davant dels seus objectius. Inclou l'avaluació de projectes, centres, grans instal·lacions, mesures d'acompanyament, etc., com també les diverses àrees de l'instrument de política científica i tecnològica esmentat i el mateix instrument de política científica i tecnològica en el seu conjunt.

El sistema de la Unió Europea

L'avaluació de les propostes elegibles forma part d'un procés més ampli que conté diverses etapes, que van des de la convocatòria de propostes fins a la signatura dels contractes.

L'avaluació és realitzada per experts independents (*peer review*), que actuen bé individualment o bé en comitès d'avaluació, seleccionats per la Comissió Europea per mitjà de convocatòria pública permanentment oberta, els quals eleven els seus informes a la Comissió de Selecció del programa en qüestió.

La Comissió Europea realitza l'avaluació i la selecció de les propostes d'acord amb uns criteris generals que són: la qualitat científica i tècnica i la seva rellevància en el camp de la innovació, el valor afegit europeu, la contribució potencial del projecte a les polítiques i els objectius econòmics i socials de la Unió Europea, el pla d'exploració i disseminació de resultats i, finalment, l'eficiència i eficàcia en la gestió del consorci del projecte.

El sistema de l'Estat espanyol

L'assoliment dels objectius del Plan Nacional es controla mitjançant tres tipus d'avaluació: l'avaluació *ex ante* per a la selecció de les propostes en les convocatòries públiques, l'avaluació contínua del procés d'execució del Plan Nacional i l'avaluació estratègica anual de les àrees prioritàries.

L'avaluació *ex ante* es fa en dues fases, una d'externa i una altra d'interna, respecte de l'organisme gestor de la convocatòria. La fase externa es basa, per als projectes de caràcter bàsic o aplicat, en l'avaluació per experts independents de la qualitat científica i tècnica, que realitza l'Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP)³³. En el cas de projectes d'innovació tecnològica, aquesta avaluació *ex ante*, de la qual s'encarrega el Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial (CDTI), es fa per mitjà d'un panel d'experts. La fase interna és responsabilitat de cada organisme gestor, el qual, tenint en compte les avaluacions de la fase anterior, aplicarà els seus propis mecanismes d'avaluació conduents a la selecció definitiva de les propostes finançables.

³³ L'ANEP està considerada com un element clau del Sistema Español de Ciencia y Tecnología: és qui imprimeix el segell de qualitat de tot projecte. El seu funcionament es basa en l'anomenada avaluació entre iguals: l'ANEP rep els projectes, els envia als seus coordinadors –investigadors que treballen per a aquesta agència no més de tres anys– i aquests, per la seva banda, els envien a altres científics, entre dos i quatre, normalment anònims, que han d'avaluar-los. Si l'avaluador no pot o si el seu propi treball està molt relacionat amb el que se li envia, ha de rebutjar-ho i un altre expert s'ocuparà d'avaluar-ho. La comunitat científica internacional considera aquest mètode la millor garantia de qualitat. A més dels projectes d'R+D, l'ANEP avalua moltes altres propostes: llibres, beques, conferències...

L'objecte de l'avaluació contínua consisteix a mesurar, de manera dinàmica al llarg de tot el temps d'execució del Plan Nacional, aspectes relatius a l'assoliment de les prioritats i els objectius establerts en cadascuna de les àrees prioritàries. Les dades que es fan servir provenen de les mateixes propostes per a les convocatòries públiques, dels processos de selecció i dels informes de seguiment intermedis i finals. Aquestes dades permeten considerar progressivament aspectes de valoració *ex post* sobre els resultats aconseguits en cada projecte o actuació. L'agregació de totes aquestes dades en indicadors apropiats permet realitzar avaluacions a escala de les àrees i del conjunt del Plan Nacional.

Finalment, l'avaluació estratègica anual es basa en la integració anual dels resultats de l'avaluació contínua del procés d'execució del Plan Nacional amb els informes anuals dels Observatoris de Prospectiva i Vigilància Científica i Tecnològica i amb les recomanacions dels grups assessors associats a cadascuna de les àrees prioritàries. Els resultats d'aquesta avaluació subministren elements per a la presa de decisions en l'elaboració dels programes anuals de treball del Plan Nacional.

El sistema català: l'avaluació dels plans de recerca de Catalunya

La CIRIT, entre les seves funcions, té encomanada l'avaluació de les actuacions que, en matèria de recerca i innovació tecnològica, es duen a terme a Catalunya. Per aquest motiu, el Pla de Recerca de Catalunya preveia l'establiment d'un sistema de seguiment i d'avaluació dels resultats de la gestió i el desenvolupament de les accions que promou, que fes possible el compliment del Pla.

Així, a més a més de la funció d'assessorament que correspon a l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) i de la tasca duta a terme per la Comissió Assessora de Ciència i Tecnologia (CACIT), el Pla encomanava a la CIRIT la creació d'una Comissió d'Assessorament i Seguiment (CAS) i d'un Consell d'Avaluació Científica i Tècnica (CONACIT).

A partir de la seva constitució, la CAS va iniciar un seguit de consultes i reunions amb diversos responsables de departaments de la Generalitat, per tal de conèixer els interessos i les prioritats de l'Administració catalana i divulgar les funcions per a les quals havia estat creada aquesta comissió. Les tasques de prospecció dutes a terme per la CAS en el marc dels successius plans de recerca de Catalunya han estat especialment valuoses i útils a l'hora de definir la planificació de les actuacions de política científica dels plans següents i la seva participació en el procés de preparació d'aquests plans.

Per la seva banda, la CONACIT, com a responsable d'establir el sistema global d'avaluació, tant a priori com a posteriori, que havia de ser utilitzat pels organismes gestors dels programes i les accions del Pla, va elaborar dos documents que serviren de base per avaluar els resultats del desenvolupament de cadascuna de les

accions, i també del Pla de Recerca en el seu conjunt, per tal d'assegurar la qualitat de la recerca i homogeneïtzar els criteris de concessió dels ajuts: *Sistema d'avaluació científicotècnica del Pla de Recerca i Procediments per a l'avaluació dels resultats del desenvolupament del Pla de Recerca de Catalunya*.

La CIRIT, en el marc del II Pla de Recerca de Catalunya 1997-2000, establí una nova composició d'aquestes comissions i els encomanà noves funcions per avaluar els resultats del pla anterior i desenvolupar les accions previstes en el següent. A més, els encomanà la funció d'assessorar i de col·laborar en temes d'avaluació d'R+D amb els departaments de la Generalitat i altres institucions catalanes. Cal remarcar, en aquest sentit, la col·laboració de la CONACIT en les tasques d'avaluació de la qualitat de la recerca encomanades a l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

El III Pla de Recerca de Catalunya 2001-2004, en canvi, trenca l'esquema dual de funcionament i planteja el sistema d'assessorament, seguiment i avaluació del mateix Pla com un continu, mitjançant la creació d'un únic organisme que aplegui les funcions d'aquests dues comissions: el Consell d'Assessorament, Seguiment i Avaluació (CASA).

A més de les funcions directament relacionades amb el Pla de Recerca de Catalunya, el CASA recull les funcions esmentades d'assessorament científic i tècnic dels departaments de la Generalitat de Catalunya i de col·laboració en temes d'avaluació de la qualitat de la recerca d'AQU Catalunya o d'altres institucions.

B Avaluació individual dels investigadors

La tasca investigadora individual ha estat avaluada des de sempre dins la comunitat científica, i els investigadors estan acostumats a posar a la palestra els resultats de la seva activitat mitjançant el sistema de recensió de les sol·licituds de projectes i de la seva producció científica. Ara bé, no ha estat fins a les dues darreres dècades que aquesta situació s'ha fet més patent, especialment en l'àmbit de les administracions públiques. Veurem tot seguit alguns exemples d'avaluació individual de la investigació.

Peer review de publicacions

Possiblement, la publicació, i en especial l'article, sigui el resultat per excel·lència de la producció científica i on els investigadors centren de manera especial els seus esforços per mostrar l'activitat científica.

Les revistes i editorials de prestigi tenen en els seus consells editorials especialistes reconeguts en la matèria, i la selecció dels originals per publicar es realitza mitjançant un rigorós procés d'avaluació basat en la revisió per iguals (*peer review*). De fet,

qualsevol procés d'avaluació de l'activitat investigadora en termes de qualitat científica remet a aquelles revistes i editorials internacionalment reconegudes per seguir el procés de selecció esmentat, de manera que el seu impacte científic en la comunitat internacional és molt elevat.³⁴

Sexennis de recerca

Al final de la dècada dels vuitanta es va introduir en el règim de retribució del professorat universitari³⁵ i del personal investigador del CSIC³⁶ un mecanisme, articulat per mitjà del procediment d'avaluació de la investigació, destinat a incentivar la producció científica espanyola, que explica en bona part l'increment d'aquesta producció experimentat en la dècada dels noranta. La finalitat del procediment és el reconeixement d'un complement de productivitat (sexenni), de manera que els investigadors han de sotmetre a avaluació els treballs científics realitzats durant un període no inferior a sis anys.

La Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), integrada en el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (MECD) i formada per científics de prestigi reconegut i representants de les comunitats autònomes amb competències en matèria universitària, és l'encarregada d'avaluar l'activitat investigadora dels professors universitaris i del personal investigador del CSIC mitjançant uns comitès assessors formats per experts que realitzen l'estudi tècnic dels expedients.

Cada expedient de sol·licitud de reconeixement de sexenni s'envia al comitè assessor adient segons els onze camps científics³⁷ en què s'estructura la CNEAI, que agrupen les diverses àrees de coneixement. Els comitès fan un informe individualitzat que inclou una qualificació numèrica de la tasca investigadora del sol·licitant, d'acord amb els criteris següents: primer, la contribució al progrés del coneixement, la innovació i la creativitat; i, segon, que es tracti de treballs formalment científics abans que descriptius, d'aplicació de coneixements o de divulgació.

En les tretze avaluacions anuals realitzades fins al moment (1989-2001)³⁸, la CNEAI ha donat curs a 83.775 sol·licituds, de les quals s'han concedit 58.642 sexennis, que

³⁴ En el cas espanyol, però, cal aclarir que aquest reconeixement internacional de les revistes i editorials no és igual en tots els àmbits. Així, mentre que en el camp de les Ciències Experimentals, Tecnològiques i de la Salut es reconeix la vàlua de les revistes recollides per les publicacions de l'Institut of Scientific Information (ISI), no passa el mateix en el camp de les Ciències Socials i les Humanitats, on les publicacions d'aquesta institució poden no ser adequades per mesurar l'impacte de determinades publicacions en l'entorn europeu. Per aquest motiu, la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) recomana en l'àmbit espanyol que l'investigador publiqui en revistes amb un procés d'avaluació rigorós i als editors que sotmetin les seves revistes a avaluacions externes i independents, amb criteris homogenis als establerts per a les revistes internacionals més prestigioses.

³⁵ Reial decret 1086/1989, de 28 d'agost, i altres normes legals que el desenvolupen.

³⁶ Resolució de 28 de desembre de 1989, i altres normes legals que la desenvolupen.

representen gairebé el 70% del total demanat, i ha avaluat positivament 351.852 anys d'investigació. La mitjana de participació, a més, ha estat molt alta en aquest període, ja que s'ha situat lleugerament per damunt del 70% respecte del total de possibles sol·licitants, distribuïts de manera irregular entre les diferents àrees.

*Premis: medalla Narcís Monturiol i distincions
de la Generalitat per al foment de la recerca universitària*

Els premis i reconeixements individuals són un altre dels incentius que esperonen l'activitat d'R+D dels investigadors. Pel seu relleu a Catalunya, ens referirem a dues de les accions que promou l'Administració catalana, encara que aquesta mena d'iniciativa la trobem present en les més diverses institucions, tant de caire públic com privat.

La medalla Narcís Monturiol al mèrit científic i tecnològic que atorga la Generalitat de Catalunya des de l'any 1982 està destinada a reconèixer les persones que han contribuït de manera destacada al progrés científic i tecnològic de Catalunya. Fins a l'any 2001, han estat guardonades més de 160 personalitats de reconegut prestigi en el seu camp i de tots els àmbits del coneixement.

Les distincions de la Generalitat de Catalunya per a la promoció de la recerca universitària es van crear l'any 1999 amb la finalitat d'estimular les activitats de recerca dels professors i investigadors del sistema universitari de Catalunya i dels grups de recerca associats, per mitjà de dues categories: investigador reconegut i jove investigador. L'objectiu de les distincions és que els investigadors puguin dedicar-se de manera prioritària a les activitats de recerca a la seva universitat durant un període de quatre o sis anys, segons la categoria, motiu pel qual les universitats respectives reben un finançament destinat a cobrir les necessitats docents, a convidar investigadors d'alt nivell d'altres centres de recerca o a cobrir altres despeses relacionades amb l'activitat de recerca del guardonat. En les seves tres primeres edicions (2000-2002), 90 científics de diverses disciplines han rebut aquesta distinció.

³⁷ 1. Matemàtiques i Física; 2. Química; 3. Biologia Cel·lular i Molecular; 4. Ciències Biomèdiques; 5. Ciències de la Natura; 6. Enginyeries i Arquitectura; 7. Ciències Socials, Polítiques, del Comportament i de l'Educació; 8. Ciències Econòmiques i Empresarials; 9. Dret; 10. Història i Art, i 11. Filosofia, Filologia i Lingüística.

³⁸ Font: CNEAI (2002).

C El cas de les universitats públiques catalanes

Aquest apartat ha estat força treballat a partir de l'“autoavaluació” de la recerca universitària, utilitzant bases de dades, metodologies i mitjans propis, o amb l'ajut de l'ANEP, o mitjançant experiències d'avaluació global per àrees dutes a terme per l'IEC.

Pel que fa a les universitats públiques catalanes, els darrers anys han estat testimoni de l'avenç progressiu de la cultura de l'avaluació en tots els àmbits, i especialment en el camp de l'activitat investigadora, fins a convertir-se en una eina importantíssima que permet no tan sols la presa de decisions per a la distribució de recursos per mitjà de l'ús d'indicadors d'R+D+I, sinó també l'establiment d'una política científica a la universitat, de la qual es deriva i pren tota la seva raó de ser la premissa anterior.

Les causes de l'augment d'aquesta cultura de l'avaluació en l'àmbit de la recerca, el desenvolupament tecnològic i la innovació es troben en les estratègies, tant d'ordre intern com extern, que desenvolupa cadascuna de les universitats per donar resposta a les exigències que el nou “contracte social” del qual fèiem esment en apartats anteriors li demana, i que es converteixen, així, en objectius a assolir.

En general, podem assenyalar els objectius d'ordre extern següents, comunament acceptats per tot el sistema universitari públic català:

- Augmentar el prestigi de la institució per mitjà de la investigació de qualitat.
- Elaborar una oferta global, tant en l'àmbit de les Humanitats i les Ciències Socials com en l'àmbit de les Ciències Experimentals, Tecnològiques i de la Salut.
- Satisfer els compromisos adquirits amb la Generalitat de Catalunya a través dels contractes-programa.

D'acord amb l'estratègia interna de les universitats, els objectius són:

- Fomentar la participació de tot el personal acadèmic en tasques d'investigació.
- Motivar el professorat a continuar i/o incrementar la seva activitat investigadora.
- Identificar les àrees d'excel·lència investigadora i les deficitàries.
- Promoure la investigació interdisciplinària i multidisciplinària.
- Prendre decisions sobre l'assignació de recursos propis o la prioritització de recursos aliens, sobre l'estructura organitzativa de la investigació o sobre el reconeixement de la labor investigadora.

El sistema d'avaluació es caracteritza per ser universal, és a dir, comprèn tota la comunitat universitària investigadora; objectivable, per mitjà d'indicadors; transparent, mitjançant la publicació dels resultats de l'avaluació i de la seva finalitat, i compatible amb els criteris utilitzats pels organismes externs.

En aquest sentit, els indicadors de l'activitat científica permeten mesurar l'evolució d'un procés aparentment difícil de quantificar i, fruit del consens, han esdevingut convencionals. Els indicadors d'R+D+I recullen tots aquells aspectes quantitius i qualitius del finançament (projectes d'investigació, infraestructures científicotècniques, recursos humans, etc.) i de la producció científica (publicacions, ponències, estades a l'estranger, patents, tesis doctorals, etc.) de tots els àmbits del coneixement. Algunes vegades, en canvi, es fan servir indicadors específics segons els diferents camps del coneixement, com és el cas de la valoració de la qualitat de la producció científica. Cal assenyalar en aquest punt la important labor desenvolupada per la CONACIT en l'àmbit de les Ciències Socials i les Humanitats durant els últims anys, per dotar-lo d'un sistema comunament acceptat a la manera de l'utilitzat en les Ciències Experimentals, les Tecnologies i les Ciències de la Salut.

Disposar d'un sistema d'avaluació universal permet que sigui d'aplicació tant a professors/investigadors individuals com a grups de recerca, línies d'investigació i departaments. Són, llavors, les universitats, segons les finalitats que vulguin aconseguir, les que decideixen el seu àmbit d'actuació. Apuntarem aquí només algunes de les possibles aplicacions que són d'ús corrent a les universitats públiques catalanes des de fa anys:

- Establiment de prioritats en convocatòries pròpies o alienes per a la concessió de personal de suport a la recerca, becaris predoctorals o dotació d'infraestructures.
- Distribució de pressupost corrent descentralitzat entre els departaments per a usos d'investigació.
- Reconeixement, promoció i estímul del professorat.
- Obtenció d'informació per a l'elaboració d'una memòria anual sobre les activitats d'R+D+I. A més, permet disposar d'una imatge global de la universitat per comparar l'activitat de les unitats estructurals, identificar i reconèixer àrees productives i àrees deficitàries, etc. La informació, d'altra banda, permet als grups de recerca i els departaments conèixer la pròpia situació i respecte de la resta de la universitat, de manera que es pot racionalitzar la grandària, la composició i l'orientació de les línies d'investigació.

- Desenvolupament de plans estratègics, mitjançant la diagnosi inicial de la universitat i/o de les unitats estructurals, tot identificant els punts forts i dèbils; el plantejament d'objectius qualitatius i quantitatius, fent ús dels indicadors; el seguiment dels resultats (fitxa per accions i grau de satisfacció dels objectius); i, finalment, el replantejament dels objectius.
- Suport a la posada en marxa i el seguiment dels contractes-programa en l'àmbit de la investigació mitjançant l'establiment d'objectius, línies d'actuació, instruments per desenvolupar-les, compromisos a assolir i indicadors de seguiment.

L'avaluació de l'activitat investigadora cal entendre-la, doncs, com un vessant de l'avaluació global de la institució, que forma part del seu sistema de qualitat i implica tota la comunitat universitària en els seus diferents àmbits (institucional, sectorial, estructural i personal). En la mesura que tots els àmbits s'hi sentin implicats i participis, millorarà no tan sols el sistema d'avaluació de l'R+D, sinó, el que és més important, la institució mateixa.

5.2 L'avaluació de la recerca en el marc de les avaluacions de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) ha promogut des del seu inici, l'any 1995, l'avaluació institucional de la qualitat de les titulacions universitàries oficials a Espanya. L'atenció s'ha focalitzat sobretot en els aspectes docents i de formació, i com a complement s'ha intentat també algunes vegades analitzar l'activitat d'R+D directament associada als estudis en qüestió. A Catalunya, la creació entre les universitats públiques i la Generalitat de Catalunya del consorci Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, l'any 1996, comportà, d'una banda, un impuls seriós i decidit a l'avaluació institucional de les universitats i, de l'altra, significà que la gestió del PNECU a Catalunya l'assumí la mateixa Agència.

Durant el període 1996-2000, l'Agència ha dut a terme processos d'avaluació de 215 ensenyaments universitaris a Catalunya. Com acabem de dir, les avaluacions s'han centrat primordialment en l'ensenyament/docència i han analitzat els diversos aspectes que es mencionen en altres capítols del llibre. Alhora, però, més del 40% d'aquests processos (a la vora de 90) han comportat també, amb més o menys profunditat, l'avaluació complementària de la recerca i la transferència de coneixements. Pel que aquí ens interessa, passem a esmentar les principals característiques d'aquestes avaluacions de la recerca promogudes per l'Agència.

Habitualment, l'avaluació de la recerca s'ha dut a terme quan s'ha fet l'avaluació global d'estudis de cicle llarg (llicenciatures, enginyeries, arquitectures), on els camps científics i l'activitat d'R+D són normalment més consolidats. En canvi, la

majoria d'estudis de cicle curt (diplomatures, enginyeries i arquitectura tècniques) no han complementat la seva avaluació amb la recerca. Exemples en poden ser els estudis d'empresarials, relacions laborals, gestió i administració pública, educació social, formació de mestres, les diverses enginyeries tècniques, arquitectura tècnica, infermeria, fisioteràpia o podologia, entre d'altres.

Com s'ha dit, l'avaluació de la recerca ha anat estretament lligada a l'avaluació de la qualitat dels ensenyaments. Un aspecte positiu d'aquest fet és que això ha facilitat l'anàlisi de les interrelacions entre docència i recerca en una determinada facultat, escola universitària o departament, de com la recerca pot revertir en l'activitat docent i en la formació dels estudiants. Per contra, la manca de processos d'avaluació de la recerca per se (atenent les seves singularitats i característiques diferenciades) ha impossibilitat aprofundir en molts aspectes on hagués estat oportú.

Fins al moment en què el PNECU i l'Agència van iniciar aquests processos, l'avaluació de l'R+D se centrava normalment en l'anàlisi de grans polítiques de recerca (plans governamentals, accions ministerials, anàlisi de grans magnituds socioeconòmiques o d'activitat d'R+D) i en els resultats de la producció individual dels professors o investigadors (sexennis, activitat individual). En aquest sentit, la nova metodologia d'avaluació ha permès consolidar un àmbit d'avaluació de la recerca (el dels grups, línies o departaments universitaris) molt necessari per poder fer política científica i per fomentar la generació d'informació i la presa de decisions a aquesta escala.

La guia que ha servit de base per als processos d'avaluació de la recerca ha estat força genèrica i única per a tots els camps científics. Aquest fet ha dificultat moltes vegades l'anàlisi de camps científics o tècnics que tenen característiques, oportunitats i contextos força diferenciats, on una única guia general no pot aportar gaire valor afegit per a l'anàlisi i la reflexió.

Lligat en bona mesura al punt anterior, cal fer esment de les diferències existents entre els diversos camps científics pel que fa als mecanismes d'avaluació i de seguiment. La tradició més consolidada en el camp sobretot de les Ciències –encara que també en els camps tècnics, tot i que menys– contrasta amb la menor experiència de les Humanitats i les Ciències Socials. Identificar indicadors fiables i significatius, cercar les fonts d'informació adequades o dissenyar processos d'avaluació són tasques que requereixen temps i una certa maduració i que, sense cap mena de dubte, no es poden construir de cop del no-res, sense el debat i el treball previ de la mateixa disciplina científica. Així, els punts de partida per a l'avaluació són certament diferents segons els diversos camps científics, i cal atènyer-se a aquest fet a l'hora de programar-ne els processos.

L'impacte de les avaluacions de la recerca ha estat generalment reduït pels motius que s'han esmentat, però moltes vegades interessants. Han proporcionat informació significativa, han ajudat certament a orientar la investigació, a promoure el debat i la reflexió interna a escala de grups i departaments universitaris i a definir més bé objectius, plans i costos de l'R+D, han fomentat l'estudi de la interacció entre docència i recerca, i han facilitat la creació d'oportunitats per a noves activitats d'R+D.

L'avaluació de la recerca duta a terme segons les guies i els protocols que hem esmentat no ha aconseguit promoure estàndards de gestió ni l'establiment de processos de qualitat en la gestió de l'R+D+I. Això és degut, principalment, a la decisió de concentrar els esforços de l'avaluació universitària en la formació i l'aprenentatge –és evident que no es podien abastar totes les necessitats els primers cinc anys. La nova orientació dels processos d'avaluació hauria d'atendre i contrarestar, però, aquesta mancança, fet que ajudaria a fer més eficaç i eficient la gestió de la recerca a les universitats catalanes.

D'altra banda, qui ha conduït moltes vegades l'avaluació de la recerca han estat els mateixos investigadors o les persones més lligades a l'activitat d'R+D de la titulació o el departament. D'aquesta manera, no s'ha aconseguit estendre suficientment l'interès o la participació en les activitats d'R+D+I a altres persones o col·lectius, una tasca necessària si pretenem continuar augmentant les activitats d'R+D i el seu impacte.

6 Principals reptes de futur de l'R+D+I de les universitats catalanes

6.1 Principals resultats de l'R+D+I a les universitats catalanes i reptes per als propers anys

El panorama descrit mostra algunes característiques de les activitats de recerca i transferència de coneixements a les universitats catalanes durant les darreres dues dècades que podem valorar com a positives:

- La presència progressiva de les polítiques de ciència i tecnologia en l'agenda política de primer ordre dels governs central i autonòmic, encara que com a línia estratègica de futur.
- L'impuls dels diferents plans de recerca i instruments de suport per determinar línies d'acció, alinear iniciatives i promoure les activitats d'R+D, tant en l'àmbit de finançament com de producció científica, que han tingut una repercussió substancial en les institucions universitàries.
- L'impacte de la política científica europea en l'activitat d'R+D de les universitats catalanes, amb un increment percentual en la captació de recursos i la internacionalització dels grups i departaments universitaris.
- L'increment significatiu de recursos –principalment públics– aportats al sistema i a les universitats.
- L'augment considerable de la producció científica a les universitats catalanes, tant en quantitat com en qualitat i impacte.
- L'aplicació progressiva d'instruments d'avaluació de la investigació, tant a escala de persones com de projectes, per part dels diferents agents institucionals implicats.

Aquestes circumstàncies positives, però, no poden amagar-ne d'altres de clarament millorables:

- La coordinació insuficient entre els diferents actors institucionals en la política científica i tecnològica.
- L'escassa participació del sector productiu en els mecanismes de desenvolupament tecnològic i innovació. Tan sols els darrers anys es comencen a produir iniciatives més agosrades per involucrar aquest sector en l'activitat científica i tecnològica, en la inversió significativa de recursos i en la col·laboració amb els productors públics i universitaris de ciència i tecnologia.

- La llunyania encara excessiva dels recursos totals aportats al sistema de ciència i tecnologia respecte dels països europeus o els països de l'OCDE.
- La manca de prou tècnics de suport a la recerca i la innovació a les universitats.
- La manca de recursos suficients per consolidar i renovar equipaments científics i infraestructures universitàries.
- L'èmfasi en la producció de coneixements abans que en la seva difusió i aplicació. Alhora, les noves tecnologies han estat normalment més promogudes que no pas les lligades als sectors madurs de l'estructura econòmica tradicional.
- Uns mecanismes insuficients d'avaluació i de control de l'impacte i l'eficiència de les polítiques establertes, les accions posades en marxa i els recursos destinats en matèria de recerca i tecnologia a les universitats.
- La poca valoració del perfil d'investigador i de doctor a les empreses i a la societat en general, i l'estancament en la creació de noves places de personal acadèmic a les universitats.
- La valoració social insuficient de les activitats d'R+D i de la funció social de les universitats.

Finalment, exposarem quins són, al nostre parer, alguns dels principals reptes de futur de les activitats d'R+D+I de les universitats públiques catalanes en aquest inici del segle XXI:

- El foment del consens i la coordinació de polítiques, iniciatives i instruments per part dels diferents actors –Administració, indústria i universitat– en l'àmbit català, estatal i internacional, i la valoració de la multiplicitat d'agents com una riquesa que cal potenciar i saber coordinar.
- La distribució equilibrada de les prioritats polítiques i els recursos entre la producció científica a les universitats i la seva transferència i capacitat d'innovació.
- L'increment del suport públic a les activitats d'R+D de les universitats, amb mecanismes de finançament basats en resultats quantitatius i qualitatius, el reforçament de la plantilla de tècnics de suport a la recerca, la promoció de grups multidisciplinaris estables i l'optimització dels serveis de suport a la recerca –com ara la Biblioteca Digital de Catalunya i el Consorci de Serveis Científics i Tècnics Universitaris.

- El foment de la interrelació entre els productors i els demandants de tecnologia i innovació per mitjà de mecanismes d'interfície universitat-empresa, com són els centres de transferència de tecnologia, els parcs científics i tecnològics i els centres d'innovació tecnològica.
- L'increment dels recursos tant públics com, sobretot, privats per apropar-se al percentatge d'inversió dels països de la Unió Europea i de l'OCDE.
- El foment dels incentius fiscals per a les activitats d'R+D.
- La possibilitat de reduir la multiplicitat d'iniciatives i accions de suport i, per contra, apostar per menys mecanismes que reforcin la massa crítica dels grups i prioritzin sectors que siguin competitius en l'esfera internacional.
- El repartiment de tasques científiques, de suport tècnic i de suport administratiu i gestió en el si de grups i centres d'R+D universitaris per al seu desenvolupament correcte: un repartiment racional de tasques i un nombre de persones adequades a cada àmbit augmentaran els nivells de productivitat científica i tecnològica, tant en quantitat com en qualitat.
- La professionalització de la gestió i la promoció de la recerca i l'impuls de nous perfils professionals, com poden ser els analistes de política científica, els experts en prospectiva científica i tecnològica o els gestors de l'R+D+I.
- Una política més decidida per a la reincorporació d'investigadors i acadèmics de prestigi reconegut que treballen actualment en altres països.
- L'augment del suport a la recerca en Ciències Socials i Humanitats a les universitats, i també a la realitat cultural i lingüística catalana.
- La promoció de línies de recerca interuniversitària i interinstitucional.
- La promoció de mecanismes de suport per a la presència internacional dels grups i centres d'R+D catalans.
- Un reconeixement més gran de la ciència, la tecnologia i les universitats com a motors del progrés econòmic, social i cultural de la societat.
- El desenvolupament de mecanismes per a l'avaluació i el control de les polítiques i actuacions en matèria de ciència i tecnologia. Les necessitats de seguiment i d'avaluació exigeixen incrementar el nombre i la formació de gestors en els organismes a càrrec de les convocatòries públiques, amb la finalitat de dotar-los de la capacitat tècnica adequada per facilitar el seguiment i l'avaluació de les actuacions, encara que part d'aquestes tasques es puguin realitzar amb el

concurs de persones procedents de les comunitats científica i tecnològica. A més, serà necessari garantir la disponibilitat d'estructures administratives adequades per gestionar les actuacions amb la flexibilitat i rapidesa necessàries, sense perdre rigor en el control econòmic i tècnic d'aquestes actuacions.

6.2 Instruments per a l'avaluació de l'R+D+I. Millora, rendició de comptes i criteris per a la política científica

Aprofundir en mecanismes, eines i instruments d'avaluació i de seguiment de l'activitat investigadora és invertir per a una millor ciència i tecnologia a les universitats. Una avaluació entesa com a mecanisme que millora els sistemes d'informació, que permet una presa de decisions i una estratègia més fonamentada, que promou la qualitat i la producció d'investigacions científiques a la universitat i la seva transferència a la societat.

En aquest context (que avui en dia la comunitat universitària accepta com a necessari), no podem perdre de vista que en tot moment hem de procurar uns processos d'avaluació senzills, fiables i, sobretot, que ens permetin aportar valor a l'activitat acadèmica i a la funció social de les universitats. Així, cal defugir en tot moment l'*avaluació per l'avaluació*, sistemes de seguiment i control tan sofisticats que acaben paralitzant l'activitat acadèmica o investigadora. Alhora, l'avaluació de l'activitat universitària com a institució pública és un deure ètic. Els ciutadans han de conèixer en quins conceptes i línies de recerca s'inverteixen els recursos públics. Les universitats han de retre compte de la seva activitat, dels resultats d'impacte obtinguts i de l'ús dels recursos.

L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya té, en aquest context, l'oportunitat de reforçar, millorar i crear nous mecanismes per a l'avaluació i la difusió d'informació que ajudi a investigar més i més bé, a conèixer potencialitats i debilitats, a compartir iniciatives i experiències en la gestió de l'R+D+I. El nou marc normatiu de la Llei orgànica d'universitats (LOU) i la Llei d'universitats de Catalunya (LUC) posa l'accent en l'avaluació del personal acadèmic, un aspecte cabdal que caldrà reforçar decididament els propers anys.

Referències

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA. Informes d'avaluació institucional (1997-2000). Barcelona.
- BRICALL, J. M. (2000) *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- CICYT (2000) *IV Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003*. Madrid: Ministeri de Ciència i Tecnologia.
- CIRIT (1993) *I Pla de Recerca de Catalunya 1993-1996*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CIRIT (1997) *II Pla de Recerca de Catalunya 1997-2000*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CIRIT (2001) *III Pla de Recerca de Catalunya 2001-2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CNEAI (2002) *Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) 2002*. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.
- COTEC (2002). *Informe COTEC 2002. Tecnología e innovación en España*. Madrid: Fundación COTEC para la Innovación Tecnológica.
- DURSI (2002) *Anàlisi bibliomètrica de la recerca a Catalunya 1981-1998*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DURSI (2002) *El sistema universitari de Catalunya. Memòria del curs 2000-2001*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- ETKOWITZ, H.; GULDBRANSEN, M. (1999) *Science and Public Policy*. Vol. 26, 1. Anglaterra (p. 53-62).
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, F. J. (coord.) (2002) *Empresas y Administraciones Públicas. El papel de las diferentes Administraciones en el fomento de la innovación tecnológica*. Madrid: Fundación COTEC para la Innovación Tecnológica.
- LEÓN, G.; SACRISTÁN, A.; MATIAS, C.; CUBILLOS, J. J. (2002) *Análisis de la participación e impacto del programa marco de investigación y desarrollo tecnológico de la UE en las universidades españolas. Recomendaciones para el futuro*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- MAS-COLELL, A. (2001) *Els camins europeus de Catalunya: la recerca*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- VILADIU, C. (1999) "El mapa científic de les universitats públiques a Catalunya (I). La universitat en el segle XXI". A: *Revista Econòmica de Catalunya*, 37. Barcelona (p. 79-103).
- VILALTA, J. M. (1996) "Considerations about the relations between University-Government-Industry in Spain: the organizational experience of the interfase centres in universities and public research centres". *Congrés internacional Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. Universitat d'Amsterdam, 3-6 gener de 1996.
- VILALTA, J. M. (2002) "Polítiques de ciència i tecnologia a Catalunya: increment de recursos, mancances persistents i canvis qualitatius". A: GOMÀ, R.; SUBIRATS, J. (coord.) *Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000)*. Vol. 2 "Coneixement, sostenibilitat i territori". Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona; Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona (Manuals Sociologia), p. 61-84.
- VILALTA, J. M.; PALLEJÀ, E. (2003) *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. 2 vol. Barcelona: Diputació de Barcelona; Universitat Politècnica de Catalunya.
- VILALTA, J. M.; RIBAS, J.; MORALES, E. (2003) "Repensant els sistemes de coordinació i gestió interinstitucional en el sector públic. L'experiència dels contractes-programa entre les universitats públiques de Catalunya i la Generalitat". *Congrés Català de Gestió Pública*, setembre del 2003. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya. [En premsa].

11

LA MILLORA INSTITUCIONAL DE LES UNIVERSITATS CATALANES: DE LA PLANIFICACIÓ A L'AVALUACIÓ

Francesc Abad, Universitat Pompeu Fabra

Carles Ramió, Universitat Pompeu Fabra

- 1 Introducció
- 2 Panoràmica de les estratègies de planificació i avaluació de les universitats catalanes
- 3 Diagnosi dels elements crítics dels processos de millora institucional
 - 3.1 El desplegament en paral·lel i sense un ordre conceptual sòlid
 - 3.2 L'impuls de les diferents estratègies per necessitats externes o per pressions externes
 - 3.3 La tendència al mimetisme en les diferents estratègies de renovació institucional
 - 3.4 La tensió entre les necessitats d'unificar criteris en l'àmbit del sistema universitari català i les necessitats autònomes (o pròpies) de cada universitat
 - 3.5 La incorporació institucional d'aquestes noves funcions i activitats
 - 3.6 La ubicació de les unitats tècniques vinculades a la innovació i millora
 - 3.7 La utilització del concepte "qualitat"
 - 3.8 El pas decisiu de la teoria a la pràctica que permeti aconseguir millores constatades en la gestió universitària

- 4 Propostes de futur: la integració institucional dels processos de planificació i avaluació en la política i gestió de les universitats
 - 4.1 Reflexions i propostes en relació amb la planificació
 - 4.2 Reflexions i propostes en relació amb les estratègies de millora organitzativa
 - 4.3 Reflexions i propostes en relació amb l'avaluació
- 5 Conclusió: articulació de la planificació, les estratègies de millora organitzativa i l'avaluació

11 LA MILLORA INSTITUCIONAL DE LES UNIVERSITATS CATALANES: DE LA PLANIFICACIÓ A L'AVALUACIÓ

1 Introducció

Les universitats catalanes han impulsat de manera molt decidida, els darrers cinc anys, estratègies de planificació, de millora organitzativa i d'avaluació. Estem, doncs, davant d'un fenomen molt recent que, tot i que a hores d'ara encara sigui difícil de valorar, està en plena expansió en tots els àmbits: polítiques de garantia de qualitat, avaluació i acreditació en la configuració de l'espai europeu d'educació superior, normatives de caràcter general reguladores de les polítiques universitàries i estratègies de les mateixes universitats.

En planificació, el punt de partida són els plans estratègics de la UB (1993) i de la UAB (1993); pel que fa a l'avaluació, l'inici es pot situar en el Pla d'avaluació institucional impulsat pel Consell d'Universitats l'any 1996, per bé que hi havia experiències prèvies de caràcter experimental o pilot. És en aquest context que a les universitats catalanes es generalitzen unitats (amb diferents denominacions) de planificació i avaluació, es consolida dins el PAS un nou perfil professional especialitzat en disseny de sistemes d'informació, planificació, organització i avaluació i, finalment, es multipliquen les experiències globals i/o sectorials en matèria de planificació, organització i avaluació.

La creació, l'any 1996, de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU Catalunya) permet consolidar i incrementar aquesta tendència mitjançant tres contribucions bàsiques: a) configurar-se en un punt de trobada i

intercanvi d'experiències entre universitats i Administració, càrrecs acadèmics, experts i tècnics especialitzats en aquestes matèries; b) dissenyar una metodologia conjunta fonamentalment d'avaluació, però també en relació amb l'ús i la definició d'indicadors i amb l'elaboració de marcs generals sobre diferents processos de l'activitat i la gestió universitària, i c) impulsar programes d'avaluació d'estudis i serveis i donar-ne compte a la societat i a l'Administració educativa per mitjà dels informes anuals.

El desplegament d'aquestes estratègies a les universitats catalanes ha estat asimètric, ja que les característiques i els condicionaments de cada universitat són molt diferents. En termes generals, es pot dir que hi ha tres elements bàsics que ajuden a entendre el diferent desplegament i implicació d'estratègies de les universitats: la dimensió, l'antiguitat institucional i la vinculació acadèmica amb aquestes noves metodologies. És a dir, d'una banda, hi ha el grup d'universitats grans amb prou massa crítica i dimensions institucionals que han afavorit i han fet necessària una especialització en temes de planificació, organització i avaluació (UPC, UB i UAB) i, de l'altra, la resta d'universitats. S'ha de vincular també a aquesta variable la de l'antiguitat, ja que les tres universitats grans són també les més antigues i totalment consolidades a escala institucional. En canvi, la resta d'universitats catalanes, a més de les seves dimensions reduïdes, són universitats noves, amb un procés molt recent d'institucionalització. En la tercera variable, la vinculació acadèmica amb aquestes noves metodologies, excel·leix de manera molt evident la UPC pel que fa a la gestió, i en altres universitats destaca la vinculació a determinades àrees de coneixement relacionades amb l'avaluació dels ensenyaments des d'un punt de vista pedagògic.

Un altre tema rellevant és contextualitzar els esforços en planificació i avaluació de les universitats catalanes respecte de la resta de les administracions públiques. Els diferents actors de les universitats tenen la falsa sensació de ser uns gestors públics ineficients que han iniciat amb molt retard iniciatives de planificació, avaluació i millora institucional. Aquesta sensació és injustificada, ja que la major part d'administracions públiques del país han impulsat també molt recentment aquestes estratègies¹. De fet, en el moment actual, es pot afirmar que les universitats catalanes estan més avançades en matèria de planificació, organització i avaluació que la mitjana de les administracions públiques catalanes. És a dir, les universitats catalanes són actualment capdavanteres, dins la xarxa d'organitzacions públiques, en matèria de planificació i, especialment, en avaluació.

¹ Si es pren com a referència la principal administració pública del país, l'Administració de la Generalitat de Catalunya, es pot apreciar que el seu primer pla estratègic fou el 1993 (*6 línies i 53 punts*), encara que el seu desplegament més operatiu fou el 1997 (*Notes estratègiques departamentals*). Va impulsar quadres de comandament com a sistemes d'informació moderns el 1997 i va iniciar l'extensió dels models de qualitat (certificacions ISO 9001/2000 i aplicació del model de qualitat EFQM) el 2001. Finalment, pel que fa a avaluació, s'han fet experiències pilot, però no hi ha encara programes generals d'avaluació ni s'ha dissenyat una base metodològica pròpia.

L'objectiu d'aquest document és fer una revisió i unes reflexions generals sobre els programes de renovació institucional de les universitats catalanes, que engloben els grups d'estratègies següents: planificació, organització i avaluació.

En relació amb les activitats de planificació, s'han d'esmentar els plans estratègics generals d'universitat, els plans estratègics sectorials (d'un determinat estudi, activitat -per exemple, la recerca- o servei), els contractes programa i els plans vinculats al personal (polítiques, marcs o plantes de professorat i/o de PAS). També s'han d'incloure en aquest apartat reflexions prèvies a les activitats concretes de planificació, com són els llibres blancs (per exemple, el *Llibre blanc sobre descentralització i estructura organitzativa de la UPC*, 2000).

Les activitats d'organització impliquen un ventall d'estratègies molt diverses: auditoria de circuits administratius, estudis organitzatius generals o de determinats serveis, plans de millora de la qualitat, implantació de certificacions ISO, implantació de la gestió per processos, etc.

Les activitats d'avaluació agrupen els processos d'avaluació institucional d'estudis i serveis, l'avaluació de la recerca i l'avaluació de processos específics de la gestió universitària (per exemple, l'avaluació del procés d'incorporació de nous estudiants a la universitat o del procés d'inserció laboral dels graduats).

Finalment, s'ha de fer esment d'una activitat bàsica per al desenvolupament de les estratègies de planificació, organització i avaluació, que consisteix en el disseny de sistemes d'informació, formalment quadres de comandament o no, que permetin alimentar les estratègies de renovació institucional.

També és objecte de reflexió la incorporació organitzativa de totes aquestes noves activitats. En aquest sentit, la majoria d'universitats catalanes han creat unitats tècniques que s'encarreguen de manera global o especialitzada de la gestió de les estratègies de planificació, organització i avaluació.

2 Panoràmica de les estratègies de planificació i avaluació de les universitats catalanes

Les taules 1 i 2 mostren de forma sintètica les diferents activitats de planificació i avaluació de les universitats catalanes (taula 1) i també les instàncies polítiques i tècniques que les impulsen (taula 2).

En termes generals es pot apreciar que:

- Totes les universitats catalanes han fet, els darrers anys, un esforç important en planificació i avaluació.
- La gran majoria d'universitats catalanes han creat unitats encarregades de dissenyar i impulsar els programes de planificació i avaluació.

Taula 1 | Models institucionals de les universitats públiques catalanes en planificació i avaluació*

	Planificació	Avaluació
UPF	PLANS ESTRATÈGICS GENERALS D'UNIVERSITAT - Pla director (1999-2002) - Pla d'actuacions (2002-2003)	AVALUACIÓ INSTITUCIONAL - Avaluació institucional - Avaluació de la inserció laboral i satisfacció dels graduats
		AVALUACIÓ DOCENT - Avaluació docent
UPC	PLANS ESTRATÈGICS GENERALS D'UNIVERSITAT - 1r Pla estratègic (1995-1998) - 2n Pla estratègic: programa d'actuacions (1998-2002) - Marc per a la qualitat (1997)	AVALUACIÓ INSTITUCIONAL - Avaluació institucional - Avaluació de la gestió institucional - Avaluació i seguiment de la planificació estratègica i de les accions de millora

Planificació	Avaluació
<p>PLANS ESTRATÈGICS D'UNITATS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plans estratègics de centres - Plans estratègics de departaments 	<p>AVALUACIÓ DOCENT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marc per a l'avaluació docent - Avaluació docent
<p>PLANS ESTRATÈGICS SECTORIALS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pla de futur del Servei Univers (2000-2004) - Programa Paideia per a les biblioteques de la UPC (2000-2005) - Pla de prevenció de riscos laborals de la UPC (1998-2001) - Marc per a la reforma del doctorat - Pla de relacions internacionals - Pla de medi ambient - Programa Panglós per a la millora de la qualitat lingüística - Pla d'informació i orientació per a l'accés als estudis de la UPC 	<p>AVALUACIÓ DE LA RECERCA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaluació de l'activitat de recerca i transferència de tecnologia
<p>CONTRACTES PROGRAMA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contracte programa (1997-2000) - Acords amb unitats acadèmiques 	
<p>PLANS VINCULATS AL PERSONAL (PDI, PAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marc per a la política del professorat - Nova orientació en la política del PAS - Pla de mobilitat exterior del professorat 	

	Planificació	Avaluació
UB	PLANS ESTRATÈGICS GENERALS D'UNIVERSITAT	AVALUACIÓ INSTITUCIONAL
	- Pla de qualitat (1995-1999)	- Avaluació institucional
	- Pla estratègic (1997-2001)	AVALUACIÓ DOCENT
	PLANS ESTRATÈGICS SECTORIALS	- Avaluació docent
	- Millora de l'atenció i la informació a l'usuari	- Avaluació de la inserció laboral i satisfacció dels graduats
	CONTRACTES PROGRAMA	AVALUACIÓ DE LA RECERCA
	- Contracte programa (1998-2002)	- Avaluació de la recerca
<hr/>		
UAB	PLANS ESTRATÈGICS GENERALS D'UNIVERSITAT	AVALUACIÓ INSTITUCIONAL
	- Pla estratègic (1993)	- Avaluació institucional
	CONTRACTES PROGRAMA	AVALUACIÓ DOCENT
	- Contracte programa (1998-2001)	- Avaluació docent
<hr/>		
UdG	PLANS ESTRATÈGICS SECTORIALS	AVALUACIÓ INSTITUCIONAL
	- Plans estratègics de centres docents (no tots)	- Avaluació institucional
	- Planificació de les unitats d'administració	AVALUACIÓ DOCENT
	- Auditoria dels circuits administratius	- Avaluació docent

	Planificació	Avaluació
	CONTRACTES PROGRAMA - Contracte programa (1998-2000, 2001) - Acords bilaterals amb els centres docents	
UdL	PLANS ESTRATÈGICS GENERALS D'UNIVERSITAT - Pla estratègic (2002-2006) PLANS ESTRATÈGICS SECTORIALS - Planificació estratègica Enginyeria Tècnica Industrial	AVALUACIÓ INSTITUCIONAL - Avaluació institucional AVALUACIÓ DOCENT - Avaluació docent
	CONTRACTES PROGRAMA - Contracte programa	
URV	PLANS ESTRATÈGICS GENERALS D'UNIVERSITAT - Pla estratègic de qualitat (1998) CONTRACTES PROGRAMA - Contracte programa	AVALUACIÓ INSTITUCIONAL - Avaluació institucional AVALUACIÓ DOCENT - Avaluació docent

*Les dades d'aquesta taula corresponen al segon semestre del 2002

Taula 2 | Models de disseny institucional i unitats orgàniques de suport a les universitats públiques catalanes *

	Disseny institucional	Unitats orgàniques
UPF	Vicerektorat de Programació, Docència i Avaluació Comissió d'Avaluació i Planificació	Àrea d'Estudis, Planificació i Avaluació
UPC	Vicerektorat de Plans Estratègics i Documentació Consell de Qualitat Comitè d'Avaluació Institucional Comissió d'Anàlisi de la Planificació Estratègica	Àrea de Planificació i Avaluació d'Estudis Càtedra UNESCO de Gestió de l'Ensenyament Superior
UB	Vicerektorat Adjunt a Rectorat Vicerektorat de Política Acadèmica Vicerektorat de Política Científica Consell de Qualitat Comitè d'Avaluació Institucional Comissió de Seguiment del Contracte Programa	Unitat Tècnica d'Avaluació, Planificació i Informació Programa de Qualitat Centre d'Avaluació i Prospectiva de la Recerca i la Innovació
UAB	Vicerektorat de Projectes Estratègics Delegats del rector per a temes específics	Oficina de Planificació i Qualitat Oficina d'Estudis i Gestió de la Informació

	Disseny institucional	Unitats orgàniques
UdG	Vicerectorat d'Organització i de Control de Qualitat	Gabinet de Planificació i Avaluació
UdL	Vicerectorat de Qualitat i Planificació	
URV	Vicerectorat de Qualitat i Planificació	Gabinet Tècnic del Rectorat

* Les dades d'aquesta taula corresponen al segon semestre del 2002

A escala més concreta també s'observa que:

- Totes les universitats han impulsat plans estratègics generals. La darrera a incorporar-se ha estat la UdL.
- S'han generalitzat els contractes programa, com a instrument de programació vinculat a les relacions i al finançament de les universitats, amb el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI); algunes universitats, a més, també els fan servir amb aquesta denominació o amb una altra per canalitzar una part de les relacions entre el centre (Rectorat) i la perifèria (estudis, departaments i serveis).
- Algunes universitats han impulsat programes estratègics sectorials: per estudis, per serveis o per matèries (recerca, professorat, PAS, etc.).
- Pel que fa a les estratègies d'organització, com que es tracta d'una activitat molt interna i vinculada als aspectes crítics de gestió de les universitats, no es disposa de gaire informació, per bé que tot sembla indicar que s'ha fet un ús generalitzat d'aquests instruments mitjançant la col·laboració d'empreses de consultoria externes i la implicació d'unitats formalment constituïdes (per exemple, el que al seu dia van representar el Gabinet d'Organització i Qualitat de la UPC o la Unitat de Qualitat de la UB) o de grups de treball que encara no han generat una unitat especialitzada. En tot cas, ha destacat en algun moment la utilització a escala simbòlica i operativa dels conceptes i l'instrumental vinculat a la qualitat i, en concret, al model EFQM.

- En relació amb les activitats d'avaluació, destaca una intensa activitat vinculada a la programació, impulsada per AQU Catalunya i pel Consell d'Universitats. L'esforç més gran en avaluació ha estat en les activitats de docència i, a distància, en les de gestió vinculada a la docència. Algunes universitats han aconseguit avaluar gairebé tots els seus estudis. En canvi, és molt variable i poc generalitzada l'avaluació de la gestió de la mateixa universitat, dels diferents serveis administratius i de suport i l'avaluació de la recerca (per bé que, en alguns casos, s'han generat metodologies i guies específiques). Les experiències més interessants, però molt limitades pel que fa al seu nombre, han estat les avaluacions transversals de determinats processos universitaris (incorporació de nous estudiants a la universitat, serveis bibliotecaris...).
- La majoria d'universitats han impulsat programes específics d'avaluació de la docència i d'estudi i avaluació de la inserció laboral dels seus graduats. Destaquen la UPC, la UAB, la UB i la UPF.
- Gairebé totes les universitats han creat instàncies d'impuls i de gestió de la planificació, l'organització i l'avaluació. La trajectòria d'aquestes diferents unitats ha estat, i és encara, ben diversa. En alguns casos sorgeixen amb una idea predefinida de la missió i els objectius, com ara a la UPC i la UB. En altres casos han arribat a aquest punt a partir de l'assumpció de les competències previstes en el Pla d'avaluació institucional a les unitats tècniques, punt a partir del qual han evolucionat ràpidament cap a la configuració actual, com per exemple a la UAB, la UdG i la UPF, en què, a més, es poden trobar elements comuns en la configuració inicial de les unitats, com ara l'avaluació de la docència. La URV ha creat una unitat d'aquestes característiques ex-novo i la UdL no ha formalitzat encara cap unitat d'aquestes característiques, tot i que sí que té un Vicerectorat de Qualitat Institucional i Planificació Estratègica. A gairebé totes les institucions universitàries aquestes unitats tenen entitat orgànica pròpia, amb la qual s'integren en l'organització general de la universitat, si bé excepcionalment, com en el cas de la UPF, estan integrades com a seccions dins de gabinets d'abast més general.

Tanmateix, un element consubstancial a l'estat de desenvolupament i de maduració de tots aquests processos és l'evolució d'aquestes unitats, fins i tot en aquelles universitats amb polítiques més institucionalitzades en aquest sentit, i això a escala formal tant pel que fa a les mateixes unitats com a les competències, ubicació, etc., i sens dubte també en relació amb les polítiques desplegades en cada moment pels diferents equips de govern. La renovació institucional de gairebé totes les universitats catalanes en el període 2001-2002 ha comportat canvis importants en aquestes unitats i en moltes de les polítiques desplegades. Estem, per tant, davant d'un "sector" dinàmic, canviant i on les previsions legals també tenen incidència: previsions de la LOU i la LUC, activitats d'avaluació, d'acreditació, de certificació, etc.

- Totes les universitats han incorporat, a escala simbòlica i de gestió, en les unitats de direcció política, en els vicerektorats i/o en els delegats del rector, les funcions de planificació (algunes vinculades a la funció clàssica de programació docent) i d'avaluació.

3 Diagnosi dels elements crítics dels processos de millora institucional

Les activitats de planificació, organització i avaluació encara són molt recents a les universitats catalanes i encara estan en fase d'institucionalització com a activitats i unitats estables. Hi ha un conjunt de variables crítiques que té incidència en aquest procés d'institucionalització i que, amb el temps, s'ha de resoldre de forma positiva per aconseguir la legitimitat interna i més profunditat i amplitud en el desplegament d'aquestes estratègies. Les variables crítiques són:

3.1 El desplegament en paral·lel i sense un ordre conceptualment sòlid

A escala teòrica, la cronologia del desplegament de les activitats de planificació, organització i avaluació és força senzilla i agruparia les fases següents:

1. Elaboració d'un pla estratègic o pla director general de tota la universitat, que incorpori un diagnòstic inicial de caràcter previ. Un dels elements importants, d'acord amb els plantejaments en matèria de política i finançament de les universitats catalanes, és l'establiment dels contractes programa entre les universitats i el DURSI.
2. Partint dels objectius perfilats per la planificació estratègica (amb independència de l'instrument i del nom que rebí), definició d'indicadors de seguiment del compliment dels objectius i les estratègies generals de millora organitzativa, que afavoreixin la consecució amb eficàcia i eficiència dels objectius. És a dir, s'hauria de definir també un pla general de millora organitzativa (disseny de les estructures, racionalització de determinats procediments, transformació dels àmbits de gestió més disfuncionals, etc.). Un dels elements cabdals a l'hora de treballar amb indicadors és la definició i la implementació d'un sistema d'informació integrat (quadre de comandament).
3. Elaboració de plans estratègics o plans directors per unitats acadèmiques i administratives. El grau de concreció d'aquests plans estratègics sectorials hauria de ser molt elevat, partint de la definició d'objectius operatius.
4. Establiment d'acords o formalització de compromisos entre el centre (Rectorat) i la perifèria (estudis, departaments i serveis de suport). La base d'aquests acords hauria estat definida també pels plans estratègics sectorials.
5. Definició de plans molt concrets de millora organitzativa vinculats a les febleses detectades en els plans estratègics sectorials.
6. Avaluació del compliment del pla estratègic general, dels plans estratègics sectorials i dels contractes programa.

7. Sobre la base dels resultats de les diverses activitats d'avaluació, impuls de manera periòdica i parcial de les diferents activitats de planificació com a mecanisme per tancar el cercle de renovació i millora.

A escala pràctica i real, les universitats no han impulsat aquesta seqüència teòrica lògica i consistent; han desplegat aquestes estratègies sense ordre i no de forma seqüencial, sinó en paral·lel. En termes generals, el que han fet les universitats catalanes ha estat:

1. En primer lloc, impulsar, en el cas de les universitats més grans, antigues i consolidades, plans estratègics molt participatius i generalistes sense un disseny clar del seu procés d'implementació i avaluació. Aquests plans estratègics tenien una concepció més de llibre blanc, de gran reflexió, de participació i de simbologia de modernitat que no pas de constituir-se en instruments pràctics de planificació i programació. La resta d'universitats, amb unes dimensions reduïdes i més recentment institucionalitzades, no van poder fer en el seu moment aquests plans estratègics.
2. El primer gran esforç en planificació i avaluació el van fer les universitats catalanes a partir de la posada en marxa del Pla d'avaluació institucional de la qualitat de les universitats. És a dir, la major part d'universitats van iniciar les activitats de renovació i millora institucional pel final: avaluant i no planificant. Les primeres convocatòries del Pla d'avaluació institucional van utilitzar uns conceptes i una metodologia del tot nous per a la immensa majoria, excepte les participacions puntuals en experiències pilot. Aquesta fase va servir perquè les universitats catalanes detectessin les seves mancances en recursos d'informació bàsics, en planificació i avaluació i en determinats aspectes organitzatius. Els inicis del procés d'avaluació institucional també van servir com un mecanisme d'aprenentatge dels càrrecs polítics i tècnics en les metodologies d'avaluació. En aquesta fase, els elements integrants de l'avaluació institucional, la seva metodologia i guies han estat dissenyats pel mateix món universitari, i les referències són també experiències externes en el mateix àmbit (per exemple, Holanda).
3. La participació en les primeres convocatòries d'avaluació institucional va servir com a catalitzador perquè les universitats catalanes despleguessin, de manera poc sistemàtica, poc integrada i sense un ordre conceptualment clar, múltiples activitats de millora: disseny de quadres de comandament, plans de qualitat, elaboració o reelaboració de plans estratègics generals i/o sectorials, reformes organitzatives, etc. És una fase, actualment ja força superada, en què la major part d'universitats impulsaven de cop tota mena d'estratègies, sense tenir clar els objectius i les potencialitats d'aquestes estratègies. D'alguna manera es feia el que semblava que tocava fer, i en aquest punt sí que la majoria d'instruments i les metodologies van ser importades des de contextos extrauniversitaris.

4. L'impuls relativament caòtic de les diverses estratègies d'innovació i millora va fer possible un procés espontani d'aprenentatge que va permetre visualitzar la necessitat d'establir estratègies prioritàries d'innovació i millora, d'ordenar-les en el temps, etc. Lentament, les diferents estratègies es van ubicar de forma consistent en el cicle d'activitat bàsica planificació-millora organitzativa-avaluació.

3.2 L'impuls de les diferents estratègies per necessitats externes o per pressions externes

L'impuls de les estratègies més potents de planificació i avaluació no es va donar de forma reactiva (com a reacció enfront de les febleses internes detectades i les amenaces de l'entorn), sinó més aviat de manera induïda, per mitjà d'agents externs dins el mateix sistema universitari -com ara el Consell d'Universitats i AQU Catalunya, que són els que van estimular iniciatives de renovació institucional fonamentalment en activitats d'avaluació- o fins i tot externs al sistema, per exemple en el marc dels grups de treball del Club Gestió de Calidad.

Aquest impuls majoritàriament induït, llevat potser del cas de la UPC, molt dinàmica i conscienciada en la renovació i la millora de la seva gestió, va suposar un procés lent d'implicació en la millora dels diferents agents interns de les universitats. De tota manera, com una pluja fina, la necessitat de renovar els instruments de gestió es va fer palesa en la majoria d'equips de govern de les universitats catalanes. A partir d'aquesta conscienciació, les universitats van impulsar de manera autòctona estratègies de caràcter reactiu amb una elevada implicació dels diferents agents interns.

3.3 La tendència al mimetisme en les diferents estratègies de renovació institucional

Amb el temps, les universitats catalanes van impulsar estratègies molt similars de planificació, organització i avaluació, situació força sorprenent ateses les problemàtiques molt diferents que tenen les universitats. Aquest procés d'isomorfisme de les estratègies d'innovació i millora entre les diferents universitats s'explica per la tendència a l'isomorfisme mimètic: les universitats mimetitzen les estratègies i experiències desenvolupades per les universitats capdavanteres en aquesta matèria, la UPC i parcialment el programa de qualitat de la UB, que es constitueixen com a referents. També s'explica per una certa tendència a l'isomorfisme coercitiu institucional, en el sentit que des de diferents instàncies de les autoritats educatives es tendeix, per influència de les universitats capdavanteres en aquest àmbit o per la importació de models emergents del món de l'empresa, a instal·lar com a referents determinats conceptes, metodologies, models o fins i tot lèxic (models EFQM, gestió de qualitat, gestió per processos, qualitat total, etc.).

Els problemes que es deriven d'aquestes tendències d'isomorfisme són que les universitats utilitzen, de vegades, uns conceptes i unes metodologies que no s'ajusten del tot als seus problemes específics i que el grau d'implicació real en determinats conceptes i metodologies és força baix.

3.4 La tensió entre les necessitats d'unificar criteris en l'àmbit del sistema universitari català i les necessitats autònomes (o pròpies) de cada universitat

Aquest punt, molt relacionat amb l'anterior, fa referència a la tensió derivada de mantenir un equilibri entre l'homogeneïtzació, en el sistema universitari de Catalunya i en l'àmbit de l'Estat espanyol, d'instruments semblants de planificació, millora organitzativa i avaluació, que permetin i facilitin la planificació i l'avaluació global del sistema universitari català, i la comparació entre el rendiment de les diferents universitats versus la necessitat que cada universitat desplegui instruments propis d'innovació i millora adaptats a les seves problemàtiques específiques.

En aquests moments, a més, la introducció de noves polítiques de caràcter coercitiu, com ara l'acreditació, pot desequilibrar a favor de l'homogeneïtzació, per tal d'assegurar en qualsevol cas el compliment dels estàndards i la valoració de la qualitat d'acord amb els criteris majoritaris de la comunitat universitària i les administracions, circumstància que limitaria la creativitat en aquesta matèria de les diferents universitats i podria crear alguns desajustos entre instruments i problemes reals.

3.5 La incorporació institucional d'aquestes noves funcions i activitats

El desplegament d'aquestes estratègies d'innovació i millora ha implicat diferents mecanismes d'articulació organitzativa. En termes generals, es poden diferenciar dues fases, una primera de dispersió i una segona que tendeix a la integració organitzativa.

En els primers moments en què les universitats impulsen diferents estratègies de planificació, millora organitzativa i avaluació, es va produir una gran dispersió organitzativa de les mateixes universitats, que va dificultar l'articulació d'aquestes estratègies. En aquest sentit, a cada universitat hi havia moltes instàncies polítiques i tècniques que pilotaven aquestes estratègies: molts vicerektorats (especialment els d'Administració i Serveis, els de Programació Docent i els de Professorat) i delegacions del rector impulsaven programes de planificació, millora organitzativa i avaluació. També hi intervenien moltes instàncies tècniques: gabinets del Rectorat, unitats centrals de Gerència (serveis de personal, d'organització, d'informàtica, de recerca), unitats tècniques dependents del Consell Social i unitats de recerca (especialment els ICE). Finalment, es van crear unes constel·lacions d'òrgans

col·legiats polítics i tècnics encarregats de la coordinació de les diferents iniciatives (comissions de planificació estratègica, de qualitat, d'avaluació, d'implantació de quadres de comandament, etc.). Aquesta gran dispersió institucional de les estratègies d'innovació i millora va generar una gran descoordinació, duplicitats i interferències, i també el desconcert del professorat i del PAS, de manera que com a resultat es van generar greus problemes de governabilitat de la innovació.

Una segona fase, actualment en procés, consisteix en la integració i l'articulació de les diferents iniciatives d'innovació i millora mitjançant la concentració de bona part d'aquestes competències en un únic vicerectorat, amb el suport d'una o de dues unitats o gabinets tècnics, i en la creació d'un únic òrgan col·legiat que s'encarrega de la direcció i coordinació conjunta de les diferents estratègies.

3.6 La ubicació de les unitats tècniques vinculades a la innovació i millora

Amb el temps, els agents de les universitats han identificat la importància de les unitats de planificació, organització i avaluació, ja que s'encarreguen de gestionar la informació crítica sobre el procés i els resultats de les diferents activitats de la universitat, circumstància molt rellevant amb vista a la configuració de l'agenda política i tècnica de la institució. En aquest sentit, s'han produït dinàmiques de lluites de poder per incorporar aquesta mena d'unitats sota determinades dependències, especialment entre l'entorn del rector i la Gerència.

En termes generals, aquestes unitats, pel que fa a les activitats de planificació i avaluació, s'han ubicat a l'entorn del rector, bé sigui íntegrament (gabinet o gabinets *ad hoc* o dins un gabinet del Rectorat més general) o bé de manera preferent, però també amb vinculació o dependència de la Gerència de la universitat. Aquesta situació està plenament justificada per les activitats de caràcter transversal que despleguen aquestes unitats i per la seva forta implicació política i acadèmica.

En canvi, hi ha diferents opcions en relació amb les unitats encarregades de la innovació i millora de caràcter organitzatiu. Tot i que la lògica institucional situa les unitats amb aquestes funcions en l'òrbita directa de les gerències, també hi ha exemples d'unitats d'aquesta mena situades en l'òrbita del Rectorat o amb dependències compartides entre Rectorat i Gerència.

3.7 La utilització del concepte "qualitat"

La major part d'universitats i del seu entorn (Consell d'Universitats, AQU Catalunya) utilitzen a escala simbòlica el terme *qualitat* i, de vegades, les metodologies vinculades (destaquen el model EFQM i les ISO). Usualment, les metodologies vinculades a la qualitat tenen una dimensió de millora organitzativa i de les unitats que la gestionen (per exemple, l'antic Gabinet d'Organització i Qualitat de la UPC),

encara que en l'àmbit universitari també s'han vinculat a les activitats de planificació (per exemple, el Pla estratègic de qualitat de la URV o la denominació de Vicerectorat de Qualitat Institucional i Planificació Estratègica de la UdL) i a les activitats d'avaluació. Aquesta vinculació de les estratègies d'innovació i millora a les metodologies vinculades a la qualitat té alguns avantatges: el concepte de qualitat té força i té capacitat d'atracció i seducció sobre els diferents agents interns de les universitats. Les metodologies vinculades a la qualitat tenen prou flexibilitat per adaptar-se a les especificitats de la gestió universitària i per ser interpretades de manera diferent segons el context i la situació interna de cada universitat. Però la vinculació quasi en exclusiva, com succeeix actualment, entre innovació i millora i qualitat també té inconvenients:

- El concepte i les metodologies derivades de la qualitat provenen de la gestió empresarial i tenen alguns problemes quan s'apliquen al sector públic.
- La simbologia vinculada a la qualitat genera expectatives molt altes que normalment no es compleixen a la pràctica.
- Les certificacions ISO aconsegueixen millores formals, però no tenen la capacitat de repensar l'organització i de generar millores amb un gran valor afegit.
- El model EFQM és molt genèric i a la pràctica no facilita necessàriament bones diagnòsics i propostes de millora organitzativa.
- Conceptualment, el terme qualitat no significa uns objectius ni unes estratègies clares i es pot configurar com un concepte buit de continguts, de motivacions i d'estratègies.

En definitiva, no és en absolut negatiu l'ús de la terminologia i de la metodologia de la qualitat, però sí que pot ser negatiu l'abús en la seva utilització, ja que no deixa espai a fer servir metodologies plurals per resoldre problemes molt diversos. No és gaire estratègic apostar tan fort per una única cartera instrumental, ja que si aquesta no funciona bé del tot el fracàs és absolut.

3.8 El pas decisiu de la teoria a la pràctica que permeti aconseguir millores constatades en la gestió universitària

El gran problema amb les iniciatives d'innovació i millora que agrupen estratègies de planificació, canvi organitzatiu i avaluació rau en la seva escassa incidència en la millora real de la gestió universitària. Planificar no assegura necessàriament generar programes d'acord amb el que s'ha planificat, a causa que les accions s'han de negociar pas a pas i solen canviar d'orientació, desviacions a les quals s'han d'afegir les ocasionades per limitacions organitzatives. Avaluació no implica de manera automàtica la revisió dels programes ni l'aprenentatge institucional. Finalment, la

majoria d'estratègies de canvi organitzatiu difícilment s'implementen, per resistències dels agents implicats.

En definitiva, un percentatge molt elevat de les estratègies de planificació i millora organitzativa i dels resultats de les avaluacions no tenen cap utilitat pràctica i només existeixen en els papers, però no tenen incidència en la política i la gestió universitària real. O simplement són "formalitzacions", camins formalment diferents que discorren en paral·lel als mecanismes de presa de decisions. Aquest problema no és exclusiu de l'àmbit de la gestió universitària, ja que també es fa palès en la resta d'administracions públiques i tampoc no és un fenomen excepcional en la gestió privada.

Aquesta situació de baixa eficàcia pràctica dels programes d'innovació i millora genera, amb el temps, una gran desmotivació en els agents de canvi (càrrecs polítics i tècnics que gestionen aquests programes) i en la resta d'actors de les universitats que s'han implicat i tenen expectatives altes en el procés. De mica en mica, els sectors més dinàmics de la universitat perden legitimitat i estan poc estimulats, de manera que tendeixen a plantejar programes molt formals, conservadors i burocràtics, i es perd la capacitat d'innovació i millora institucional.

4 Propostes de futur: la integració institucional dels processos de planificació i avaluació en la política i gestió de les universitats

L'objectiu d'aquest apartat és presentar un conjunt de propostes temptatives, orientades a contribuir a la consolidació i l'optimització de les estratègies d'innovació i millora impulsades per les universitats catalanes. Es parteix de la consideració que, durant els darrers anys, les universitats catalanes han fet un esforç molt significatiu en incorporar de manera estructural programes i unitats orientats a la millora de la qualitat tot utilitzant instruments vinculats a la planificació estratègica, l'anàlisi organitzativa i l'avaluació. Ara és el moment de fer més sòlid aquest estil proactiu de gestió i de retiment de comptes, i també de consolidar la preocupació política i tècnica en afinar cada cop més els instruments de gestió. Aquest no és un tema menor, ja que en diferents estudis es detecta com les organitzacions que impulsen amb força estratègies d'innovació i millora, en especial les ubicades en el sector públic, perden amb el temps l'entusiasme vinculat a la novetat i a les altes expectatives que generen aquests instruments, i els programes i les unitats d'innovació cada cop sovintegen menys i tenen unes ambicions i uns continguts molt formals, que ja no responen als objectius inicials.

Les organitzacions públiques són uns metabolismes que o bé rebutgen d'entrada els programes i les unitats d'innovació i millora (resistència al canvi) o bé adopten, amb el temps, una estratègia més subtil que consisteix a formalitzar i burocratitzar aquests programes. Aquesta és una tendència natural i com a tal s'ha de considerar. Certes tendències legislatives estableixen, a més, procediments, com ara l'acreditació i la certificació, que poden tenir efectes perversos, ja que són instruments el contingut i la metodologia dels quals pot abocar fàcilment les institucions a assegurar el compliment de certs mínims o estàndards prefixats més que no pas a interioritzar una gestió orientada a la millora contínua, l'avaluació, etc.

De tota manera, les universitats catalanes tenen l'avantatge d'estar ubicades en un entorn competitiu, que lluita per liderar la qualitat i l'excel·lència i que està farcit d'amenaques (demografia en recessió, districte únic, espai europeu, etc.), les quals, amb esperit d'innovació, s'han de transformar en oportunitats. Teòricament, la tendència a l'adaptació a l'entorn i la millora institucional continuada són un camí sense retorn, però que s'ha d'assegurar a la pràctica.

Les propostes s'articularen sobre la base de les tres funcions bàsiques objecte d'anàlisi -la planificació, la millora organitzativa i l'avaluació- i, finalment, sobre la vinculació d'aquestes tres activitats.

4.1 Reflexions i propostes en relació amb la planificació

En relació amb la planificació, és possible diferenciar les activitats de planificació en diferents àmbits, actors i objectius. Hi ha un primer àmbit de planificació de caràcter general, que abraça tota la universitat; hi trobem la planificació estratègica general (plans estratègics, plans directors...) i la programació general de la universitat (programes d'actuació o de govern de la Direcció de la universitat). En aquest àmbit, és imprescindible situar-hi, per la seva incidència, els contractes programa signats entre la universitat i l'autoritat educativa.

Un segon àmbit de planificació correspon a la planificació desplegada per diferents unitats orgàniques de la mateixa universitat, principalment les seves unitats acadèmiques (tant facultats com departaments i instituts) i administratives (serveis). En aquest àmbit cal considerar també els contractes programa o els acords entre la Direcció de la universitat i les diferents unitats.

Finalment, hi ha un tercer àmbit de planificació de caràcter sectorial, que abraça, per tant, aspectes transversals de l'activitat pròpia de les universitats i que requereix una intervenció integrada de diferents instàncies de poder i orgàniques. En poden ser un bon exemple els plans relatius a la recerca, la comunicació, etc.

També es farà esment en aquest subapartat de l'articulació de totes aquestes activitats de planificació i del suport tècnic necessari.

1. Primer pas: la planificació estratègica general de la universitat (el pla estratègic de la universitat)

L'activitat de planificació estratègica equival a l'establiment dels fonaments de la identitat, d'un posicionament conceptual en relació amb el futur i de programes genèrics d'acció. Un pla estratègic representa un instrument més de la planificació; en cap cas no és l'instrument (únic) de planificació d'una universitat, sinó el primer pas necessari però no suficient amb vista a una bona planificació. Si es té present aquest abast limitat d'un pla estratègic, no es produeixen els problemes d'expectatives que usualment acompanyen aquest instrument de planificació. La utilitat d'un pla estratègic és obrir la possibilitat a la participació dels agents interns i de determinats agents externs, la definició d'una identitat, uns valors i unes grans polítiques d'actuació. El consens entre els actors implicats genera un plantejament de mínims que no facilita un gran aprofundiment, però que és imprescindible per poder utilitzar amb garanties la resta d'instruments de planificació. L'elaboració d'un pla estratègic és costosa en temps, recursos econòmics i implicació social, fet que aconsella fer aquest esforç en períodes de sis a vuit anys. També s'ha de tenir present que, encara que l'entorn sigui molt canviant o turbulent, és suficient un període de sis a vuit anys per estar constantment actualitzat.

Un pla estratègic agrupa dues parts:

- a) Un estudi de situació sobre els canvis presents i de futur (anàlisi de prospectiva) de l'entorn (la clàssica formulació d'oportunitats i amenaces) i un estudi del marc institucional i organitzatiu de la universitat (punts forts i punts febles). És aconsellable elaborar aquesta part des d'una posició realista i molt crítica, encara que el resultat sigui un document no susceptible de publicació ni, fins i tot, de divulgació interna.
- b) La definició d'una missió, una visió, uns valors, unes línies estratègiques (entre quatre i vuit) i, per a cadascuna d'aquestes línies, un conjunt d'objectius estratègics. El contingut d'aquesta segona part de la planificació estratègica ha de ser objecte de negociació, amb la voluntat d'aconseguir el consens, i finalment s'hauria de fer públic a escala interna i externa.

En definitiva, una planificació estratègica, amb independència del nom que rebí en formalitzar-se, té com a objectiu l'actualització de la identitat i de les grans polítiques de futur. És un document polític que busca la governabilitat sostenible de la universitat.

2. Segon pas: la programació general de la universitat (el programa d'actuació o de govern de la Direcció de la universitat)

En el marc del pla estratègic, sempre genèric, hi ha la necessitat de definir accions concretes de govern. En aquest sentit, el programa d'actuació de la universitat representa un programa integrat de l'equip de govern de la universitat. És un document polític de govern legitimitat en les majories polítiques i no necessàriament en el consens. És un document pragmàtic redactat pels membres de l'equip de govern i que pot presentar-se en instàncies de representació com ara el Consell de Govern i/o el Claustre.

El contingut d'un programa d'actuació, renovable cada dos o tres anys, és la definició d'uns àmbits preferents d'actuació, que agrupen objectius operatius (objectius clarament identificables i mesurables quantitativament i en el temps) i indicadors d'assoliment d'aquests objectius.

3. Tercer pas: la planificació i programació sectorial orgànica de les unitats acadèmiques i dels serveis administratius, i la planificació sectorial de caràcter transversal (en àmbits com ara la recerca, la comunicació...)

Un cop realitzades les activitats de planificació i programació general de la universitat, s'han de confeccionar plans directors sectorials orgànics: per facultats, departaments, instituts i serveis administratius més rellevants. Els plans directors sectorials han de respectar els continguts dels plans estratègics i definir concretament la missió de la unitat de gestió, les línies estratègics i els objectius.

Bona part dels objectius haurien de ser operatius i estar vinculats a indicadors de seguiment. Els documents finals han de ser el resultat de la negociació entre els responsables de la unitat bàsica de gestió i l'equip de govern de la universitat.

Una segona modalitat en aquest punt són les activitats de planificació i programació de caràcter sectorial però de contingut transversal. Aquesta planificació gira al voltant d'una activitat de la universitat amb prou entitat per fer convergir les diferents unitats, persones, processos, etc. que hi intervenen. Hi ha exemples d'aquesta mena de planificació en àmbits com ara la comunicació, la recerca o l'ús de les noves tecnologies. Un d'aquests plans és el Pla Estratègic de Tecnologies i Recursos de la Informació (PETRI) de la UPF.

4. Quart pas: els contractes programa entre el Rectorat de la universitat i les unitats perifèriques

Una part dels objectius operatius dels plans directors sectorials són la base del contracte programa entre les instàncies centrals del Rectorat i la unitat perifèrica que representa la contrapart. Els contractes programa apleguen objectius estàndard, però especialment objectius extraordinaris que impliquen una millora d'un àmbit sectorial de gestió que representa una millora per a la universitat com a institució. Els objectius extraordinaris haurien d'anar acompanyats d'una política d'incentius. Sembla un instrument molt útil per articular polítiques i plans de millora emergents de processos d'avaluació.

5. El suport tècnic a les activitats de planificació

Les activitats de planificació que s'han esmentat han de tenir el suport d'una unitat tècnica de planificació, que assessori sobre els processos de treball, la recerca d'informació i, si escau, el redisseny tècnic d'objectius, i l'elaboració i el seguiment dels indicadors. La funció del suport tècnic és fer senzilles i fluides les diferents contribucions dels responsables acadèmics i administratius de línia i de base de la universitat. Encavalcades entre la direcció política de la universitat i el suport tècnic, es poden situar les comissions que, amb diferents noms, determinen amb caràcter general les metodologies, els instruments o fins i tot les validacions en relació amb aquestes qüestions, com són les comissions d'avaluació i planificació, previstes, d'altra banda, en la regulació de bona part d'aquestes activitats.

6. La capacitat de decisió política i de control del govern de la universitat

El disseny institucional de les universitats políticament inestable dificulta molt la presa de decisions, que és un dels principals punts febles de caràcter crònic de les universitats del nostre entorn. Evidentment, les activitats de planificació i programació es fonamenten en una cadena de decisions: des de macrodecisions fins a microdecisions. Només la fase d'elaboració del pla estratègic es pot escapar de prendre decisions molt concretes que poden generar reaccions negatives. En

canvi, la fase d'elaboració d'un programa d'acció, dels plans directores sectorials i dels contractes programa implica prendre decisions clares a partir d'un posicionament polític previ. És aconsellable que les decisions es prenguin de manera transparent i negociada, però al final s'han de generar decisions per a la viabilitat de la institució que impliquen guanyadors i perdedors, economies i costos addicionals, suports i resistències i, en definitiva, conflicte que s'ha de canalitzar políticament. S'ha de tenir present que el pitjor escenari, relativament habitual a les universitats, es no prendre decisions, de manera que en aquest cas no tindria cap sentit esmerçar esforços en activitats de planificació que només tindran una utilitat teòrica o fins i tot retòrica.

7. La vinculació entre la planificació estratègica de la universitat i la planificació estratègica del sistema universitari català

Una universitat amb un pla estratègic vigent, amb uns programes d'actuació, amb un ventall d'objectius operatius i amb un grup de plans directores sectorials -també amb objectius operatius- és en condicions de relacionar-se amb l'autoritat administrativa (en el nostre cas, amb el DURSI) mitjançant contractes programa. D'aquesta manera, els continguts dels contractes programa seran analitzats i meditats prèviament per la Direcció de la universitat objecte de contracte.

La incidència en la planificació de la universitat dels contractes programa amb l'autoritat administrativa (DURSI) és, com s'ha dit a l'inici d'aquest capítol, rellevant. És difícil preveure un encaix de temporalitat entre tots els instruments, però el coneixement de les prioritats i previsions en política universitària de l'Administració educativa, que s'acaben traslladant als contractes programa -entesos com a instruments on dues parts traslladen acords i voluntats amb objectius específics i al compliment dels quals es vinculen conseqüències de caràcter econòmic sobre el finançament de les universitats-, és sens dubte un factor que condiciona les previsions de la universitat i de les seves unitats.

Taula 3 | Les activitats de planificació d'una universitat**Planificació estratègica**

Continguts	Abast	Periodicitat	Resultats
<ul style="list-style-type: none"> ■ Missió ■ Visió ■ Línies estratègiques ■ Objectius estratègics 	Tota la universitat	Cada 6-8 anys	<ul style="list-style-type: none"> ■ Posicionament conceptual amb vista al futur ■ Potencials grans àmbits d'actuació ■ Actualització de la identitat ■ Establiment d'un consens bàsic

Programa d'actuacions o de govern

Continguts	Abast	Periodicitat	Resultats
<ul style="list-style-type: none"> ■ Àmbits d'actuació ■ Objectius operatius 	Tota la universitat, en especial els àmbits centrals i transversals	Cada 2-3 anys	<ul style="list-style-type: none"> ■ Definició operativa a curt termini de l'acció de govern

Plans directors sectorials

Continguts	Abast	Periodicitat	Resultats
<ul style="list-style-type: none"> ■ Àmbits d'actuació ■ Objectius operatius 	Facultats, departaments, instituts i serveis administratius	Cada 2-3 anys	<ul style="list-style-type: none"> ■ Posicionament conceptual amb vista al futur ■ Actualització de la identitat ■ Establiment d'un consens bàsic ■ Definició a curt termini d'objectius operatius

Contractes programa interns

Continguts	Abast	Periodicitat	Resultats
<ul style="list-style-type: none"> ■ Objectius operatius 	Facultats, departaments, instituts i determinats serveis administratius	Cada 2-3 anys	<ul style="list-style-type: none"> ■ Establiment d'acords intrainstitucionals ■ Definició d'una política d'incentius

Font: Elaboració pròpia

4.2 Reflexions i propostes en relació amb les estratègies de millora organitzativa

L'activitat de millora de l'organització és crítica amb vista a l'optimització dels recursos de la institució, però és una activitat que genera moltes susceptibilitats i resistències ja que sempre implica canvi en els processos de treball, en les estructures, en els continguts de treball i en les condicions de treball. Les activitats de millora organitzativa impliquen fer una diagnosi organitzativa i la proposta d'un nou model general o parcial de gestió. Tant el procés de diagnosi com les propostes de canvi generen problemes de política interna i resistències laborals. En aquest sentit, l'activitat de millora organitzativa és molt complicada, molt més en el cas de les administracions públiques; i no tan sols fa falta tenir bones capacitats tècniques per desenvolupar aquesta funció, sinó també bones capacitats de negociació i de relació de caràcter interpersonal. Alguns elements, reflexions i propostes que cal tenir present en les estratègies de millora organitzativa són els següents:

1. *Davant de la diversitat de problemàtiques organitzatives és recomanable utilitzar un ventall plural d'instruments*

Les estratègies de millora organitzativa impliquen intentar resoldre problemes organitzatius molt diferents: redistribució de competències entre centre i perifèria a escala territorial i funcional (estratègies de descentralització o de centralització), racionalització de procediments, redisseny d'estructures administratives, distribució i optimització dels espais i d'altres recursos, mecanismes d'interacció entre els òrgans de direcció política i les unitats tècniques, externalització de determinats serveis de suport, etc. Una bona part d'aquests problemes són comuns a totes les

universitats, encara que amb intensitats i matisos molt diferents, i una altra part són problemes específics de cada universitat. També s'han de tenir en consideració totes aquelles problemàtiques que ocupen un espai de connexió entre les disfuncions organitzatives i les disfuncions en la política de personal: disseny d'una carrera administrativa per al PAS, programes de motivació i incentius, etc.

Aquest ventall tan variat de problemes organitzatius fa imprescindible adoptar un posicionament conceptual i metodològic plural. Per exemple, no té sentit establir només estratègies d'implantació d'ISO, ja que permeten superar alguns problemes però no tenen cap incidència en la resta. La unitat i els tècnics analistes d'organització han de combinar plantejaments de qualitat d'EFQM, però també d'ISO, de racionalització de procediments, d'auditoria operativa, etc.

2. El concepte "qualitat" i el model EFQM com a marc conceptual general

En primer lloc, s'ha de fer esment que qualsevol estratègia de millora organitzativa té com a objectiu la millora de la qualitat. Utilitzar el concepte de qualitat és apropiat en la mesura que pot representar un punt de consens entre tots els agents interns d'una universitat. També és adequat fer servir la base conceptual i metodològica del model EFQM per dues raons: *a)* és un model general que permet analitzar totes les variables fonamentals d'una organització i *b)* actualment representa un cert punt de coincidència d'algunes universitats en l'àmbit de les metodologies de millora organitzativa, fet que permet compartir experiències i, fins a cert punt, la comparació entre universitats.

De tota manera, és un error limitar-se únicament al marc conceptual i metodològic del model EFQM, ja que representa un instrumental limitat per a l'anàlisi i la solució d'una part important dels problemes organitzatius de les universitats. Aquest defecte és encara més evident en relació amb la utilització intensiva de la metodologia ISO, que té l'avantatge d'estimular i motivar els agents interns, però no és un instrument que ajudi a repensar els models organitzatius ni a establir línies d'innovació i millora.

3. Utilització de les tècniques d'auditoria operativa en el context de les organitzacions públiques

Les tècniques d'auditoria operativa representen un ventall instrumental d'anàlisi i millora organitzativa que actualment més utilitzen les unitats de millora organitzativa de la major part d'institucions públiques. Les tècniques d'auditoria operativa possibiliten una anàlisi integrada de totes les problemàtiques organitzatives que afecten un determinat àmbit de gestió: estructura administrativa, processos de treball i procediments administratius, racionalització d'espais i optimització dels altres recursos, problemes tècnics de personal, problemes de motivació, cultura organitzativa i desviacions vinculades a l'organització informal. L'anàlisi integral dels

problemes és l'única forma de proposar solucions realment efectives. No és possible la solució dels problemes organitzatius amb la focalització en alguns problemes (i deixar de banda la resta) i la utilització de només alguns instruments concrets. Aquesta estratègia selectiva d'anàlisi i solució dels problemes, que aparentment sembla la més eficaç i eficient, sol confondre els símptomes amb els problemes latents i no aconsegueix ni presentar una bona diagnosi ni, evidentment, solucionar els problemes reals de l'àmbit de gestió objecte d'atenció.

4. Unitats internes d'anàlisi organitzativa versus consultories externes

Les estratègies d'innovació i millora organitzativa poden estar impulsades per unitats internes d'anàlisi organitzativa o per empreses de consultoria externes especialitzades en organització. En aquest sentit s'han de tenir present els problemes següents:

- Les consultories externes en matèria organitzativa tenen serioses dificultats per comprendre les especificitats de la gestió universitària. Moltes vegades, fan servir un marc conceptual i uns instruments pensats per a l'anàlisi d'organitzacions privades que encaixa amb molta dificultat en les institucions universitàries públiques.
- La relació de les consultories externes amb la universitat objecte d'estudi finalitza amb el plantejament d'un model de gestió alternatiu, però usualment no s'encarreguen de monitoritzar la implantació del model proposat, fet que origina enormes problemes amb vista a la implementació efectiva de les millores, ja que la universitat té dificultats d'interpretació d'aquestes millores i dèficits tècnics, jurídics i de relacions laborals per posar-les en marxa.
- Les unitats internes d'anàlisi organitzativa solen tenir problemes de legitimitat dins la xarxa institucional d'una universitat. Una unitat d'organització és percebuda com una instància fiscalitzadora (audita constantment l'organització i la gestió) i que proposa nous dissenys organitzatius i sistemes de gestió que alteren les xarxes formals i informals internes de poder i modifiquen les condicions de treball (fet que origina el fenomen de la resistència al canvi).

Tenint en compte aquestes limitacions, l'estratègia més satisfactòria seria:

- a) Fer l'opció de crear i mantenir a cada universitat una unitat d'organització pròpia. Aquesta és la situació general de les universitats catalanes: ja sigui de manera explícita, amb unitats específicament encarregades, o de manera implícita (funcions assumides per unitats amb marcs competencials més amples, com ara les de qualitat o les de planificació i/o avaluació, però també per serveis o estructures de caràcter més tradicional, com per exemple vicegerències).

- b) Encarregar determinats estudis organitzatius, a causa de l'abast o la problemàtica especial que comporten, a consultories externes. El rendiment institucional de les aportacions de les consultories és molt més elevat quan la universitat disposa d'una unitat d'organització i de personal tècnic en aquesta matèria, ja que permet perfilar molt millor l'objecte d'estudi de l'activitat de la consultoria i, posteriorment, la unitat d'organització és competent per encarregar-se de la implementació del model de gestió alternatiu generat per l'activitat de consultoria.
- c) Ubicar les unitats d'organització en els àmbits més estratègics de la gestió universitària, com a òrgan tècnic d'assessorament a l'alta direcció. La tasca de les unitats d'organització és delicada, confidencial i estratègica, i han de donar suport directe a l'alta direcció i tenir el suport d'aquesta per afrontar amb èxit el fenomen de la resistència al canvi i les diferents lluites internes de poder.
- d) Malgrat la situació actual a les universitats, no sembla recomanable ubicar en una mateixa unitat les funcions de millora organitzativa i les funcions de planificació, avaluació i gestió de la informació, ja que es tracta d'activitats molt diferents a escala conceptual i metodològica.

Però, en concret, on s'han d'ubicar aquestes unitats? Hi ha dues possibilitats, depenent de la situació i dels equilibris institucionals de cada universitat:

- Ubicar la unitat d'organització en l'àmbit gerencial, sota la dependència directa del gerent. Aquesta posició es justifica perquè aquestes unitats desenvolupen majoritàriament la seva feina en els serveis administratius de la Gerència. S'ha de tenir present, però, que també intervenen en temes organitzatius que afecten les unitats acadèmiques i que es poden produir interferències entre la línia acadèmica i la línia gerencial.

Al seu torn, hi ha dues possibilitats d'ubicació d'una unitat d'organització a l'entorn de la Gerència d'una universitat: ubicar-la com un òrgan d'assessorament sota la dependència directa del gerent (per exemple, el cas de la UB) o bé ubicar-la en la línia de comandament, sota la dependència directa del gerent i vinculada a la gestió de recursos humans (per exemple, la Vicegerència d'Organització i Recursos Humans de la UPF).

- Ubicar la unitat d'organització en l'àmbit de la direcció política de la universitat, sota la dependència directa del rector (dins el Gabinet del Rectorat o com un gabinet independent). Aquesta posició es justifica en aquelles universitats que tenen problemes d'organització importants en els àmbits de gestió estrictament acadèmics. S'ha de tenir present, però, que una part important de la feina d'una unitat d'organització tindrà com a objectiu la millora de serveis administratius que depenen de la Gerència. No s'ha d'amagar que la ubicació d'una unitat d'organització a l'entorn del rector representa també un instrument de

contrapoder, a favor de les instàncies polítiques acadèmiques i en detriment de la Gerència.

- És possible també el joc de les dobles dependències entre Gerència i Rectorat. Tanmateix, aquesta solució, que pot equilibrar alguna de les qüestions més polítiques de la seva activitat, pot resultar poc operativa, en la mesura que pressuposa una indefinició més gran del seu àmbit competencial i de funcions. Des d'aquest punt de vista, la delimitació dels objectius d'una unitat d'aquesta naturalesa pot induir clarament la seva millor ubicació en l'estructura de la universitat.

5. Estratègies de millora organitzativa oberta a l'opinió del personal acadèmic i administratiu, però evitant generar expectatives de participació assembleària

La unitat d'organització i els tècnics analistes organitzatius que guien els processos de canvi i millora organitzativa han de recollir, en tot moment, les percepcions de tot el personal (tant del directiu com del de base, de l'acadèmic com del PAS). La diagnosi i el disseny de les propostes de millora s'han d'elaborar amb la col·laboració de tot el personal afectat, per dos motius: a) el personal que presta els seus serveis en un determinat àmbit de gestió és el que coneix més bé els problemes i les possibles vies de solució i b) els canvis organitzatius tenen un impacte social i generen resistències atès que s'obre un escenari d'incertesa. Per la via de la participació i la negociació de les propostes amb el personal afectat, es pot limitar força la incertesa del futur model i, així, la resistència al canvi.

De tota manera, mai no s'ha de confondre el recull d'opinions, la participació i la negociació amb un sistema totalment participatiu de definició dels nous plantejaments organitzatius. Aquest és un problema, per exemple, de la metodologia dels grups de qualitat que fomenta una participació i una capacitat teòrica de decisió del personal de base que, en el moment de la veritat, consisteix en la codecisió dels elements perifèrics i en la decisió per l'alta direcció dels aspectes més substantius. Per aquesta raó una bona part de les iniciatives dels grups de qualitat finalitzen amb la desmotivació del grup, que se sent utilitzat per legitimar programes aliens a la seves iniciatives i participació. Aquest és un problema originat per confondre conceptes: ha de quedar clar que els canvis organitzatius són una activitat tècnica realitzada per especialistes al servei dels objectius de l'alta direcció de la institució. S'han de tenir present les percepcions i posicions de tot el personal, però en cap cas això no implica una cogestió assembleària del procés de canvi organitzatiu.

4.3 Reflexions i propostes en relació amb l'avaluació

L'avaluació és l'activitat bàsica que permet aconseguir la informació, tenir capacitat d'anàlisi i efectuar valoracions amb una metodologia integradora, de manera que s'estimula i fa possible tècnicament dur a terme les diferents activitats de planificació, i que permet, finalment, identificar els àmbits de gestió que han de ser objecte d'estratègies d'innovació i millora. L'avaluació també facilita el control sobre el grau de compliment dels programes d'acció i la valoració del rendiment organitzatiu de les unitats objecte d'intervenció i canvi organitzatiu. En el cas de les universitats, a més, caracteritzades per la seva autonomia, l'avaluació té també una funció de retiment de comptes a l'Administració i a la societat en general.

S'ha de tenir present que a la major part d'organitzacions públiques hi ha un dèficit enorme en avaluació de programes i/o d'àmbits de gestió, perquè tècnicament l'avaluació és una activitat molt complexa i que requereix un esforç important de la institució. Afortunadament, a les universitats catalanes les activitats d'avaluació estan força desenvolupades gràcies a les iniciatives d'avaluació institucional impulsades pel Consell d'Universitats i, molt especialment, per AQU Catalunya.

Els aspectes que s'han de tenir en consideració amb vista a l'avaluació de la gestió i del rendiment de les universitats són els següents:

1. Disseny d'un sistema d'informació com a base de l'activitat d'avaluació

La capacitat d'avaluació d'una universitat depèn del disseny d'un sistema d'informació que defineixi les informacions clau i crítiques de la gestió i del rendiment universitari en els àmbits de docència, recerca i gestió tècnica i administrativa. Aquesta activitat implica el disseny de mecanismes, tan automatitzats com sigui possible, de recerca de les informacions bàsiques i l'elaboració d'indicadors que aportin informació amb valor afegit mitjançant la vinculació de diferents paràmetres d'informació. El disseny d'un sistema d'informació configura un instrument, els quadres de comandament, imprescindible per a la gestió diària, per a la presa de decisions i per a la planificació.

En tot cas, s'han de tenir en compte els elements següents:

- Dissenyar un sistema d'informació al més reduït possible (únicament amb els paràmetres d'informació bàsics i útils) amb l'objectiu que sigui fàcil i poc costosa la recerca de la informació bàsica.
- Establir una jerarquia de sistemes d'informació: des d'un sistema d'informació bàsic, integrat i estratègic per a l'alta direcció fins a sistemes d'informació amb més detall per als diferents àmbits directes de gestió.

- Fer servir, totes les universitats, uns mateixos recursos d'informació i indicadors que facilitin la comparació dels diferents paràmetres a escala interuniversitària. Disposar, com a mínim, d'estàndards de referència sembla, a hores d'ara, indefugible. Aquest fet no significa que cada universitat, d'acord amb les seves prioritats, no utilitzi altres recursos d'informació i indicadors vinculats als seus programes específics i a les seves problemàtiques particulars.
- Fer públiques, en l'àmbit intern i extern, les informacions resultants d'aquest procés, amb sincronia amb el valor públic de rendiment de comptes als diferents agents socials i a la societat en general.

2. *Avaluació instrumental vinculada al seguiment del compliment dels plans de millora, els programes d'acció, els plans directors sectorials i els contractes programa interns i externs*

S'ha d'establir una política d'avaluació (conceptualment seria més apropiat denominar-la de control), vinculada al seguiment del compliment de les activitats de planificació i programació (programa d'acció de l'equip de govern, plans directors sectorials i contractes programa), que defineixi accions concretes i objectius operatius. Aquesta activitat d'avaluació facilita el pilotatge (reorientació, millora, etc.) de l'equip de govern de la universitat i de la resta d'instàncies de la Direcció sobre els seus programes. L'activitat de planificació i programació no és útil a escala pràctica si no és objecte de control i d'avaluació. AQU Catalunya ja ha impulsat l'avaluació del seguiment, mitjançant l'elaboració d'una guia que el faciliti.

3. *Avaluacions temàtiques periòdiques*

L'activitat de planificació també aplega avaluacions temàtiques sobre aspectes que siguin d'interès de la universitat. Per exemple, la majoria d'universitats avaluen de forma constant la qualitat docent partint de la percepció dels estudiants. També la majoria d'universitats fan periòdicament (cada dos o tres anys) una avaluació de la inserció laboral dels seus graduats. Aquestes avaluacions es poden dur a terme en altres matèries, d'acord amb les prioritats de cada universitat: avaluació de les pràctiques professionals, avaluació de determinats paràmetres de la recerca, avaluació de les experiències d'innovació docent, etc. AQU Catalunya ha estat capdavantera en l'elaboració de protocols d'avaluació de determinats processos universitaris, com ara la inserció laboral, la transició del batxillerat a la universitat, els serveis bibliotecaris, etc.

4. *Avaluació institucional general de la universitat*

Seria recomanable, cada cinc o sis anys, fer un esforç d'avaluació global sobre la situació de la universitat en gestió i rendiment en la docència, la recerca i la gestió tècnica i administrativa. La periodicitat i el moment de fer aquesta "macroavaluació" hauria de coincidir amb el moment previ a l'actualització del pla estratègic general de

la universitat. De fet, la informació recollida pel procés d'avaluació institucional general representa la base d'informació per a l'elaboració del nou pla estratègic general.

Aquesta tasca d'avaluació institucional general no hauria de ser una responsabilitat exclusiva de la Unitat d'Avaluació, sinó que s'hauria d'obrir a la participació dels diferents estaments (Consell Social, una representació del professorat, del PAS i dels estudiants), sota la direcció d'un membre de l'equip de govern de la universitat o d'un delegat específic del rector i amb el suport tècnic dels membres de la Unitat d'Avaluació. També es podria optar, addicionalment, per la col·laboració d'un grup de consultors externs, que aportarien una visió externa i allunyada dels prejudicis vinculats als diferents actors interns.

AQU Catalunya ha impulsat l'elaboració d'una guia d'avaluació de la gestió universitària que pretén avaluar bàsicament la perspectiva de la presa de decisions institucional, és a dir, el govern de la universitat analitzat d'una manera integrada. També l'avaluació de l'antiga CRE es plantejava amb una perspectiva d'avaluació àmplia de caràcter institucional de la universitat, que integra els diferents àmbits del seu funcionament.

5. Avaluació en el marc dels programes interuniversitaris

Al llarg d'aquest capítol hem pogut veure la importància estratègica que han tingut, per a les polítiques de planificació i organització, l'impuls dels programes d'avaluació institucional de la qualitat i el paper d'AQU Catalunya. Els programes d'avaluació han tingut un gran impacte i adequació per a l'avaluació de les titulacions; tant les guies com els objectius de l'avaluació han estat ben acollits pels agents universitaris. AQU Catalunya, a més, ha promogut la millora constant dels processos d'avaluació i ha enquadrat, dins la seva programació, l'avaluació transversal de diferents titulacions, grups de titulacions i processos. Aquesta mena d'avaluació, amb una complexitat organitzativa superior a les avaluacions individuals, té una gran importància per al sistema universitari de Catalunya, ja que permet obtenir una visió i un diagnòstic global i inèdit de determinades àrees docents o fins i tot de processos. El repte, en aquest aspecte, és la implicació de l'Administració educativa en aquests processos d'avaluació transversal i en la consolidació i transparència de sistemes d'informació integrats que permetin una avaluació profunda i comparada en tots els àmbits.

5 Conclusió: articulació de la planificació, les estratègies de millora organitzativa i l'avaluació

La planificació, les estratègies de millora organitzativa i l'avaluació són activitats que han d'estar clarament articulades. En primer lloc, s'han d'establir estratègies metodològiques i institucionals per vincular a escala política i tècnica la planificació i l'avaluació. Aquestes dues activitats són totalment inseparables i representen les dues cares d'una mateixa estratègia d'actualització i de millora de la qualitat de la universitat. Quan es planifica, s'ha d'incorporar una bateria d'indicadors, vinculats a les diferents accions concretes i als objectius operatius, que siguin fiables i realistes en relació amb la capacitat per aconseguir la informació necessària. L'avaluació, per la seva banda, ha d'estar totalment vinculada al seguiment dels programes i objectius que han sorgit de la planificació. En aquest sentit, i des del punt de vista de disseny institucional, seria aconsellable que la unitat de suport tècnic a la planificació fos la mateixa que facilités suport tècnic a les activitats d'avaluació o, si més no, que fossin dues unitats diferents però ubicades en una mateixa posició institucional, per tal de facilitar un intercanvi constant d'informació i l'establiment d'estratègies conjuntes.

La relació de la planificació i l'avaluació amb les estratègies de millora organitzativa ha de ser també molt forta, però amb unes característiques diferents de les existents entre les activitats de planificació i d'avaluació. Les estratègies de millora organitzativa han de sorgir d'acord amb els objectius perfilats per la planificació. De tota manera, s'ha de reconèixer que es poden impulsar estratègies de millora organitzativa directament vinculades a problemes sobrevinguts, etc. que no s'han pres prèviament en consideració en la planificació. D'altra banda, les estratègies de millora organitzativa s'han d'avaluar per comprovar-ne l'eficàcia, encara que el control directe de la seva implementació hauria de ser una funció directament vinculada als actors que impulsen les estratègies de millora (els tècnics de les unitats d'organització). Per aquests motius és recomanable que les activitats de millora organitzativa siguin una funció d'una unitat diferent de la unitat de planificació i avaluació. De tota manera, aquestes dues unitats han de mantenir una gran relació i col·laboració, ja que representen dues instàncies centrals de reflexió i d'aprenentatge institucional.

Tot aquest disseny institucional, les activitats i metodologies en aquests àmbits i les diferents estratègies que despleguen les universitats són d'una complexitat alta. El model que s'ha descrit fins ara intenta aportar les bases teòriques per organitzar les diferents activitats d'una forma lògica, ordenada i coherent amb els objectius que cadascuna de les universitats persegueix, i també per contribuir d'una manera intensa a la millora de les universitats. Tanmateix, el cert és que les institucions universitàries són organitzacions molt diferents entre elles (per bé que sotmeses a una regulació de caràcter general que les condiona d'una manera decisiva), que

despleguen una activitat que abraça dimensions molt distintes i que tenen una estructura de govern molt singular. Aquests factors, entre d'altres, condicionen sens dubte que les universitats puguin fer encaixar les activitats de planificació i d'avaluació en el seu disseny institucional, i que la manera d'organitzar-se sigui en tot moment la més adequada.

Com ha quedat palès al llarg d'aquest estudi, ha estat un factor comú a totes les universitats el fet que les activitats no s'han pogut desplegar d'una manera tan concertada i ordenada. La regulació de les polítiques universitàries i el finançament del sistema han introduït contínuament elements externs sobre les previsions de les universitats, els més recents dels quals han estat els contractes programa i les noves perspectives pel que fa a l'acreditació i la certificació.

En aquest context, totes les activitats que ha abordat aquest capítol es troben, ara mateix, sotmeses a una forta pressió pel que fa a la seva evolució futura. A hores d'ara, es fa difícil predir quin serà l'encaix dels processos d'avaluació en el nou mapa normatiu universitari, on emergeixen altres instruments, alguns de caràcter coercitiu, com ara l'acreditació i la certificació, tant d'estudis com de serveis. És presumible, doncs, que els models descrits fins ara s'hagin d'ajustar en els seus objectius i metodologies al nou panorama i a la convivència obligada amb altres instruments que persegueixen, igualment, assegurar la qualitat de les institucions universitàries.

L'aprenentatge organitzatiu de les administracions universitàries és un bon argument per aprofitar la feina feta en matèria d'avaluació i per mantenir o impulsar, en aquelles àrees que fins ara n'han restat al marge, els programes generals d'avaluació d'estudis, de la recerca i de la gestió. Així mateix, en aquest període s'ha produït una consolidació institucional a gairebé totes les universitats catalanes, que fa que tots aquests nous reptes es puguin enfocar d'una manera optimista.



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

www.aqucatalunya.org