



CONSEJO
DE
UNIVERSIDADES

REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS DE
CARACTER GENERAL FORMULADAS
DURANTE EL PERIODO DE INFORMACION
Y DEBATE PUBLICOS

CONSEJO DE UNIVERSIDADES
Secretaría General
1988

OBSERVACIONES
GENERALES

CONSEJO DE UNIVERSIDADES
Secretaría General
1988



BIBLIOMEC



047240



INDICE

PAG.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA
Declaración de la Junta de Gobierno de la Universidad Autónoma de Barcelona sobre la reforma de las Enseñanzas Universitarias 9

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
Propuesta general de la Universidad de Barcelona en torno a la reforma de las Enseñanzas 27

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Propuesta general de la Universidad de Zaragoza sobre la reforma de las enseñanzas 45

DECANOS DE FACULTADES DE FILOSOFIA Y LETRAS 67

REAL ACADEMIA DE CIENCIAS Y LETRAS
Comentario a los proyectos de planes de estudio 81

DEPARTAMENTO DE EDUCACION

Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. de Guadalajara
Universidad de Alcalá de Henares
Informe sobre las propuestas del Consejo de Universidades que presenta el Departamento de Educación
Remitido por D. Antonio Molero Pintado, Director 87

ESCUELA UNIVERSITARIA «JOVELLANOS»
Propuesta de la Escuela Universitaria Jovellanos referente a la reforma de los Estudios Universitarios

CONFEDERACION DE ESTUDIANTES PROGRESISTAS
Análisis del proyecto de reforma de los planes de estudio
Remitido por D. Justín García Laso

DOCUMENTO FINAL DEL DEBATE SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS, ORGANIZADO POR EL DEPARTAMENTO DE EDUCACION DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA Y LOS CONSEJOS DE UNIVERSIDADES CATALANAS
CONSEJO DE UNIVERSIDADES
Secretaría General
1988

A.68749



BIBLIOMEC



047240



1-50002

OBSERVACIONES
GENERALES



Ministerio de Educación y Ciencia.
Consejo de Universidades.
NIPO: 176-88-014-7.

Depósito Legal: M-9383-1988
Imprime: Hispagraphis, S. A.
Salamanca, 23 - Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES
Secretaría General
1988

1-50002

INDICE

	<u>PAG.</u>
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA Declaración de la Junta de Gobierno de la Universidad Autónoma de Barcelona sobre la reforma de las Enseñanzas Universitarias	9
UNIVERSIDAD DE BARCELONA Propuesta general de la Universidad de Barcelona en torno a la reforma de las Enseñanzas.	27
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA Propuesta general de la Universidad de Zaragoza sobre la reforma de las enseñanzas.	45
DECANOS DE FACULTADES DE FILOSOFIA Y LETRAS	57
REAL ACADEMIA DE CIENCIAS EXACTAS, FISICAS Y NATU- RALES Comentario a los proyectos de reforma de los planes de estudio	61
DEPARTAMENTO DE EDUCACION Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. de Guadalajara Universidad de Alcalá de Henares Informe sobre las propuestas del Consejo de Universidades que presenta el Departamento de Educación Remitido por D. Antonio Molero Pintado, Director	67
ESCUELA UNIVERSITARIA «JOVELLANOS» Propuesta de la Escuela Universitaria Jovellanos referente a la re- forma de los Estudios Universitarios	73
CONFEDERACION DE ESTUDIANTES PROGRESISTAS Análisis del proceso de reforma de los planes de estudio Remitido por D. Agustín García Laso.	89
DOCUMENTO FINAL DEL DEBATE SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS, ORGANIZADO POR EL DEPARTAMENTO D, ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA Y LOS CONSEJOS SOCIALES DE LAS TRES UNI- VERSIDADES CATALANAS	99

Por acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades (28 de febrero de 1987), éste no aprobaría ninguna directriz propia de título, sin que el dictamen correspondiente hubiera sido sometido a debate e información pública, por todos los sectores interesados.

Finalizado el período de información pública, y de conformidad con los acuerdos del Pleno, se ha procedido, por los servicios de la Secretaría General del Consejo de Universidades, a la compilación de las propuestas, observaciones y sugerencias formuladas durante el período de información pública al proceso de reforma de las enseñanzas universitarias, compilación que se contiene en el presente volumen.

Con objeto de facilitar su estudio y análisis, éstas se han sistematizado de acuerdo con el siguiente esquema:

a) Propuestas alternativas, formuladas en el documento normalizado A-2. Se acompaña documento normalizado B cuanto éste es complementario y aclaratorio de la propuesta formulada en el modelo A-2.

b) Enmiendas y observaciones a aspectos parciales de la propuesta, formuladas en el documento B.

c) Otras observaciones, comentarios y sugerencias, que no han sido formuladas en impresos normalizados.

Las observaciones antes reseñadas se han ordenado dentro de cada grupo alfabéticamente, con la siguiente estructura:

- A. Universidades** Públicas
 de la Iglesia
- B. Centros.**
- C. Administraciones e Instituciones públicas.**
- D. Colegios Profesionales.**
- E. Otras Instituciones y Asociaciones.**
- F. Particulares** Individual
 Colectivamente

Elisa Pérez Vera
Secretaria General del Consejo
de Universidades

DECLARACION DE LA JUNTA DE GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

(Aprobada por unanimidad en la sesión del día 3-2-88)

1. Consideraciones preliminares

Los diversos proyectos de ley de «reforma universitaria» elaborados durante los años de la transición democrática para sustituir, en materia de Universidades, la legislación heredada de la dictadura, desembocaron finalmente en la promulgación de la ley de «reforma universitaria», que constituye el marco legal para el actual proceso de reforma de las enseñanzas universitarias.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA DECLARACION DE LA JUNTA DE GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

La Junta de Gobierno de la Universidad Autónoma de Barcelona, en su calidad de órgano rector de las enseñanzas universitarias, se pronuncia a favor de las reformas generales comunes como respecto a la fase actual de debate de las directrices generales propias. Pero antes de entrar en las cuestiones más concretas quiere hacer, en el umbral de este documento, tres consideraciones preliminares de carácter global.

1.1. Sobre la necesidad de la reforma

Está fuera de toda duda la necesidad de una reforma de las enseñanzas universitarias, como parte de la reforma universitaria por un lado, y como parte de la reforma de la enseñanza a todos los niveles por otro. Hay que renovar la estructura y los contenidos de las enseñanzas universitarias —y esta renovación habrá de ser permanente, dado el ritmo acelerado de cambio de nuestro mundo— para adecuarlos al actual estado de los conocimientos, a las necesidades sociales y a los criterios dominantes en la Comunidad Europea.

Por lo tanto, la UAB con los elementos críticos contenidos en esta declaración *no quiere sumarse a ningún movimiento de contrarreforma.*

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA DECLARACION DE LA JUNTA DE GOBIERNO

DECLARACION DE LA JUNTA DE GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

(Aprobada por unanimidad en la sesión del día 3-2-88)

1. Consideraciones preliminares

Los diversos proyectos de ley de «autonomía universitaria» elaborados durante los años de la transición democrática para sustituir, en materia de Universidades, la legislación heredada de la dictadura, desembocaron finalmente en la promulgación de la ley de «reforma universitaria», que constituye el marco legal para el actual proceso de reforma de las enseñanzas universitarias.

Con la presente declaración de su Junta de Gobierno, la Universidad Autónoma de Barcelona quiere pronunciarse sobre algunos puntos que considera decisivos en este proceso, tanto en relación con su fase ya teóricamente concluida con la publicación del Decreto de directrices generales comunes como respecto a la fase actual de debate de las directrices generales propias. Pero antes de entrar en las cuestiones más concretas quiere hacer, en el umbral de este documento, tres consideraciones preliminares de carácter global.

1.1. Sobre la necesidad de la reforma

Está fuera de toda duda la necesidad de una reforma de las enseñanzas universitarias, como parte de la reforma universitaria por un lado, y como parte de la reforma de la enseñanza a todos los niveles por otro. *Hay que renovar la estructura y los contenidos* de las enseñanzas universitarias —*y esta renovación habrá de ser permanente*, dado el ritmo acelerado de cambio de nuestro mundo— para adecuarlos al actual estado de los conocimientos, a las necesidades sociales y a los criterios dominantes en la Comunidad Europea.

Por lo tanto, la UAB con los elementos críticos contenidos en esta declaración *no quiere sumarse a ningún movimiento de contrarreforma.*

Pero entiende que el hecho de que haya cierta oposición a la reforma en sectores conservadores de la universidad española no debe inmunizar contra toda crítica a las instancias suprauniversitarias de decisión. Y teme que, si no se le pone remedio, **el actual proceso de reforma de las enseñanzas universitarias puede tener aspectos regresivos en relación con experiencias positivas ya realizadas**. En efecto, y únicamente a título de ejemplo, la UAB ya ha realizado una importante labor de renovación de las enseñanzas y, desde hace más de diez años, tiene en alguno de sus Centros Planes de Estudios flexibles, basados en el sistema de créditos y en la superación del concepto de curso —para mencionar únicamente algunos de los aspectos innovadores que ahora se proponen a todas las Universidades del Estado—, que podrían fácilmente ser actualizados sin necesidad de nueva normativa, con sólo hacer balance de su experiencia reciente.

1.2. Sobre el orden con que se ha procedido

El orden con que se ha emprendido la reforma de las enseñanzas obedece sin duda a razones políticas que no es pertinente abordar. Pero tiene toda la traza de ser el **orden inverso al que parecería natural**. Se ha dicho, muy gráficamente, que se ha querido empezar la casa por el tejado. En efecto, se ha empezado por reformar la enseñanza universitaria antes que la secundaria, cuando aquélla está claramente condicionada por ésta; ya en el campo universitario, se han regulado las plantillas de profesorado antes de reformar las enseñanzas, a las que lógicamente aquéllas deberían adecuarse; y, finalmente, al reformar las enseñanzas, se ha empezado por el tercer ciclo antes de configurar los ciclos primero y segundo, sobre los que aquél debería descansar. Esta triple inversión viene a distorsionar, indiscutiblemente, un proceso ya de por sí difícil de llevar a cabo.

1.3. Sobre el grado de intervención de las instancias suprauniversitarias

El proceso de reforma de las enseñanzas de los dos primeros ciclos universitarios está previsto en tres fases: la primera, de elaboración de las directrices generales comunes para todos los Planes de Estudios de títulos oficiales (fase recientemente concluida); la segunda, la de debate sobre las directrices generales propias de cada titulación (fase actual); la tercera, de elaboración de los nuevos Planes de Estudios por las Universidades (fase futura).

En las dos primeras fases, las instancias suprauniversitarias han sido —y son— *mucho más intervencionistas de lo que sería necesario si se hiciese una lectura medianamente autonomista de la Ley de Reforma Universitaria*. Esta ley, en efecto, en los artículos 28 y 29, asigna al Consejo de Universidades la propuesta al Gobierno de la lista de títulos oficiales y de las directrices generales de los correspondientes Planes de Estudios, y a las universidades la elaboración y la aprobación de los Planes de Estudios con la determinación de las materias obligatorias y optativas, de los «períodos de escolaridad» y de los «trabajos o prácticas». La LRU no define cómo deben ser las directrices generales, pero el Consejo de Universidades, entre las posibles formas de entenderlas, ha optado por la versión maximalista de hacer dos juegos de directrices generales, las comunes y las propias, unas y otras muy reglamentistas. A la vista de su contenido, confrontado con los artículos mencionados de la LRU, podemos legítimamente preguntarnos si no invade el Consejo de Universidades competencias que la ley atribuye a las Universidades.

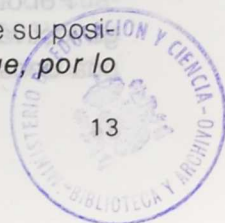
2. Reafirmación en la crítica a las directrices generales comunes

Esta Junta de Gobierno ya se pronunció en su día (sesión del 7-4-87), con unos «Comentarios críticos al proyecto de Decreto de directrices generales comunes de los Planes de Estudios de los títulos universitarios de carácter oficial», sobre un proyecto elaborado por el Consejo de Universidades y poco debatido en las Universidades.

Aun reconociendo que el Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre (BOE del 14-12-87) presenta un texto mejorado en algunos aspectos, la UAB estima que subsisten los principales motivos de inquietud que allí se formulaban y, por consiguiente, se reafirma tanto en su crítica general al *carácter reglamentista* del Decreto como en la crítica dirigida a puntos particulares, en la medida en que no ha sido tenida en cuenta.

El Decreto recientemente publicado *tenía que resolver un problema de mínimos*, de manera que fuese aplicable a la variada gama de los futuros Planes de Estudios, *sin generalizar para todos lo que puede ser bueno para algunos*. Pero, de hecho, *va mucho más allá de lo que deberían ser unas «directrices generales», regulando de manera ordenancista cuestiones secundarias y haciendo una interpretación restrictiva y desconfiada de la autonomía universitaria*.

Especialmente, la UAB quiere dejar de nuevo constancia de su posición sobre algunos *puntos que considera mal resueltos y que, por lo*



tanto, en vista de las distunciones que producen, deberían ser reconsiderados.

2.1. Sobre la aplicación del sistema de créditos

El artículo 2 (punto 7) del citado Decreto establece una ***equivalencia mecánica entre un crédito y diez horas de enseñanza, ya sea teórica o práctica.***

Aunque con carácter general y a título indicativo la equivalencia entre un crédito y diez horas de clases teóricas estándar puede ser una medida adecuada, indudablemente sería más apropiada una ***norma flexible*** que permitiese a las Universidades determinar el número de créditos, teniendo en cuenta no sólo el número de horas, sino también el grado de esfuerzo que suponen para el alumno y la naturaleza y la forma de las enseñanzas.

En cuanto a las horas de prácticas, aunque su equiparación en créditos con las horas teóricas puede tener la ventaja de hacer resaltar su importancia y de subrayar que, en algunos casos, no hay solución de continuidad entre ambas formas de enseñanza, sin embargo la gran diversidad de formas y de funciones de las prácticas hace que sea sumamente cuestionable la generalización indiscriminada de esa equivalencia. ***Deberían ser las Universidades las que fijasen en sus Planes de Estudios el porcentaje de prácticas de cada materia y su valoración en créditos.***

El Decreto introduce el sistema de créditos, de gran implantación en el mundo anglosajón, pero sin el grado de autonomía universitaria que le es consubstancial en su lugar de origen.

2.2. Sobre la duración y la carga lectiva de las carreras

El artículo 3 (puntos 3 y 4) del Decreto referido prevé una duración de dos o tres años para el primer ciclo de las enseñanzas universitarias y de dos años para el segundo ciclo (excepto en Medicina y en las carreras con primer ciclo de dos años, que podrían tenerlo de tres).

Por otra parte, el artículo 6 (punto 1) define al año en términos de carga lectiva: un año supone una carga lectiva de entre 60 y 90 créditos y una densidad de clases de entre 20 y 30 horas semanales.

Con este baremo, una diplomatura (o un primer ciclo en general) comporta entre 120 y 180 créditos si es de dos años, y entre 180 y 270 créditos si es de tres años; y una licenciatura, entre 240 y 360 créditos si es de cuatro años (dos más dos), y entre 300 y 450 créditos si es de cinco años (tres más dos).

Ahora bien, muchas de las actuales licenciaturas de cinco años (por ejemplo, todas las de Humanidades), de aplicárseles los módulos que contempla el Decreto, comportarían como mucho 200 créditos (25 asignaturas de 3 horas semanales, es decir, de 8 créditos cada una).

Hay por lo tanto, contradicción entre la introducción al Decreto, en la que leemos que uno de los objetivos de éste es «la racionalización en la duración de las carreras y en la carga lectiva, hasta ahora excesiva, de nuestros Planes de Estudios», y el articulado del Decreto, que todavía la aumenta considerablemente, ya que una futura carrera de cuatro años tendría entre un 20 y un 80 por ciento más de carga lectiva (según se tome el módulo mínimo, de 60 créditos-año, o el máximo, de 90 créditos-año) que muchas de las actuales carreras de cinco años, y que una futura carrera de cinco años tendría, con los mismos criterios, entre un 50 y un 125 por ciento más.

Por otro lado, leemos en el artículo 3 (punto 5) que «la duración en años académicos (...) se entiende a efectos de la determinación de la carga lectiva de las enseñanzas (...) y no como obligada realización del currículum en cursos académicos determinados». Así se resolvería aparentemente la incongruencia de la doble contabilidad, en años o cursos y en créditos. Los años o cursos serían una simple unidad de medida (un determinado número de créditos), y el sistema de créditos vendría a relativizar el concepto de carrera en x años (como determinación de su duración total y de su secuencia temporal).

Pero, si es así, ¿por qué no olvidarse de una vez por todas de los años y hablar únicamente de carga lectiva, valorada en créditos? Entonces cada Centro universitario podría programar la oferta anual según sus disponibilidades, y cada estudiante, a la vista del total de créditos que comporta la carrera y de los límites de permanencia posible en la Universidad, podría programar su currículum, según sus posibilidades y su capacidad, en menos o en más años que los considerados estándar.

Sin embargo, si se entiende el año como una simple unidad de medida, aparece **una nueva incongruencia**: una diplomatura de tres años podría comportar más créditos (hasta 270) que una licenciatura de cuatro años (desde 240); y una licenciatura de cuatro años (hasta 360), más que una de cinco años (desde 300). El año, tal y como está concebido,

no es una buena unidad de medida, y todavía menos puede ser considerado como una «simple» unidad de medida.

Más bien parece que el concepto de año se quiera utilizar para indicar la duración considerada estándar de las carreras. Y es muy natural que el legislador piense en esta duración estándar, teniendo en cuenta *la carga lectiva que un estudiante medio puede soportar razonablemente en un año*.

Pero si una carga lectiva de entre 20 y 30 horas semanales puede ser adecuada en algún tipo de carreras, en cambio puede no serlo en otras (por ejemplo, otra vez, en las de Humanidades), donde muchos consideran ya excesiva la actual (15 horas semanales), que en este supuesto todavía se incrementaría entre un 33 y un 100 por ciento.

La carga lectiva mínima de 20 horas semanales impuesta con carácter general parece, pues, claramente desmesurada. Además, comprometería seriamente las posibilidades de renovación de los métodos didácticos y de los sistemas de evaluación.

Por otra parte, la prolongación que en la práctica supondría la carga lectiva prevista en el Decreto para todas las carreras que mantuviesen los cinco años, e incluso para muchas aunque optasen por los cuatro años, *iría en sentido contrario a la homogeneización con las Universidades de los países de nuestro entorno cultural* (ya que el promedio de duración actual de las carreras en España es netamente superior al europeo) *y dificultaría los intercambios y los programas comunes.*

Finalmente, *este aumento de la carga lectiva haría inviable la potenciación del tercer ciclo*, porque aumentarían, en promedio, los años reales que el alumno ha de dedicar a la licenciatura y, por otra parte, las licenciaturas absorberían más fuerza docente todavía que en la situación actual.

2.3. Sobre la troncalidad en el primero y el segundo ciclos.

El artículo 7 (punto 2, 1.ª) del Decreto en cuestión establece que «la carga lectiva en créditos fijada por las directrices generales propias para el conjunto de las materias troncales será, como mínimo, del 30 por ciento de la carga lectiva total de éste, si se trata de primer ciclo, y del 25 por ciento si de segundo ciclo».

La ambigüedad de este aparato se ve agravada todavía por sus defectos sintácticos. Según la interpretación más obvia, todo primer ciclo (sea o no el único ciclo de una carrera) debe tener por lo menos un 30

por ciento de créditos troncales en relación con el total de su carga lectiva, y todo segundo ciclo (sea o no el único ciclo específico de una carrera) debe tener por lo menos un 25 por ciento.

Según una interpretación más forzada, el mencionado 30 por ciento se referiría a las carreras que tienen «sólo» primer ciclo, y el 25 por ciento a las que tienen «sólo» o «también» segundo ciclo. En este caso, el 25 por ciento debería contarse sobre la carga lectiva total de la licenciatura, y quedaría al arbitrio de las Universidades la determinación, en el momento de elaborar los Planes de Estudios, del porcentaje concreto de troncalidad atribuible a cada ciclo, el cual para el segundo ciclo en rigor podría ser cero si se aumentase proporcionalmente el del primer ciclo.

Si esta interpretación casi talmúdica —a la que quizá daría pie la defectuosa redacción del apartado en cuestión— no fuera aceptable, la UAB considera que debería *rectificarse dicha norma*, puesto que existen por lo menos *dos razones para dejar abierta la posibilidad de algunos segundos ciclos sin materias troncales*: por un lado, y sin negar que en algunos casos —quizá en la mayoría— es conveniente que haya materias troncales en el segundo ciclo, la generalización parece improcedente, habida cuenta de que en algunas carreras, después de haber cursado las materias básicas en el primer ciclo, es casi indiferente la forma en que se haga la profundización cíclica; por otro lado, la posibilidad de un segundo ciclo sin materias troncales facilitaría la diversificación intracurricular sin necesidad de multiplicar los títulos.

2.4. Sobre la vinculación de las materias a áreas de conocimiento

El artículo 7 (punto 2, 3.^a) dispone la vinculación de todas las materias de un Plan de Estudios a «una o varias áreas de conocimiento». Las directrices generales propias la determinarán para las materias troncales, las cuales «sólo podrán ser impartidas por profesores de las correspondientes áreas de conocimiento». Y las Universidades lo harán para las demás materias, en cuyo caso tan sólo «excepcionalmente y mientras no exista profesorado del área de conocimiento que corresponda, (...) podrán transitoriamente autorizar a profesores de un área de conocimiento a impartir materias vinculadas a otras áreas pertenecientes a un mismo Departamento».

Se trata de una cuestión polémica, que ha sido resuelta en el Decreto con un criterio aún más restrictivo que en el anteproyecto, ya que éste preveía la posibilidad de que las materias de Universidad pudieran ser

«excepcionalmente», pero no «transitoriamente», explicadas por profesores de otras áreas.

Esta vinculación materia-área, que parece retrotraernos a la época del Departamento-cátedra, y que favorecerá sin duda algunos corporativismos de área y el mantenimiento de determinadas parcelas de poder, dificultará en muchos casos una programación racional de la docencia en los Departamentos. Esta Junta de Gobierno piensa que, si bien es normal que una materia sea explicada por un profesor del área correspondiente, sin embargo sería más lógico (en el caso nada claro de que este tipo de prescripción tenga que figurar en unas directrices generales de Planes de Estudio) *vincular la enseñanza de una materia simplemente a un Departamento*, si no se quiere que un profesor sapientísimo se vea privado de poder explicar una materia de su competencia por el simple hecho de que no está administrativamente vinculada a su área.

2.5. Sobre la implantación de los nuevos Planes de Estudios

El artículo 11 (punto 3) prevé la extinción, curso por curso, de los antiguos Planes de Estudios y, por lo tanto, la implantación, igualmente curso por curso, de los nuevos, y deja a cada estudiante la posibilidad de optar por «completar su currículum directamente a través [sic] del nuevo Plan», excluyendo la posibilidad de una adaptación en bloque del antiguo Plan de Estudios al nuevo.

Ahora bien, por un lado la opción dada al estudiante parece puramente teórica, ya que por hipótesis el nuevo Plan de Estudios se implantaría sólo a medida que se extinguiera el antiguo. Por otro lado, *la imposibilidad de una adaptación en bloque* —a discreción de las Universidades— en las titulaciones antiguas o sus equivalentes, *complicaría innecesariamente* el ordenamiento de los Centros con la yuxtaposición forzada de ambos Planes de Estudios.

Y, finalmente, la mencionada posibilidad *alargaría extraordinariamente el calendario de la reforma*, ya que podrían pasar sus buenos *diez años* (uno para la publicación de las directrices generales propias, tres o cuatro para la elaboración y la homologación de los nuevos Planes de Estudios y cinco para cursar la carrera) antes de que salieran los primeros licenciados según la nueva ordenación de las enseñanzas. Y diez años es un período suficientemente largo para que una reforma, aunque haya sido acertada, ya haya envejecido.

3. **Propuesta sobre algunas cuestiones aún parcialmente abiertas en la fase actual de la reforma**

Hay por lo menos *tres condicionantes que inciden negativamente* en el actual debate sobre las directrices generales propias de los Planes de Estudios: los aspectos del Decreto de directrices generales comunes que han sido criticados en la primera parte de esta declaración, la incertidumbre acerca de la reforma de la enseñanza secundaria y la dificultad de tener una visión de conjunto de las titulaciones previstas.

Por otro lado, resulta natural pensar que el resultado del trabajo de los dieciséis grupos designados por el Consejo de Universidades se ha resentido de la forma como se procedió a su composición, de la falta de coordinación entre ellos y de las vacilaciones que parecen haberse producido en algunos aspectos del Decreto de directrices generales comunes y que deben de explicar el retraso de su publicación.

A pesar de estas limitaciones —y también a causa de ellas— *la UAB quiere intervenir en el debate sobre las directrices generales propias, pronunciándose sobre algunas cuestiones que considera de especial importancia.*

3.1. **Sobre la lista de titulaciones y el grado de especialización de los títulos**

Este es, probablemente, *el tema por el que se debiera haber empezado*, con un estudio comparativo de las titulaciones en los diversos países de nuestro ámbito cultural, con una prospección sobre las necesidades y la demanda en nuestra sociedad, y con una amplia consulta a las universidades y a los sectores sociales interesados.

En el momento presente, ni se dispone de ninguna lista fiable de los títulos oficiales actuales en el Estado español, ni se conoce la lista completa de las titulaciones previstas en el proceso de la reforma. El carácter atomizado con que han ido llegando los dictámenes no ha contribuido en absoluto a dar una visión sinóptica de los mismos. Tampoco se posee información fidedigna sobre la manera como se ha llegado a hacer determinadas propuestas en vez de otras. Todo parece indicar que *se ha procedido con criterios dispares, sin directrices claras y sin conexión entre los distintos grupos de trabajo.* Algunos grupos han utilizado criterios «maltusianos», en tanto que otros han propuesto una gran proliferación de títulos.

Sería preciso que, respetando la especificidad de cada carrera, se procediera con **criterios coherentes**, por lo menos dentro de cada gran «familia» de titulaciones (Humanidades, Ciencias, Ciencias Sociales, etc.)

Se recuerda con frecuencia que la oferta de titulaciones en los demás países de nuestra área cultural es más amplia que en España. Sin negar que ello sea verdad, hay que notar, sin embargo, que la comparación arroja resultados distintos según el criterio con que se realiza el inventario en unos y otros países.

La UAB opta por una **ampliación moderada del abanico de titulaciones**. Sin duda existe la necesidad de crear algunas nuevas y de desglosar algunas de las existentes en títulos más específicos. Pero, con la excepción de los casos en que resulta claramente aconsejable la creación de nuevos títulos o el fraccionamiento de algunos de los antiguos, **la UAB se inclina por la opción de títulos bastante amplios**, con Planes de Estudios en que se asegure **una buena formación de base** y se promueva la capacidad de aprendizaje, de reciclaje, de adaptación y de reconversión, en un proceso de formación permanente. Esta ductilidad, preferible sin duda, como criterio general, a la pretensión de formar especialistas quizá prematuros mediante títulos muy especializados, se aviene mejor con **un sistema de títulos relativamente generales y polivalentes, compatibles con una oferta de especializaciones internas y de diversificaciones intracurriculares** (que podrían reflejarse en el título de diversas maneras, entre las cuales cada Universidad debería tener la libertad de elegir).

Esta Junta de Gobierno considera que, más que la multiplicación innecesaria de los títulos (con la consiguiente multiplicación de los gremialismos), lo que se precisa es **agilidad para adaptar las enseñanzas de cada título a la evolución de los conocimientos científicos y de las necesidades sociales**.

Por otra parte, la UAB, por razones a un tiempo académicas y de optimización de los recursos, cree que hay que potenciar, cuando sea el caso, tanto las **licenciaturas de segundo ciclo**, a las que se pueda acceder desde varios primeros ciclos, como los **primeros ciclos polivalentes**, que den acceso a varios segundos ciclos.

3.2. Sobre la estructura cíclica de los estudios y el carácter de las diplomaturas

La estructura cíclica de los estudios universitarios, con la posibilidad de primeros ciclos terminales (carreras cortas), de primeros ciclos poli-

valentes y de licenciaturas de segundo ciclo puede ser un factor de flexibilidad, de racionalidad e incluso de economía.

En cuanto a la proporción de carreras cortas y de carreras largas, en el Estado español tenemos invertida la pirámide europea. Desde este punto de vista sería necesario, por lo tanto, fomentar las carreras cortas. Pero, por diversas razones, el proyecto de las diplomaturas como títulos terminales se recibe con recelo.

La UAB es partidaria de promover como títulos terminales *diplomaturas con personalidad propia y con perfil profesional definido*, que correspondan a carreras diferenciadas, no sólo por la duración de los estudios, sino también por sus objetivos y por su orientación. La naturaleza de esos títulos, por consiguiente, tendría que quedar suficientemente clarificada, tanto en relación con las licenciaturas (no deben ser una versión truncada de las mismas) como con las distintas ramas de formación profesional (no deben ser duplicados vergonzantes de éstas). Todo ello sin descartar que dichas diplomaturas, con sus correspondientes «complementos de formación», permitan acceder, si se quiere, a determinados segundos ciclos.

Por el contrario, salvando los casos particulares en que el otorgamiento de un título puede servir, por ejemplo, para poner en relieve la unidad y la relativa autonomía de un primer ciclo, *no parece conveniente la generalización de la diplomatura* para coronar estudios de primer ciclo que hayan sido concebidos en función de estudios posteriores.

La estructura cíclica de los estudios plantea también el problema del *acceso al segundo ciclo*, que el Decreto de directrices generales comunes trata con cierta ambigüedad. En este tema, sin duda, hay que distinguir:

a) *Las carreras sin título intermedio deberían ser tratadas, a los dichos efectos, como carreras de ciclo largo*. En este caso, no se ve ninguna razón para no poder acceder al segundo ciclo con cierto número de créditos pendientes del primer ciclo, siempre y cuando no haya incompatibilidades, dando por supuesto que tanto el número de créditos en cuestión como las incompatibilidades debieran determinarse en los correspondientes Planes de Estudios.

b) Por el contrario, *las diplomaturas con personalidad propia tendrían que considerarse como un todo* y, por lo tanto, habría que tenerlas completas para acceder a un segundo ciclo.

c) En toda la variada casuística que pueda surgir según y como se resuelva el tema de las diplomaturas, y según los tipos de primeros ciclos que finalmente se acuerden, debería procederse con flexibilidad, teniendo en cuenta los objetivos que hay que conseguir, pero sin crear obstáculos innecesarios.

3.3. Sobre la duración y la carga lectiva de las carreras

Esta Junta de Gobierno ya se ha pronunciado más arriba (apartado 2.2) sobre el tratamiento que de este tema se hace en el Decreto de directrices generales comunes. Ahora le queda tan sólo sacar las consecuencias con relación al momento actual del proceso.

La práctica totalidad de los dictámenes enviados a las Universidades propone una duración de cinco años para las licenciaturas y de tres para las diplomaturas. Este hecho se explica, sin duda, por la fuerza de la inercia, por la dificultad práctica de superar el concepto de año académico, por la insuficiente toma de conciencia de lo que supone la generalización de módulos tan elevados de carga lectiva y por la eficacia del mensaje transmitido a través del folleto «La reforma de las enseñanzas universitarias», en el que se afirmaba que sólo «excepcionalmente» el primer ciclo será de dos años (donde el entonces proyecto de Decreto decía que podría ser de dos o de tres).

Ahora bien, de acuerdo con los análisis realizados anteriormente, la UAB piensa que *hay que ser consecuente con el sistema de créditos y arrinconar la doble contabilidad* (en créditos y en años) a causa de su incoherencia. *La referencia a los años sólo puede intervenir como estimación de la duración media de una carrera* que comporta determinada carga lectiva (teniendo en cuenta la carga lectiva anual que puede razonablemente asumir un estudiante medio) o *como determinación de los «períodos de escolaridad» mínimos* (que, naturalmente, tienen que ser inferiores a los considerados estándar). Pero *la cuestión fundamental es la de la carga lectiva global de cada titulación.*

Por otra parte, y también por razones expresadas anteriormente, *la UAB defiende, para todas las licenciaturas, la posibilidad de no aumentar desmesuradamente la actual carga lectiva y, para algunas, la de reducirla moderadamente.*

Por consiguiente, y mientras no se modifique el Decreto de directrices generales comunes, la UAB opta por reivindicar para las licen-

ciaturas (con las excepciones que sean necesarias por razón de la naturaleza de los estudios o de las directrices europeas) **una carga lectiva no superior a la que corresponde a cuatro años según los módulos del Decreto**. Y todo ello, no para reducir de forma generalizada la duración de las carreras, sino simplemente para no aumentar desmesuradamente la carga lectiva de algunas (por ejemplo, las de Humanidades, que aún —no debe olvidarse— quedaría incrementada en un 20 por ciento) y para poder reducir moderadamente la de otras (por ejemplo, las de Ciencias). **Dando por sentado que el estudiante podría programarse la carrera, como se ha dicho, con más o menos años que los considerados como duración media, la cual, en este supuesto, y sin referencia ya a los módulos del Decreto, oscilaría de hecho, entre los cuatro y los cinco años según las carreras.**

En cuanto a las *diplomaturas*, teniendo en cuenta que tres años con el módulo mínimo (de 60 créditos-año) supone el mismo número de créditos que dos años con el módulo máximo (de 90 créditos-año), parecería razonable hacerlas oscilar **en torno a una carga lectiva de 180 créditos** (con un moderado margen de variación hacia arriba o hacia abajo), que correspondería a una duración media estimable de entre dos y tres años.

3.4. Sobre el grado de troncalidad y las características de las materias troncales

Prescindiendo ahora de las dificultades de interpretación que presenta en este tema el Decreto de directrices generales comunes, a las que se ha hecho referencia más arriba (en el apartado 2.3), lo cierto es que este Decreto fija un porcentaje mínimo de materias troncales para todos los Planes de Estudios que quieran ser homologados.

También es cierto que prácticamente todos los dictámenes enviados hasta ahora a las Universidades tienden a aumentar considerablemente dicho porcentaje, sin duda porque, de hecho, tienden a considerar las directrices generales como una prefiguración de lo que han de ser los Planes de Estudios, para cuya elaboración tan sólo faltaría discutir los «fleclos» en las Universidades.

La UAB, consecuentemente con su reivindicación del techo más elevado posible de autonomía universitaria, entiende que debe ten-

derse a considerar aquel porcentaje mínimo como porcentaje máximo (con las excepciones que sean necesarias por razón, como en el tema anterior, de la naturaleza de los estudios o de las directrices europeas). Las directrices generales propias deberían resolver, también aquí, tan sólo un problema de mínimos, tanto en lo concerniente a la enumeración de las materias troncales como a los créditos de cada materia (en el supuesto que, como ya se ha indicado anteriormente, ello no suponga una invasión de las competencias que la LRU asigna a las Universidades).

Esta Junta de Gobierno piensa que las directrices generales propias sólo deberían *proponer como materias troncales las que son indiscutiblemente fundamentales* (que posteriormente los Planes de Estudios traducirán en asignaturas), las que se consideren absolutamente indispensables a juicio de todo el mundo, y con denominaciones que no presupongan tomas de posición sobre cuestiones de escuela.

La innovación, pues, debería provenir principalmente de las Universidades en el momento de elaborar sus Planes de Estudios, más que de una imposición ministerial. Ello supone proceder con gran amplitud de miras y renunciar a la tentación corporativa, muy generalizada, de luchar para «colocar» la propia troncal.

Finalmente, y de acuerdo con la crítica formulada más arriba a la vinculación que establece el Decreto de directrices generales comunes entre materias y áreas de conocimiento, *la UAB, en tanto no se modifique dicha norma, opta por vincular cada materia* (troncal o no) *a diversas áreas con un criterio amplio*, con el objeto de que cada Departamento pueda encargar la docencia de las mismas al profesor que considere más adecuado, con criterios de racionalidad y sin pagar tributo a los nuevos gremialismos de área.

4. **Consideración final**

Last but not least, la Junta de Gobierno de la Universidad Autónoma de Barcelona quiere hacer constar, como remate de esta declaración, que *las posibilidades reales de hacer efectiva una auténtica reforma de las enseñanzas universitarias que dé paso a un sistema más racional, más flexible y más diversificado que el actual están condicionadas a la obtención de los recursos correspondientes.*

Si la reforma de las enseñanzas universitarias no fuese acompañada de previsiones realistas de financiación, se hubieran creado imprudentemente una expectativas engañosas y se produciría, después de tanto revuelo, el parto de los montes: nos encontraríamos con una nueva aplicación de la fórmula lampedusiana de removerlo todo para que todo siga sin cambios significativos.

Bellaterra, 3 de febrero de 1988

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
PROPUESTA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE
BARCELONA EN TORNO A LA REFORMA DE LAS
ENSEÑANZAS

PROPUESTA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA EN TORNO A LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS

1. Las propuestas del Consejo de Universidades (C.U.) sobre directrices propias de títulos universitarios adolecen casi en su totalidad de la grave carencia de una determinación de las demandas y necesidades sociales concretas a que deben responder cada uno de ellos. El establecimiento de títulos ha de estar precedido por el de las demandas de la sociedad en relación a los correspondientes títulos. Sin previa identificación de esas demandas no se puede una justificación racional de los títulos. A su vez son ellas las que determinan las competencias y el perfil profesional de los titulos y, a través de éstos, de los objetivos docentes y formativos de las enseñanzas respectivas.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA PROPUESTA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA EN TORNO A LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS

La reforma de las enseñanzas de la Universidad de Barcelona, en principio totalmente de acuerdo. Pero tampoco carece de importancia para la reforma de los viejos títulos tradicionales cuya justificación, por otra parte, resulta evidente. El reajuste y la reordenación racionales de sus enseñanzas, exige una localización previa de los sectores profesionales mal cubiertos por los viejos planes de estudios, la especificación de nuevas competencias profesionales necesarias, etc.

No obstante, ha de quedar claro que no todos los sectores de las necesidades sociales, aún en el caso de que la demanda fuera suficiente, exigen para su cobertura un título universitario específico. En primer lugar, no necesariamente han de ser cubiertos por títulos de rango universitario; y en este sentido se habrían de establecer unos mínimos de exigencia universitaria. Y en segundo, no necesariamente han de quedar cubiertos por títulos específicos. Porque un mismo título a través de sus variaciones curriculares, especialidades internas y diversas materias, puede cubrir una amplia gama diversificada de Sectores Sociales.

En este sentido, la U.B. propugna una política de remodelación actualizada de las enseñanzas tradicionales y de creación de algunas rigu-

PROPUESTA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA EN TORNO A LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS

1. Las propuestas del Consejo de Universidades (C.U.) sobre directrices propias de títulos universitarios adolecen casi en su totalidad de la grave carencia de una determinación de las **demandas y necesidades sociales concretas** a que deben responder cada uno de ellos. El establecimiento de títulos ha de estar precedido por el de las demandas de la sociedad en relación a los correspondientes titulados. Sin previa identificación de esas demandas no es posible una justificación racional de los títulos. A su vez son ellas las que determinan las competencias y el perfil profesional de los titulados y, a través de éstos, de los objetivos docentes y formativos de las enseñanzas respectivas.

La falta de determinación de estas demandas sociales o su identificación meramente intuitiva es especialmente grave en lo que respecta a la **creación de nuevas titulaciones**, aspecto de la reforma con el que la Universidad de Barcelona (U.B.) está en principio totalmente de acuerdo. Pero tampoco carece de importancia para la **reforma** de los viejos títulos tradicionales cuya justificación, por otra parte, resulta evidente. El reajuste y la reordenación racionales de sus enseñanzas exige una localización previa de los sectores profesionales mal cubiertos por los viejos planes de estudios, la especificación de nuevas competencias profesionales necesarias, etc.

No obstante, ha de quedar claro que **no** todos los sectores de las necesidades sociales, aún en el caso de que la demanda fuera suficiente, exigen para su cobertura un **título universitario específico**. En primer lugar, **no necesariamente han de ser cubiertos por títulos de rango universitario**: y en este sentido se habrían de establecer unos **mínimos** de exigencia universitaria. Y en segundo, **no necesariamente han de quedar cubiertos por títulos específicos**. Porque un mismo título a través de sus variaciones curriculares, especialidades internas y diversas materias, puede cubrir una amplia gama diversificada de Sectores Sociales.

En este sentido, la U.B. propugna una política de remodelación actualizada de las enseñanzas tradicionales y de creación de algunas rigu-

rosamente nuevas que responden a demandas sociales sentidas y actuales. Pero al mismo tiempo es decididamente partidaria de un criterio de **sobriedad y economía** en un catálogo de títulos homologados cuyas enseñanzas tengan **unidad interna** y **entidad suficiente** al mismo tiempo que ofrezcan posibilidades de diversificación curricular interna y de contenidos interdisciplinares.

Además se ha de tener en cuenta que la reforma de las enseñanzas no se agota en las diplomaturas y en las licenciaturas. Ciertas demandas sociales pueden quedar cubiertas más adecuadamente mediante estudios de post-grado, en sus diversas modalidades. O bien por la naturaleza misma de esas demandas. O bien como eventual medida transitoria hacia la creación de un título homologado. De ahí, por otra parte, que la implantación de los estudios de post-grado no podrá ser definitivamente ordenada, coherente e intelectualmente disciplinada hasta que no se lleve a cabo la reforma de las enseñanzas de diplomatura y licenciatura.

La U.B. quiere dejar sentado que las necesidades culturales y científicas son también sociales. Y que, por tanto, la formación y producción de enseñantes e investigadores, así como la generación y transmisión de la cultura de forma crítica y reflexiva constituyen también auténticas exigencias sociales a las que se debe responder con titulados universitarios renovados y dignificados. Al mismo tiempo considera indispensable la identificación de ámbitos profesionales nuevos en las tradicionales áreas de humanidades a fin de que las salidas de sus titulados se extiendan más allá de la enseñanza y otras formas similares de transmisión de la cultura. Y esto sin detrimento de la necesaria renovación que también se haya de llevar a cabo en sus aspectos pedagógicos.

2. Los títulos propuestos, con unas pocas excepciones, en general del ámbito de la Salud y de las ciencias natural-experimentales, carecen de una descripción precisa de los **objetivos docentes o formativos** de las respectivas enseñanzas. No tiene ningún sentido hacer propuestas de directrices propias de un título si no se establecen sus objetivos docentes de forma diferenciada, detallada y especificada, donde se dé razón de las competencias y conocimientos científicos y técnicos que el titulado debe adquirir a lo largo de sus estudios.

Del mismo modo que las necesidades y demandas sociales, en el sentido expuesto, determinan las competencias profesionales de los titulados y éstas los objetivos docentes, éstos últimos son determinantes de las **materias** de los planes de estudios y de sus correspondientes **créditos**. De ahí que no sea posible la justificación racional de la inclusión de una materia en un plan de estudios si previamente no se han es-

tablecido los objetivos docentes o formativos de las respectivas enseñanzas y títulos. El criterio de introducción de una materia —más si esta materia es troncal— en el plan de estudios de una enseñanza en su relación directa o indirecta, mediata o inmediata con esos objetivos.

Por todo ello la U.B. sostiene que en general los objetivos docentes o formativos de las directrices propias de los títulos homologados propuestos han de ser sometidos a una revisión y reformulación en el sentido señalado.

3. Las propuestas del C.U. sobre licenciaturas dejan prácticamente resuelto un problema de gran alcance y significación para la reforma de la enseñanza universitaria: el de la llamada «**duración estimada de las enseñanzas**». Con la excepción de algunos títulos directamente relacionados con la salud vinculados a la normativa comunitaria y otros pocos, de forma generalizada aquéllas establecen una duración de cinco cursos. Se trata, sin embargo, de un aspecto de la reforma que siendo crucial y decisivo no ha sido suficientemente debatido por la comunidad universitaria, al margen de que haya sido objeto de atención y estudio para el C.U.

Parece que en relación a él las comisiones de expertos se han comportado con temor al cambio e inercia institucional. Muy determinadas por el intento de evitar que los departamentos implicados quedarán penalizados en sus respectivas plantillas. Quizá en algunos casos motivados por una superficial equiparación de la magnitud de la «duración estimada» con el prestigio social y académico de los títulos. Hay que hacer constar, no obstante, que las directrices propias de unas pocas enseñanzas —las de «Económicas», «Químicas» y «Traducción»— contienen propuestas de «duración estimada» de cuatro cursos, con ciertas condiciones. Además es sabido que en el seno de varias comisiones encargadas de informar otros títulos, se participaba de la misma opinión, aunque ésta no haya sido explicada en sus dictámenes.

La U.B. considera que se trata de un asunto decisivo no suficientemente debatido, sobre el cual no pueda recaer una decisión definitiva y ya cerrada. Sostiene, en consecuencia, que ha de ser objeto de un debate en profundidad más amplio. En el inicio del debate que propugna la U.B. se declara decididamente partidaria de una **duración media estimada de cuatro años** para las enseñanzas de licenciatura que no estén sometidas a otras exigencias comunitarias.

La correcta orientación de este debate exige que en su marco el uso que se haga del concepto «año (curso) académico» no sobrepase el significado que éste tiene en un sistema donde la unidad de cuenta ele-

gida es el «crédito». En un sistema de enseñanza organizado por créditos todo uso del año o del curso que no está referido al de crédito en términos de «promedio crédito/año» es inadecuado y abusivo. En éste, como en otros puntos, las propuestas del C.U. no han sido del todo consecuentes con las implicaciones organizativas del concepto de crédito.

En consecuencia defender una duración estimada media de cuatro años para las enseñanzas de licenciatura significa mantener el principio general de que los créditos totales asignados a esos títulos representen una carga lectiva que sea racionalmente manejable por un estudiante medio en cuatro años. Es decir, se trata de que esos créditos y sus correspondientes materias sean organizables por los planes de estudios de forma que los estudiantes puedan configurar itinerarios curriculares coherentes y sistemáticamente articulados a lo largo de un período de aquella duración media sin que esto sea a costa de una sobrecarga de su carga lectiva.

Esta posición en ningún caso se ha de interpretar como un intento de coartar la libertad de las universidades para establecer en sus planes de estudios duraciones medias diferentes o la de los estudiantes para cursar sus currículos individuales en el tiempo que ellos estimen conveniente. Tampoco tiene ningún sentido apelar a ella, implícita o explícitamente, para argumentar en detrimento de las plantillas de profesorado. Finalmente, en el caso de que las enseñanzas de una licenciatura se organizaran en dos ciclos o etapas y que la segunda de éstas se quisiera orientar hacia la especialización, nuestra posición no supondría ningún obstáculo para ello ya que entonces la duración promedio de cada ciclo o etapa sería de dos años cada una.

Las razones por las que la U.B. se muestra decididamente partidaria de una «duración media estimada» de cuatro años —en el sentido expuesto a través de las consideraciones anteriores— son de varios tipos. Las hay de homologación con los sistemas universitarios de nuestro entorno político, social y cultural, cada vez más propensos al establecimiento de intercambios reales con el nuestro. En segundo lugar, la propuesta que hacemos es decisiva en orden a la elaboración por parte de las Universidades de una oferta de estudios de post-grado rica y diversificada, donde pueda concentrarse una mayor fuerza docente. Por otra parte, así se facilitaría al mismo tiempo unos planes de estudio de diplomatura y licenciatura dotados de una mejor y mayor optatividad. Finalmente, la introducción de materias en estos planes estaría presidida por criterios rigurosos, exigentes y estrictos.

La U.B. reconoce que la duración estimada de tres años para las diplomaturas acreditadas por las enseñanzas terminales de tipo técnico-profesional constituye un obstáculo para la toma de decisión en favor de su propuesta. Y es que partiendo del supuesto de que la ampliación y renovación del catálogo de estas diplomaturas es un aspecto muy positivo de la reforma de las enseñanzas universitarias, cabe plantearse cuestiones como las siguientes: ¿queda reflejada en la diferencia de créditos que representan un año de estudios de promedio la diferencia que académica y socialmente se establece entre una diplomatura y una licenciatura?; ¿tendría sentido para un estudiante matricularse en una diplomatura cuando la licenciatura sólo le exige el esfuerzo que representa un año?

Se trata sin duda de un problema relevante pero que justamente se habría de afrontar en el marco del debate que propugnamos. La U.B. considera que a este respecto se habría de profundizar en una doble dirección: en la del establecimiento de una diferenciación entre las diplomaturas y las licenciaturas no de tipo cuantitativo sino en el orden del sentido académico y social que es intrínseco a dos tipos de enseñanzas con una lógica interna, unos objetivos y unas materias cualitativamente distintas; asimismo, en la de la relación constitutiva de las licenciaturas con los estudios de tercer ciclo. Cabe añadir que en este contexto habría que hacer pivotar de forma más decidida y consecuente la carga lectiva sobre el concepto de «crédito».

En todo caso y no obstante este problema, la U.B. sostiene por las razones indicadas y en el marco establecido a lo largo del desarrollo de este punto que el número de créditos atribuidos a las enseñanzas de licenciatura ha de ser revisado en general, con los pertinentes reajustes de los respectivos créditos asignados a las materias troncales, a fin de que sus cargas lectivas sean adecuadamente organizables por los planes de estudio y racionalmente manejables por los estudiantes en períodos promedio de cuatro años.

En ningún caso esta revisión ha de desembocar en la fijación de unos mínimos y máximos de créditos acreditativos de un mismo título muy distantes entre sí.

4. Las propuestas del C.U. sobre directrices propias adolecen, en buena parte de casos, de gran confusión dispersión y disfuncionalidad en lo que respecta a la *estructura cíclica* de las enseñanzas. Lo más frecuente es que los diseños de ciclicidad no se justifiquen o se fundamenten muy insuficientemente. Ya la ponencia del C.U. llama la aten-

ción repetidamente en sus informes anexos sobre este extremo. Probablemente la información previa puesta a disposición de las Comisiones de expertos por el mismo C.U. haya determinado en parte estas características.

La U.B. quiere fijar con claridad su posición sobre este punto que considera decisivo para la reforma de las enseñanzas.

En primer lugar, está plenamente de acuerdo con la ampliación, renovación y potenciación de las **diplomaturas específicas**, como título acreditado por unas enseñanzas de primer ciclo de naturaleza **terminal** y con virtualidad **técnico-profesional**. Pero **sólo** para este tipo de enseñanzas. Se muestra, pues, en contra de otorgar títulos específicos de diplomatura para las enseñanzas del llamado primer ciclo de licenciatura, las cuales por su propia lógica tienen continuidad en un segundo ciclo y no son en sí mismas terminales ni confieren virtualidades profesionales inmediatas.

Con los debidos «complementos de formación» se deberá poder acceder desde estos diplomas a determinadas licenciaturas en su segundo ciclo o etapa. En cada caso las directrices propias tendrán que especificar las diplomaturas y licenciaturas entre las que es posible establecer pasarelas, así como los respectivos complementos de formación requeridos.

En segundo lugar, por lo que respecta a las enseñanzas de licenciatura diseñadas en dos ciclos, la U.B. sostiene que se ha de generalizar el modelo del llamado primer ciclo **sin título terminal intermedio** y con continuidad natural en el llamado segundo ciclo. Por otra parte, su estructura cíclica ha de responder **sólo** a criterios de organización académica. Los objetivos generalistas y básicos de estos primeros ciclos, si bien no excluyen la inclusión en ellos de algunas materias que incoen la especialización, determinan que los objetivos de profundización, especialización y profesionalización queden reservados para la segunda etapa o ciclo de las enseñanzas. En todo caso, ha de quedar claro que un diploma no es una licenciatura a poco más de mitad de camino. Es otra cosa. De naturaleza, objetivos y lógica diferentes. Y es que una diplomatura para que sea socialmente funcional y académicamente pertinente ha de tener un contenido técnico-profesional fuerte, sin que tenga sentido que unas enseñanzas generalistas sin virtualidad profesional inmediata y cuya lógica exige ser continuada con otras culminen en un título de diplomatura específica. De lo contrario, el primer ciclo sólo se justifi-

caría en base a una simple medida encubierta de selección o de una pretendida distribución del alumnado masificado.

La U.B. sostiene que en este ámbito se podrían haber evitado —y aún se podrían evitar—, muchos equívocos, manteniéndose dentro del art. 30 de la L.R.U., si a las enseñanzas de diplomatura, en el sentido expuesto, se las hubiera denominado simplemente de «diplomatura» o de ciclo corto, y en ningún caso de «primer ciclo». Análogamente, se hablaría de enseñanzas de «licenciatura» o de «ciclo largo».

Estas consideraciones, *en tercer lugar*, son perfectamente compatibles y no se oponen en absoluto a las enseñanzas que corresponden a lo que las propuestas del C.U. denominan «*licenciaturas de sólo segundo ciclo*», que desembocan en un título de licenciatura propio con carga docente específica análoga a la de un segundo ciclo para cuyo estudio se exigen unos «requisitos de acceso» que en principio constan, en primer lugar, de unos créditos adquiridos mediante la superación de unas materias correspondientes a los primeros ciclos de otras licenciaturas o acreditados por una diplomatura terminal y, en segundo lugar de unos créditos según el número y naturaleza de los primeros. En lo que respecta a estos complementos de formación, las directrices propias deben explicitar que en su caso pueden ser implementados o bien mientras se cursan las materias propias de la licenciatura a la que se accede o bien mientras se cursan los créditos primeros. Además, el estudiante siempre podrá incluir estos complementos en su currículum dentro de las materias de su libre elección. En cualquier caso, la U.B. sostiene que este tipo de licenciaturas se han de potenciar por ser un factor de economía de recursos, de racionalización interdisciplinaria y de plasticidad organizativa.

5. Uno de los aspectos más innovadores de la reforma de las enseñanzas es la introducción del «*crédito*» como unidad docente básica o unidad de cuenta a utilizar como patrón de medida general en los futuros planes de estudio. Es también uno de los que más expectativas favorables ha creado en orden a la realización de una reforma que no se reduzca a un simple cambio más o menos superficial de nombres, contenidos y orden de materias sino que sobre todo afecte en profundidad a lo que es mucho más importante: la *práctica docente* misma.

La reforma emprendida apenas tendría sentido si todo quedara en una reestructuración de materias en los nuevos planes de estudios. La U.B. considera que este proceso pasa fundamentalmente por la introducción de nuevos procedimientos y formas de docencia y aprendizaje,

por la diversificación de éstos según los tipos de materias y funciones de las enseñanzas, por una articulación más ágil y flexible de las fuerzas docentes e investigadoras del profesorado. Y todo ello a fin de que por parte del alumnado se logre un mayor aprovechamiento de su esfuerzo, se consigan unos hábitos correctos de autoaprendizaje, se adquieran estrategias de búsqueda y elaboración de información y se forme una conciencia crítica. En este sentido, el concepto de crédito ofrece unas considerables virtualidades instrumentales, al menos formales, de cara a la consecución de los objetivos señalados.

Pero para que esto sea así la definición de crédito ha de ser adecuadamente abierta y posibilitar su uso de forma flexible y funcional. Dos errores parciales hay que evitar al respecto. El primero es *reducir* el sistema de créditos a uno donde el alumno, dentro de unos determinados límites, se elige su «menú» de materias a cursar a partir de la carta que le ofrece el plan de estudios. El segundo es definirlo *sólo y exclusivamente* en términos de equivalencia a número de horas lectivas o de duración de la enseñanza impartida.

El crédito se introduce, ante todo, para medir las exigencias de las materias en relación al nivel de *esfuerzo* que supone para el *alumno* cursarlas *con éxito*. De ahí que, por una parte éste obtenga los créditos sólo una vez superada favorablemente la evaluación de cada una de las materias cursadas. Y que, por otra, los créditos se hayan de asignar a las materias teniendo en cuenta dos variables: las *horas lectivas o duración* y la *naturaleza o forma* de la enseñanza impartida. Esta doble determinación es justamente lo que confiere valor instrumental al crédito en orden a la reforma del sistema docencia-aprendizaje y lo que abre su uso a variaciones significativas en la correspondencia entre créditos y horas lectivas.

Siguiendo estas consideraciones y al margen de lo que puedan establecer las directrices comunes al respecto, la U.B. propugna un uso flexible y ágil de los créditos que las directrices propias asignan a la globalidad de las respectivas enseñanzas como a las correspondientes materias troncales. Estos créditos deben ser considerados únicamente como un necesario referente básico. A partir de ellos las Universidades, en el ejercicio de su autonomía, podrán establecer criterios de equivalencia según las variaciones que en el nivel de esfuerzo del alumno puedan significar las diversas formas de enseñanza y, en su caso, los diferentes tipos de actividades exigidas para cursar las materias u otros requisitos.

Para el establecimiento de estas equivalencias por las Universidades la distinción entre créditos teóricos y prácticos es insuficiente. Así, dentro de la enseñanza teórica caben variaciones significativas según la forma de impartirse (clases magistrales, seminarios en sus diferentes modalidades, etc.). Y lo mismo puede decirse respecto al esfuerzo que por parte del alumno exigen los muy diversos tipos formales de prácticas (composición literaria, problemas, observación y análisis, investigación, etc.). Es obvio finalmente, que este sistema de equivalencias ha de contemplar también otras actividades formativas como pueden ser «trabajos», de fin de carrera o no, debidamente tutorados y evaluados.

6. En la reforma del sistema docencia-aprendizaje abogada en el punto anterior la potenciación y, en algunos casos, priorización de los llamados «créditos *prácticos*» deben jugar asimismo un papel decisivo. Los nuevos planes de estudio han de otorgarles un lugar relevante y en ningún caso postergarlos a la condición de meros complementos secundarios de los créditos teóricos a cursar en horarios marginales y reservados para profesores menos experimentados. Adecuadamente modulados en el sistema de créditos, las prácticas pueden resultar un componente innovador y dinamizador de gran alcance.

Para que así sea la U.B. propugna que los créditos prácticos establecidos por las directrices propias se han de considerar como una referencia básica de forma que las Universidades, en el ejercicio de su autonomía, los puedan usar flexible y funcionalmente según las exigencias de los múltiples tipos que puede tomar la enseñanza práctica, la diversidad de las materias, los objetivos docentes, las posibilidades infraestructurales y la capacidad innovadora. En este sentido, hace las siguientes propuestas:

a) La *distinción teórico-práctico* no se ha de hacer tan rotunda y radical como parecen suponerlo buena parte de los informes de directrices. En unos casos porque ambos tipos de enseñanzas están profundamente entramados o integrados y su cómputo ha de ser necesariamente conjunto. Y en otros porque el contenido y/o la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje hacen imposible la categorización en esos términos. Por poner un ejemplo, la informática y el uso de ordenadores rompen con frecuencia esa distinción.

b) Ha de quedar claramente fijado el principio de que los créditos prácticos no se han de asignar necesariamente a materias concretas específicas, troncales o no, con un núcleo de créditos teóricos. Se ha de establecer, pues, la posibilidad general de implantar *prácticas integradas*, llámense éstas «laboratorio integrado», «campamento», «técnicas

de campo», «practicum», etc. Como cualquier otra práctica, éstas pueden tener orientaciones muy diversas dentro del continuo investigación básica —investigación aplicada y técnica— actividad práctica profesional. Asimismo en ellas caben énfasis muy diferentes en los procedimientos aplicados, en los procesos analizados, en los grados de sofisticación instrumental, etc.

c) Se ha de considerar las **múltiples variedades y modalidades** de prácticas: laboratorio, archivo, biblioteca, problemas, gabinete, composición literaria, resolución de casos, elaboración de dictámenes, comentario de texto, manejo de jurisprudencia, práctica forense, ejercicio administrativo, clínicas, escolares, etc. En la medida en que impliquen diferencias en el esfuerzo del alumno, éstas se habrán de tener en cuenta en la asignación de créditos.

d) La reforma de las enseñanzas ha de conferir un importante protagonismo a las **prácticas profesionales**. Aunque sería un error identificar simplísticamente estas prácticas que dan oficio con las llamadas «externas», es obvio que su potenciación exige un gran esfuerzo de la Administración, en general, y de las Universidades, en particular, en orden al establecimiento de concertos y convenios con entidades públicas y privadas —«externas» a la Universidad— que hagan posible su realización, la cual en todo caso ha de ser tutelada y evaluada por profesorado universitario.

7. Las materias troncales propuestas por las directrices propias presentan una serie de características generales sobre las que la U.B. quiere hacer las siguientes consideraciones:

a) Un análisis conjunto de las directrices propias permite inferir que la mayor parte de ellas han sido elaboradas desde el supuesto, al menos implícito, de que «materia» equivale a asignatura. En contra de ello ha de quedar sentado el principio general de que **materia no es formalmente «asignatura»**. Las Universidades al fijar las asignaturas de sus planes de estudios pueden organizar los contenidos de las materias de modo que los de una de éstas coincidan con los de una de aquellas. Pero no necesariamente ha de ser así. También pueden ser organizados de forma que los de una materia se distribuyan en varias asignaturas o que una asignatura se componga de varias materias integradas. Así, pues, en el proceso de fijación de las asignaturas a partir de las materias caben numerosas posibilidades. Entre éstas se ha de contar igualmente con la de que una Universidad asigne parte de los créditos que le pertenezcan para sus materias obligatorias a las materias troncales.

En este caso han de quedar claras dos cosas: por una parte, que en la elaboración de un plan de estudios la fijación de las asignaturas es el resultado de la organización de las materias, tanto de las troncales como de las establecidas por las Universidades; y, por otra, que son las Universidades, en el ejercicio de su autonomía para hacer los planes de estudios, las que fijan las asignaturas a partir de las materias troncales y de las materias propias, y que esta fijación acontece según los criterios y estrategias pedagógicas que ellos mismos establezcan.

b) Las directrices propias proponen en general una **troncalidad** que es **excesivamente elevada** y que en la medida en que es injustificada atenta contra la autonomía de las Universidades. Solo en pocos casos es inferior al 40%. Las titulaciones sometidas a normativa comunitaria tienden a superar la ya muy alta troncalidad exigida por ésta. En las diplomaturas esta tendencia se acentúa de forma alarmante. Las comisiones de expertos elaboradoras de las propuestas no siempre han tenido en cuenta que su tarea no es hacer de forma encubierta planes de estudio ni dejar éstos bien atados. Las directrices propias deben ser restrictivas en el establecimiento de la troncalidad y limitarse a las materias **indispensables** para la **homologación** de los planes de estudio a elaborar por las Universidades. Por otra parte las materias troncales no se han de contemplar en sí mismas sino **en función de unos objetivos formativos** que en muchos casos son muy vagos e imprecisos.

La troncalidad de los **segundos ciclos** sólo **excepcionalmente** y de forma justificada deberán superar el mínimo exigido. Mas, cuando este mínimo apenas tiene sentido —si no es para la globalidad de las enseñanzas— en las licenciaturas sin título intermedio y con el grado de generalidad y polivalencia que propugnamos.

c) Dado que las «**especialidades**» intracurriculares no figurarán en el catálogo de títulos homologados de diploma y licenciatura y que es competencia de las Universidades establecerlas o no en sus planes de estudios, las directrices propias deben abstenerse de establecerlas o señalarlas y, consecuentemente, en ellas no han de constar en absoluto materias troncales de especialidad ni grupos de ellos de donde elegir un determinado número según diferentes especialidades.

Establecer especialidades y sus materias, o recomendarlas en las directrices propias además de atentar formalmente a la autonomía universitaria perjudica a toda posible «especialidad» que quiere implantar una Universidad y no consta entre aquellas.

d) Los contenidos de las materias troncales muestran en general *conservadurismo* y excasa sensibilidad hacia los nuevos problemas sociales. La *interdisciplinarietà* es la excepción y, en contra de uno de los principales objetivos de la reforma, las propuestas pivotan por inercia en el viejo, estrecho y cerrado marco de las «facultades» y de los «títulos» en lugar de dar juego a la interconexión funcional de los departamentos según las exigencias sociales.

Si no se quiere que el precio de la interdisciplinarietà sea la elevación de la troncalidad, aquella debe aparecer al menos en los objetivos docentes. En todo caso las materias troncales y sus contenidos se han de establecer en función de las *enseñanzas* que se quiera posibilitar que impartan las Universidades según aquellas exigencias y no de lo que los títulos han representado o representan administrativa y académicamente.

e) En la adscripción de materias troncales a *áreas de conocimiento* se ha de proceder en algunos casos con mayor rigor. Es obvio que con frecuencia se justifica objetiva y racionalmente la adscripción a una sola área. Pero en no pocos casos esta adscripción única obedece a corporativismos de «área» o a cierto temor a trascender los viejos parentescos generados por proximidades intrafacultaticias. Al mismo tiempo se han de evitar igualmente adscripciones múltiples que parecen responder más a compromisos institucionales que a razones intelectuales rigurosas.

f) Las «*breves descripciones*» de las materias troncales presentan una gran heterogeneidad y disparidad. En unos casos son prácticamente tautológicas y redundantes respecto a las denominaciones de estas materias. Por el contrario, en otros se asemejan más a auténticos programas. Sea como fuere, se ha de proceder a la equiparación y homogenización en estas descripciones que han de ser breves y no detalladas, pero tampoco tautológicas.

g) Aunque no sea un tema sobre el que se hayan de pronunciar explícitamente, las directrices propias de facto no han de comprometer de forma negativa la posibilidad de que las Universidades elijan total o parcialmente el *semestre* (cuatro meses efectivos) como unidad temporal de docencia por razones de flexibilización del trabajo del profesorado, de organización más concentrada del estudio o de cualquier otro tipo.

La U.B. propugna, en consecuencia, que las directrices propias y sus respectivas materias troncales sean corregidas y reajustadas según los principios expuestos en las anteriores consideraciones, de modo que aquellas en su forma definitiva sean informadas por los mismos.

8. Respecto a propuestas de títulos en concreto, la U.B., aun considerando que es un tema todavía abierto, estima:

a) Diplomaturas:

— En el sentido argumentado y propugnado en el punto 4, los títulos específicos de Diplomatura se habrían de reservar exclusivamente para enseñanzas terminales con virtualidad técnico-profesional «sin continuidad natural» en el segundo ciclo.

— Se habría de rebajar la alta troncalidad propuesta en general para estas Diplomaturas. Si no fuera así estaría justificada la exigencia de algo que se ha de evitar: la de una oferta más amplia y más diversificada de títulos.

— Las propuestas de los Grupos de Trabajo X, XI y XII (competentes en los campos social, económico, empresarial y jurídico) se habrían de reelaborar conjuntamente teniendo en cuenta la interdisciplinariedad demandada por su ámbito profesional. Se habrían de reducir los diplomas en «Sociología», donde debe bastar uno con objetivos aplicados suficientemente amplios para que, en su caso, las Universidades puedan establecer diversificaciones intracurriculares. Las enseñanzas de administración de empresas habrían de estar a su vez más interconexinadas con las restantes disciplinas. En el catálogo de títulos habría de constar algún diploma que cubriese el ámbito de la administración pública y de la gestión que pretende cubrir el primer ciclo de la licenciatura de «Derecho» propuesta. Finalmente, la reelaboración conjunta que proponemos habrá de contar con la apertura del diploma de «Estadística» hacia aplicaciones en el conjunto de estos campos.

— Se habría de considerar el establecimiento de los diplomas de «*Técnico de medio ambiente*» y de «*Ortopedia*».

b) Licenciaturas:

— En el sentido argumentado y propugnado en el punto 4, se habrían de suprimir las Diplomaturas que culminan los primeros ciclos de

las Licenciaturas y que al mismo tiempo son «continuados naturalmente» por los segundos ciclos de éstas.

— Las propuestas del Grupo de Trabajo XIII (Filología y Traducción) deberían ser reelaboradas conjuntamente. Habría que rebajar la oferta de títulos, excesiva tal como ha salido del C.U., y poco consistente con las realizadas en otros ámbitos disciplinares de alcance similar. La reducción de títulos debería contemplar *como mínimo* los siguientes extremos: concentración de «*Filología árabe*» y «*Filología hebrea*» en una «*Filología semítica*»; «*Filología inglesa*» y «*Filología germánica*» en una «*Filología anglogermánica*»; de «*Filología románica*», «*Filología francesa*», «*Filología italiana*» y «*Filología portuguesa*» en «*Filología románica*»; transformación de «*Teoría de la literatura y literatura comparada*» en una licenciatura de «segundo ciclo» con acceso desde las enseñanzas de las diferentes filologías así como de las de lingüística con sus respectivos complementos formativos. La reelaboración de la propuesta debería incluir asimismo un título de licenciatura de «*Lenguas extranjeras aplicadas*» (o similar) de orientación profesional hacia sectores públicos y privados en los ámbitos jurídicos, comerciales, empresariales y económicos de alcance internacional.

Estas enseñanzas filológicas habrían de abrirse interdisciplinariamente hacia el ámbito de los conocimientos culturales respectivos. Finalmente, dado que sus objetivos profesionales y formativos aunque muy vagos y abstractos son absolutamente análogos, la reelaboración conjunta de las propuestas debería incluir la reestructuración interna de las materias de cada titulación de forma que se corrija la disparidad y heterogeneidad que caracterizan a las propuestas del C.U. y que son absolutamente incoherentes con aquella analogía de los objetivos.

— El título de «*Historia de América*» no parece justificado, al menos en los términos en que ha sido propuesto.

— Debería proponerse una licenciatura de segundo ciclo de «*Estudios territoriales*» con acceso desde enseñanzas geográficas o desde otras pertenecientes al ámbito de las ciencias jurídicas, económicas y sociales con sus respectivos complementos formativos.

— Las propuestas de los Grupos de Trabajo X, XI y XII deberían considerarse conjuntamente en relación a las licenciaturas de carácter interdisciplinar, así como a las licenciaturas de segundo ciclo.

— Debería proponerse una licenciatura de segundo ciclo en «**Administración Pública**» (que esté orientada a los aspectos central, autónomo y local) con acceso desde enseñanzas pertenecientes a los ámbitos jurídicos empresariales, económicos y sociales con sus respectivos complementos formativos.

— La licenciatura en «**Bioquímica**» debería ser **sólo** de segundo ciclo con acceso desde enseñanzas biológicas, farmacéuticas, químicas, veterinarias y médicas con sus respectivos complementos formativos. Lo mismo ha de decirse de la licenciatura en «**Ciencia y tecnología de los alimentos**» con accesos desde enseñanzas biológicas, farmacéuticas, químicas, médicas y veterinarias, así como desde las de la diplomatura en «Dietética y nutrición» con sus respectivos complementos formativos.

— Los Grupos de Trabajo II y III (Ciencias Físicas, Geológicas, Biológicas, del Mar, Químicas y Farmacia) deberían hacer propuestas de licenciatura de segundo ciclo en «**Geoquímica**» y en «**Ciencias de los materiales**» con accesos desde enseñanzas propias de sus ámbitos disciplinares con sus respectivos complementos formativos.

— Se habría de establecer un título de licenciatura en «**Salud Pública**» cuyos objetivos profesionales y docentes posibiliten la inclusión en sus enseñanzas de materias propias de enfermería, farmacia, biología, química, medicina y psicología así como de las ciencias económicas, empresariales, jurídicas y sociales y pedagógicas.

— Las enseñanzas de «Ingeniería Química» deberían poder ser impartidas también en Facultades.

— Al margen de las propuestas de títulos y enseñanzas que pueda hacer el C.U. relacionados con el ámbito profesional y disciplinar cubierto por el Grupo de Trabajo XV (Formación del Profesorado de E.G.B., Pedagogía, Psicopedagogía, etc.), entre los ya enviados a las Universidades son varios los que se relacionan o pueden relacionarse directamente con la formación del profesorado de las enseñanzas no universitarias del sistema educativo. Es sabido que la reforma del sistema educativo estatal es en estos momentos objetivo prioritario del M.E.C. y que el texto básico correspondiente se halla en una fase avanzada de su proceso de elaboración, siendo justamente la formación del profesorado uno de los objetivos prioritarios de la reforma mencionada, la cual, reconoce, por otra parte, que la formación inicial de los futuros

profesores depende de las Universidades. Ahora bien, independientemente de las implicaciones pedagógicas, didácticas y psicopedagógicas de este aspecto central de la reforma del sistema educativo, es obvio que los títulos y enseñanzas propuestos no tienen en cuenta los cambios que esta reforma implica. En este sentido, el C.U. debería reelaborar las propuestas a la luz de la reforma global del sistema educativo y en la medida en que ésta exija innovaciones en el catálogo de títulos y de sus correspondientes enseñanzas.

PROPUESTA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS

PREAMBULO

Uno de los grandes retos que tiene que abordar la Universidad Española de manera inmediata es el que corresponde a la Reforma de las Enseñanzas e Implantación de Nuevos Estudios, lo cual constituye un «negocio» que afecta a toda la comunidad universitaria en mayor o menor medida.

Dicho compromiso ofrece la oportunidad de hacer auténtica «política universitaria», cuando tantas cuestiones que no dejan de ser meramente técnicas se plantean, con frecuencia, como «políticas» sin llegar a serlo del todo. Definido, por tanto, el carácter político de la cuestión, un primer interrogante al que la Universidad debe hacerse desde

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA PROPUESTA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS

la Reforma desde dentro estará posiblemente viciada desde el comienzo, pues tenderá a satisfacer opciones personales, intereses de grupos o ambiciones estrechas de quienes quieren situar a los suyos o hacer prevalecer su prepotencia frente a las necesidades de la sociedad circundante que debe aprovecharse y beneficiarse mayoritariamente de dicha Reforma de enseñanzas.

En cuanto al procedimiento, parece aconsejable disponer, por un lado, de la «legislación» al respecto y, por otro, de estudios de base adecuados a las demandas y necesidades sociales, a los docentes disponibles en el momento de poner en vigor los nuevos títulos y enseñanzas y, finalmente, a las posibilidades de ampliación de la plantilla prevista para el año 1992, cuando se supone que estarán en marcha dichos títulos y enseñanzas con plenitud.

Con estos tres parámetros y referencias se debe preparar un catálogo desarrollado de títulos y enseñanzas que conjuguen las disciplinas ya existentes, debidamente articuladas, con las de nueva aceptación, sin que necesariamente los nuevos títulos sean totalmente novedosos en cuanto a todas y cada una de las disciplinas integrantes de aquéllas.

**PROPUESTA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS**

PREAMBULO

Uno de los grandes retos que tiene que abordar la Universidad Española de manera inmediata es el que corresponde a la Reforma de las Enseñanzas e Implantación de Nuevos Estudios, lo cual constituye un «negocio» que afecta a toda la comunidad universitaria en mayor o menor medida.

Dicho compromiso ofrece la oportunidad de hacer auténtica «política universitaria», cuando tantas cuestiones que no dejan de ser meramente técnicas se plantean, con frecuencia, como «políticas» sin llegar a serlo del todo. Definido, por tanto, el carácter político de la cuestión, un primer interrogante afecta a la consideración de si la Reforma debe hacerse desde dentro o desde fuera, desde dentro y para los de dentro o desde fuera y para los de fuera contando con los de dentro; a lo que, a nuestro juicio, se debe responder lo segundo, porque, si no queremos ser ilusos, la Reforma desde dentro estará posiblemente viciada desde el comienzo, pues tenderá a satisfacer opciones personales, intereses de grupos o ambiciones estrechas de quienes quieren situar a los suyos o hacer prevalecer su prepotencia frente a las necesidades de la sociedad circundante que debe aprovecharse y beneficiarse mayoritariamente de dicha Reforma de enseñanzas.

En cuanto al procedimiento, parece aconsejable disponer, por un lado, de la «legislación» al respecto y, por otro, de estudios de base adecuados a las demandas y necesidades sociales, a los docentes disponibles en el momento de poner en vigor los nuevos títulos y enseñanzas y, finalmente, a las posibilidades de ampliación de la plantilla prevista para el año 1992, cuando se supone que estarán en marcha dichos títulos y enseñanzas con plenitud.

Con estos tres parámetros y referencias se debe preparar un catálogo desarrollado de títulos y enseñanzas que conjuguen las disciplinas ya existentes, debidamente articuladas, con las de nueva aceptación, sin que necesariamente los nuevos títulos sean totalmente novedosos en cuanto a todas y cada una de las disciplinas integrantes de aquéllos.

Por lo tanto hay que simultanear tres actuaciones: la institucional, la presupuestaria y la de reordenación de lo ya existente y su combinación con lo previsto. La institucional servirá para llamar la atención de las instituciones y organismos públicos y privados para que colaboren, se comprometan y tercién en la disponibilidad de informes, documentos, encuestas y previsiones para satisfacer sus propios intereses y los de la comunidad a la que sirven y representan; apoyando financieramente, si fuera preciso, la elaboración de dicha infraestructura informativa y el cubrimiento de las carencias que el Ministerio de Educación y Ciencia pueda dejar al descubierto mientras no se traspasen las esperadas competencias correspondientes a las Comunidades Autónomas del distrito universitario de Zaragoza. La actuación presupuestaria se dirigirá a recabar del Ministerio el soporte financiero adecuado para llevar a cabo una Reforma digna y no esquilpada ni raquílica. Finalmente, la reordenación y aprovechamiento de los recursos humanos existentes permitirá, sin duda, ampliar la oferta educativa y competencia sin reincidir en la reiteración de estudios convencionales que empiezan a disminuir en la demanda actual.

Estas tres actuaciones deben impulsarse simultáneamente, porque han de conducir a un resultado coherente y práctico: la consecución de una oferta realista y pragmática de estudios y enseñanzas de la Universidad de Zaragoza en los próximos años, atendiendo por un lado al mercado de trabajo, por otro a la revolución tecnológica e informática y, también, a la preparación de transmisores y conservadores de la cultura en sus múltiples facetas y manifestaciones.

Las nuevas enseñanzas y títulos deben cumplir con la formación, no de especialistas desde el comienzo, sino de «estudiosos», que manejando unos conocimientos, unos instrumentos y unas técnicas y métodos, puedan acomodarse con versatilidad a cualquier especialización que dentro de su campo o en campos afines se mantenga, se renueve o se diversifique.

A nuestro juicio, no se debe tender a una especialización desde el principio como camino que conduzca a una demanda laboral, sino que el camino debe ser la formación integral que lleve, más tarde o más temprano, al fin propuesto y previsto de la especialización obtenida en un segundo ciclo, en un tercer ciclo o en cualquiera de los estudios de postgrado.

PROPUESTA GENERAL SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS

1. PLANTEAMIENTO GENERAL

En principio, las propuestas llevadas a cabo por el Consejo de Universidades (C.U.) sobre las *Directrices propias de los Títulos Universitarios* adolecen de una correspondencia con las previsibles y deseables «demandas» y necesidades sociales que en este momento o en un futuro inmediato se puedan plantear, ya que los títulos a ofertar deben ir respaldados por los *estudios correspondientes* a las necesidades del entorno social del país en general y de cada Universidad en particular, distribuyendo a los estudiantes según dichas titulaciones y evitando la excesiva concentración de los mismos en títulos clásicos que conlleven la falta de ocupación posterior. Dichos *estudios* y «demandas» condicionarán, por tanto, las competencias y perfiles profesionales perseguidos de los que dependerá, en última instancia, el objetivo docente y formativo de las enseñanzas según los casos. Este planteamiento inicial debe aplicarse tanto a la reforma de las enseñanzas como a la implantación de las nuevas.

En segundo lugar, se debe propiciar una política de readecuación y actualización de las enseñanzas tradicionales, junto con la introducción de otras totalmente novedosas, dentro de una prudencia y unos plazos que eviten la precipitación en las propuestas y la ligereza en los resultados, deseándose, sobre todo, unos títulos homologados cuyas enseñanzas integrantes se caractericen por su unidad interna y suficiente entidad, compatibles con una diversificación curricular interna y de contenidos interdisciplinarios. Para lo cual no es necesario pensar que toda demanda social exija un título universitario específico, ni siquiera en algún caso, un título universitario; además un mismo título puede cubrir una amplia demanda social a través de especialidades internas.

En tercer lugar, cabe señalar que la *Reforma de las Enseñanzas* no queda restringida a las diplomaturas y licenciaturas oportunas, pues algunas demandas sociales deben atenderse mediante los estudios de post-grado, los cuales no podrán resolverse definitivamente hasta que no se culmine la reforma de los dos primeros ciclos de las enseñanzas, los cuales no sólo deben atender a la reiterada demanda social, sino que también deben atender a la formación de enseñantes e investigadores, de científicos y generadores y transmisores de la cultura, de la conservación del patrimonio de la Humanidad y de España; buscando, por ejem-

plo, en el área de Humanidades nuevas salidas distintas a las vinculadas exclusivamente a la docencia o a la investigación.

2. ESPECIFICIDAD DE LOS TITULOS

En cuanto a los títulos propuestos se refiere, éstos carecen en general de una especificación de los objetivos docentes y formativos de sus enseñanzas, faltando, por ello, las competencias y conocimientos científicos o técnicos que el titulado debe adquirir con los estudios correspondientes. En el caso, por ejemplo, de las ciencias de la salud hay que considerar la equiparación y adecuación al resto de Europa.

Si las futuras competencias profesionales de los titulados deben responder a la demanda social, los objetivos docentes responderán, a su vez, a los planes de estudio y a sus correspondientes créditos; por lo que no es posible la justificación en la inclusión de una materia en un plan de estudios sin establecer previamente los *objetivos docentes o formativos* de las respectivas enseñanzas y títulos, *objetivos docentes o formativos* de las directrices propias de los títulos homologados que deben someterse a la revisión y reformulación oportunas.

3. DURACION DE LAS ENSEÑANZAS

Salvo en los casos de enseñanzas relacionadas con la salud, que deben ajustarse a la normativa europea, las propuestas formuladas sobre la duración de los estudios insisten, por lo general, en una temporalidad de cinco años académicos. Las comisiones de expertos se han podido ver condicionadas, en este aspecto, por la tradición y el agravio comparativo que podría mermar el prestigio social y académico de los títulos obtenidos en enseñanzas de menos de los años establecidos convencionalmente. Tan sólo unas pocas enseñanzas se adaptan a una duración de cuatro anualidades y en las comisiones responsables de informar los títulos ha flotado dicha temporalidad sin quedar reflejada, finalmente, en las propuestas definitivas.

Una cuestión merecería tratarse, por tanto, con mayor profundidad y reflexión, ya que, salvo en los casos sometidos a exigencias comunitarias europeas, podría ser esta la ocasión para igualar las enseñanzas en cuanto a su duración con otros países de la comunidad en donde los cuatro años han quedado consolidados, teniendo en cuenta, eso sí, la adecuada utilización de la unidad de cuenta elegida, el *crédito* y su

manejo horario para ajustar las propuestas al desarrollo armónico de unos contenidos, de forma que los créditos totales asignados a los diferentes títulos representen una carga lectiva racionalmente manejable por la media de los estudiantes a lo largo de cuatro años; si bien se podría repartir el número de créditos con flexibilidad, de tal forma que en cada Universidad se tuviera la libertad de consumirlos a lo largo de cuatro o de cinco años, según los casos.

Se trataría sobre todo, de que los *créditos* y las *materias lectivas* correspondientes a los mismos se organizaran en los *planes de estudio* de manera que los estudiantes pudiesen configurar currícula coherentes, completos y articulados a lo largo de un período medio de duración cuatrianual, sin que ello provocase una sobrecarga lectiva o una acumulación excesiva en cada uno de los cuatro años considerados.

Las razones que pudieran aconsejar dicha duración media cuatrianual de buena parte de las enseñanzas son varias: la homologación con los sistemas universitarios de nuestro entorno político, social y cultural, favoreciéndose los intercambios; la potenciación real de un *tercer ciclo* que desarrolle una oferta suficiente y variada de estudios de postgrado; una mejor y más variada gama de materias optativas seleccionadas con rigor y exigencia en cuanto a calidad de enseñanza y preparación del profesorado que las impartiría; y, finalmente, un mayor equilibrio entre los dos ciclos iniciales para el caso de aquellas enseñanzas propias de licenciaturas en las que se deseara una especialización en el segundo ciclo.

Acaso este planteamiento colisione con la consideración de las *diplomaturas terminales*, pero habría que profundizar en el establecimiento de una diferenciación entre las *diplomaturas* y las *licenciaturas* con criterios académicos y sociales, y no cuantitativos, según dos tipos de enseñanzas con una lógica interna, unos objetivos y unas materias a cursar cualitativamente distintas, ajustando más decididamente, en ambos casos, la carga lectiva al concepto de *crédito*. Ello exige una revisión del número de créditos asignados a las enseñanzas de licenciatura, con los oportunos reajustes de los atribuidos a las materias troncales, al objeto de que sus cargas lectivas sean organizables por los planes de estudio y racionalmente manejables y distribuibles por los estudiantes en una duración total de cuatro o cinco anualidades.

Para ello habrá que tener en cuenta la base de conocimientos con los que accederán a la Universidad los estudiantes afectados por la reforma de las enseñanzas medias, así como se deberá reclamar la dotación necesaria para cubrir adecuadamente las enseñanzas.

4. ESTRUCTURA CICLICA

A este respecto, las propuestas del Consejo de Universidades se prestan a cierta confusión, dispersión y disfuncionalidad sobre la *estructura cíclica* de las enseñanzas.

Para evitar lo cual, habrá que tener en cuenta lo siguiente: a) la necesidad de ampliación, renovación y potenciación de las *diplomaturas específicas* con titulación acreditada por unas enseñanzas de primer ciclo con naturaleza terminal y con virtualidad técnica coprofesional, eliminando su consideración exclusiva como primer ciclo de unas enseñanzas de licenciatura, aunque dichas diplomaturas permitan, mediante complementos formativos, acceder al segundo ciclo de aquéllas; siendo las directrices propias las que especifiquen entre qué licenciaturas y diplomaturas es posible establecer accesos y mediante qué complementos de formación. b) En las *enseñanzas de licenciatura*, diseñadas en ciclos, el primero podrá tener carácter terminal o de continuidad en un segundo ciclo, en cuyo caso, los objetivos básicos del primer ciclo serían informativos y los del segundo combinarían la especialización, la instrumentalización, la profundización y el aprendizaje de métodos y prácticas. Debe quedar claro que un diploma no es una licenciatura a mitad de camino, sino una capacitación propia técnico-profesional combinando materias informativas con otras de aplicación práctica y formación profesional directa y adecuada con la demanda social y el mercado de trabajo. c) Cabe hablar, además, de *licenciaturas de segundo ciclo* tan solo conducentes a un título de licenciatura propio con carga docente específica y análoga a la de un segundo ciclo para cuyo estudio se exijan unos requisitos de acceso que, en principio, consten de unos cuantos *créditos* adquiridos con la superación de materias correspondientes a los primeros ciclos de otras licenciaturas o acreditados por una diplomatura terminal, así como de unos créditos complementarios de formación a determinar diferenciadamente según el número y naturaleza de los primeros. Este tipo de licenciaturas se deben potenciar por economía de recursos, racionalidad interdisciplinaria y aprovechamiento del profesorado.

5. EL SISTEMA DE «CREDITOS»

Una de las novedades de la Reforma de las enseñanzas universitarias más destacada es la introducción del *crédito* como unidad docente básica o unidad de cuenta que se debe utilizar como medida general en los futuros planes de estudio, creando expectativas muy favorables en general, por considerarse que su utilización adecuada puede beneficiar a la práctica de la docencia.

El sistema de *créditos* supone y requiere la introducción de nuevos procedimientos y formas de docencia y aprendizaje, por la diversificación de dichos procedimientos, según los tipos de materias y funciones de las enseñanzas, la articulación mucho más ágil y flexible de los potenciales docentes e investigadores, así como por posibilitar un mejor aprovechamiento por parte del alumnado de su esfuerzo personal y colectivo. Todo ello debido especialmente a que el concepto de *crédito* permite virtualidades instrumentales muy considerables en previsión de una consecución de los objetivos prefijados.

Ahora bien, se debe evitar la consideración del *crédito* exclusivamente en los términos de equivalencia a horas lectivas o duración de la enseñanza impartida. El *crédito* debe servir para calibrar las exigencias de las materias en relación con el esfuerzo y trabajo que supone para el alumno el superarlas, por lo que los alumnos obtendrán los *créditos* cuando superen favorablemente la evaluación de cada una de las materias cursadas. Por lo cual, los *créditos* se asignarán a las materias teniendo en cuenta dos variables: las horas lectivas o duración temporal y la naturaleza o forma de la enseñanza impartida, al objeto de conferir valor instrumental al *crédito* en orden a la reforma del sistema docencia-aprendizaje y lo que posibilita variaciones significativas en la correspondencia entre dichos *créditos* y horas lectivas.

Debe propugnarse, pues, una utilización flexible y ágil de los *créditos* que las *directrices propias* asignan, tanto a la globalidad de las respectivas enseñanzas como a las correspondientes materias troncales; *créditos* sobre los que las respectivas Universidades, con arreglo a su autonomía, podrán establecer criterios de equivalencia según las variaciones que en el nivel de esfuerzo del alumno puedan significar las diversas formas de enseñanza y, en su caso, los diferentes tipos de actividades exigidas para cursar las materias u otros requisitos.

Para el establecimiento de las equivalencias por parte de las Universidades, dentro de la enseñanza teórica caben variaciones significativas según la forma de impartirse (clases magistrales, seminarios, etc.), y lo mismo puede decirse sobre el esfuerzo que, por parte del alumno, exigen los diversos tipos formales de prácticas. Además de contemplarse otras actividades formativas en el sistema de equivalencias, como pueden ser «trabajos de fin de carrera» o circunstanciales debidamente dirigidos y evaluados.

6. CREDITOS PRACTICOS

En la reforma del sistema docencia-aprendizaje expuesta anteriormente, hay que potenciar y aún priorizar, los llamados *créditos prácticos*.

Los nuevos planes de estudio deben otorgarles un lugar relevante y nunca postergarlos a meros complementos secundarios de los teóricos. Modulados adecuadamente en el sistema crediticio, los *créditos prácticos* establecidos por las directrices propias se deben considerar como una referencia básica importante, de forma que las Universidades, en el uso de su autonomía los puedan usar funcionalmente y con flexibilidad según las exigencias de los múltiples tipos que pueden presentar las actividades prácticas, la diversidad de las materias, los objetivos docentes, las posibilidades de infraestructura y la capacidad innovadora.

7. LAS MATERIAS TRONCALES

En cuanto a las materias troncales, de especial significación e importancia, cabe hacer diversas observaciones:

a) Del análisis de conjunto de las directrices propias se deduce que buena parte de las mismas han sido elaboradas suponiendo que *materia* equivale a *asignatura*, pero en contra de ello, las Universidades, al fijar las asignaturas de sus *planes de estudio*, pueden organizar los contenidos de las materias de modo que los contenidos de una de estas materias coincidan con los de una de las asignaturas; si bien no debe ser así necesariamente, pues también puede ocurrir que se organicen de forma que los de una materia se distribuyan en varias asignaturas o que una asignatura se componga de varias materias integradas. En el proceso de fijación de las asignaturas a partir de las materias caben numerosas posibilidades, entre las que se ha de contar, igualmente, con la de que una Universidad asigne parte de los créditos que le pertenezcan para sus materias obligatorias a las troncales.

b) Las directrices propias proponen, en general, una *troncalidad* excesivamente elevada que, incluso puede ir en contra de la autonomía de las Universidades, pues en pocos casos es inferior al 40%, tendencia que en las *diplomaturas* se acentúa todavía más. De ahí que las directrices propias deben ser restrictivas en el establecimiento de la troncalidad y limitarse a las materias indispensables para la homologación de los planes de estudio a elaborar por las Universidades. En el caso del segundo ciclo, sólo en situaciones excepcionales y muy justificadas deberá superar los mínimos exigidos dicha *troncalidad*.

c) En la adscripción de *materias troncales* a las *áreas de conocimiento* se debe proceder con rigor. Es frecuente justificar objetiva y racionalmente la adscripción a una sólo de las susodichas áreas, pero en muchos casos esta adscripción obedece a corporativismos o intereses

particulares. Mas también se debe evitar la adscripción múltiple que no responda a razones intelectuales, sino a posibles compromisos institucionales.

COLOFON

Es indudable que, finalizada la fase de información pública de los borradores elaborados por las denominadas *Comisiones de expertos*, cuyos plazos de alegaciones se cumplen mayoritariamente a lo largo del mes de febrero del corriente año 1988, la Universidad de Zaragoza, que ha facilitado la tramitación de cuantas iniciativas al respecto han partido de individuos, colectivos, centros o departamentos, así como también las reuniones de decanos o representantes de áreas de conocimiento, debe abordar, seguidamente la Reforma de las enseñanzas en su vertiente de implantación de nuevos estudios, reaprovechamiento de los existentes y reconversión de las enseñanzas del distrito en favor de una mayor variedad de ofertas con vistas a la demanda social, a la capacidad docente actual de su profesorado y a los medios disponibles o a disponer en un breve plazo.

Dicha tarea es la que correspondería al espíritu desarrollado en el *preámbulo* con el que se inicia este documento de *Propuesta general sobre la reforma de las enseñanzas*, tarea para la que las diversas instancias deben reunir esfuerzos al objeto de que nuestra Universidad de Zaragoza esté a la altura de las circunstancias y del tiempo en el que vivimos con vistas a una adecuada oferta de títulos y estudios que satisfaga las necesidades sociales y de mercado científico y tecnológico, sanitario y cultural, corrigiéndose la tendencia a la inactividad laboral de nuestros titulados actuales que, en muchos de los estudios actualmente vigentes conducen, una vez terminados, a la frustración y el desempleo, a la inestabilidad personal y social.

Los Decanos de las Facultades de Filosofía y Letras, reunidos en Madrid el día 5 de febrero de 1968 con objeto de analizar el actual proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio, han llegado a algunos acuerdos, y a la decisión de comunicarlos a V.E. Son los siguientes:

1. La Conferencia de los Decanos de Filosofía y Letras manifiesta su preocupación por la utilización que se haga de las informaciones recabadas de las distintas instancias universitarias.

2. Estima que, para el análisis y aprovechamiento de informes y propuestas, el Consejo de Universidades habrá de contar con expertos en cada una de las titulaciones, y que el procedimiento para la elección de los mismos sea el más adecuado.

DECANOS DE FACULTADES DE FILOSOFIA Y LETRAS

3. La Conferencia de Decanos de Filosofía y Letras considera necesaria su participación en el proceso, con objeto de garantizar su transparencia.

4. La Conferencia de Decanos denuncia una vez más la discriminación de que han sido objeto las Facultades de Filosofía y Letras (Filología, Geografía e Historia, Filosofía y Ciencias de la Educación), en relación con otros Centros, en cuanto se refiere al Proyecto de Plantillas Universitarias, también conocido como Documento de Trabajo n.º 3: bajísimo grado de experimentalidad, número elevado de alumnos por grupo, tanto en clases teóricas como prácticas, etc.

Eso comporta limitaciones del profesorado de Filosofía y Letras que en un futuro próximo impedirá llevar a la práctica la Reforma de Estudios que ahora se discute.

5. Como consecuencia de este hecho se considera necesario participar en el iniciado proceso de reforma de las Enseñanzas Medias, por cuanto, de su configuración definitiva dependerán, en gran parte, la estructura, la planificación y las características con que se desarrollen los procesos de reforma de la Enseñanza Universitaria.

Los Decanos de las Facultades de Filosofía y Letras, reunidos en Madrid el día 5 de febrero de 1988 con objeto de analizar el actual proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio, han llegado a algunos acuerdos, y a la decisión de comunicarlos a V.E. Son los siguientes:

1. La Conferencia de los Decanos de Filosofía y Letras manifiesta su preocupación por la utilización que se haga de las informaciones recabadas de las distintas instancias universitarias.

2. Estima que, para el análisis y aprovechamiento de informes y propuestas, el Consejo de Universidades habrá de contar con expertos en cada una de las titulaciones, y que el procedimiento para la elección de los expertos debe ser claro y público.

3. La Conferencia de Decanos de Filosofía y Letras considera necesaria su participación en el proceso, con objeto de garantizar su transparencia.

4. La Conferencia de Decanos denuncia una vez más la discriminación de que han sido objeto las Facultades de Filosofía y Letras (Filología, Geografía e Historia, Filosofía y Ciencias de la Educación), en relación con otros Centros, en cuanto se refiere al Proyecto de Plantillas Universitarias, también conocido como Documento de Trabajo n.º 3: bajísimo grado de experimentalidad, número elevado de alumnos por grupo, tanto en clases teóricas como prácticas, etc.

Eso comporta limitaciones del profesorado de Filosofía y Letras que en un futuro próximo impedirá llevar a la práctica la Reforma de Estudios que ahora se discute.

5. Como consecuencia de este hecho se considera necesario participar en el iniciado proceso de reforma de las Enseñanzas Medias, por cuanto, de su configuración definitiva dependerán, en gran parte, la estructura, la planificación y las características con que se desarrollen los procesos de reforma de la Enseñanza Universitaria.

6. La conferencia de Decanos manifiesta su preocupación por la descoordinación de competencias profesionales que pudiera producirse entre los títulos propuestos por los Grupos de Trabajo XIII y XIV (con proyección en las Enseñanzas Medias) y los que pudieran venir de las directrices emanadas del Grupo XV.

7. La Conferencia se pronuncia en favor de una duración de cinco años para los estudios de licenciatura y por la organización cíclica de esos estudios.

8. Los Decanos piden que el Consejo de Universidades haga público el informe del Grupo de Trabajo n.º XVI relativo a la Licenciatura en Historia, Geografía e Historia del Arte, y se inicie el correspondiente período de consulta.

Madrid, 5 de febrero de 1988

FDO.: TEODOSIO FERNANDEZ, JENARO COSTAS Y 36 DECANOS MAS
EXCMO. SR. MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA Y PRESIDENTE
DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

REAL ACADEMIA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES

COMENTARIOS A LOS PROYECTOS DE REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO

En la emisión del presente informe han sido examinados el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre (BOE 14 diciembre 1987) y el Documento elaborado por la Secretaría General del Consejo de Universidades "LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA Y EN LA COMUNIDAD ECONÓMICA EUROPEA".

La REAL ACADEMIA DE CIENCIAS es consciente de que su misión en la discusión crítica de los PLANES DE REFORMA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS debe centrarse en su sentir genérico y global, sin entrar en los detalles particulares más propios de interpretación por las instituciones universitarias.

1. Por descontado el interés del cultivo de las ciencias en la mera formación humanística del individuo, no resulta fácil admitir la dualidad

REAL ACADEMIA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES COMENTARIO A LOS PROYECTOS DE REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO

ca y diplomatura española. La posibilidad de establecer vías de mutuo acceso entre ellas. De esta forma, cada una de ellas podrá emprender su paso al segundo ciclo, sin necesidad de adaptación alguna en el primer caso y tras la oportuna adaptación en el caso de diplomaturas especializadas. Y, a la recíproca, las diplomaturas básicas podrán adecuarse a las titulaciones especializadas del mismo nivel. Estas vías de mutuo acceso, de acuerdo con las materias, podrán discurrir entre situaciones de fácil transformación, y aquellas otras que, por la naturaleza misma de la especialización la hagan imposible.

El éxito de estas titulaciones de primer ciclo, ya sean básicas o poseedoras de un cierto grado de especialización, dependerá de su clara asignación a carreras profesionales delimitadas (Función Pública, Cuerpos Técnicos, etc.) para la alta.

2. En adición, con las vías anteriores —sobre todo, la existencia de una titulación profesional en el primer ciclo— se impone que el currículo correspondiente presente objetivos marcadamente científicos y esté dotado de la complejidad creativa y de elaboración mental.

Si las recomendaciones del punto 1.º son válidas para toda titulación genérica de segundo ciclo —diplomaturas—, deberá guardarse especial atención a las nuevas titulaciones que surjan como consecuencia de

REAL ACADEMIA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES

COMENTARIOS A LOS PROYECTOS DE REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO

En la emisión del presente informe han sido examinados el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre (BOE 14 diciembre 1987), y el Documento elaborado por la Secretaría General del Consejo de Universidades "LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA Y EN LA COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEA".

La REAL ACADEMIA DE CIENCIAS es consciente de que su misión en la discusión crítica de los PLANES DE REFORMA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS debe centrarse en su sentir genérico y global, sin entrar en los detalles particulares más propios de interpretación por las instituciones universitarias.

1. Por descontado el interés del cultivo de las ciencias en la mera formación humanística del individuo, no resulta fácil admitir la *dualidad del primer ciclo* —diplomatura especializada y grado previo a la consecución del segundo ciclo— sin atender en cada caso a sus necesidades sociales y sin definir las vinculaciones profesionales de ambas titulaciones. En todo caso, parece obvia tanto la distinción de *diplomatura básica* y *diplomatura especializada*—, como la necesidad de establecer vías de mutuo acceso entre ellas. De esta forma, cada una de ellas podrá emprender su paso al segundo ciclo: sin necesidad de adaptación alguna en el primer caso y tras la oportuna adaptación en el caso de diplomaturas especializadas. Y, a la recíproca, las diplomaturas básicas podrán adecuarse a las titulaciones especializadas del mismo nivel. Estas vías de mutuo acceso, de acuerdo con las materias, podrán discurrir entre situaciones de fácil transformación, y aquellas otras que, por la naturaleza misma de la especialización la hagan imposible.

El éxito de estas titulaciones de primer ciclo, ya sean básicas o poseedoras de un cierto grado de especialización, dependerá de su clara asignación a cometidos profesionales definidos (Función Pública, Cuerpos Técnicos, Empresa privada, etc.).

2. En coherencia con las ideas anteriores —sobre todo, la existencia de una titulación especializada profesional en el primer ciclo— se impone que el segundo ciclo cumpla objetivos marcadamente científicos y esté dotado de características creativas y de elaboración mental.

Si los comentarios del punto 1.º son válidos para toda titulación genérica de segundo ciclo —Licenciatura—, deberá guardarse especial atención a las nuevas "licenciaturas" que surjan como consecuencia de

ramificaciones de troncos básicos o de la deseable concepción interdisciplinar de algunos nuevos planes de estudio. Pudiera, en caso contrario, producirse solapamientos no deseables entre intentos de especialización en el primero y segundo ciclos.

3. A toda nueva "licenciatura" deberá poderse aplicar la argumentación del punto 1.º. Cuando no pueda hacerse, significa que la titulación del segundo ciclo debe elaborarse sobre una diplomatura previa, de mayor contenido básico general; situación que ha venido siendo muy común en la actual estructura de los estudios universitarios, según la cual una diplomatura básica iba seguida de ramificaciones particulares conducentes a especialidades diversificadas.

4. Debe cuidarse sobremanera la creación de nuevas titulaciones de segundo ciclo —nuevas "licenciaturas"— y, cuando así se haga, que obedezca al auténtico progreso científico, encarando las situaciones científicas y técnicas venideras, y no apoyándose en argumentos pasados.

5. El desarrollo de nuevas titulaciones deberá estar de acuerdo, asimismo, con ciertas actividades profesionales, que sin representar áreas cualificadas del progreso científico, son muy cultivadas cuantitativamente por los graduados universitarios. Y, así, puede surgir un gran desenfoco entre los "planes de estudio", y la existencia aún de profesores de "Física y Química", "Ciencias Naturales" y "Matemáticas" en la enseñanza media; frecuente destino de los licenciados en Matemáticas, Física, Química, Geología y Biología, que exigiría, por otro lado, un mayor conocimiento de los métodos didácticos generales y particulares.

6. Las situaciones anteriores pueden aliviarse, en muy buena medida al menos, si algunas ideas de las que los proyectos están muy imbuidos —tales como "troncalidad", "homologación", etc.— dejaran paso a otras del tipo de "competitividad", "diversidad", "calidad", etc. También es cierto que ello implica un paso atrevido en favor de la liberalización del mercado de títulos universitarios y de la independencia de éstos frente a los ejercicios profesionales.

7. No hay que ocultar que las ideas anteriores favorecen e incitan a la responsabilidad universitaria. De esta forma, cada Universidad habría de medir los problemas a resolver, los medios con que cuente para ello y los sistemas de asesoramiento y decisión oportunos, que, a su vez, tendrían que gozar de las debidas condiciones de calidad y experiencia.

8. Este incremento de las transferencias de responsabilidad y liberalización facilitaría la agilidad en el acomodo de cada Universidad a un mayor o menor número de situaciones científicas de excelencia.

La mayor responsabilidad se correspondería con la más directa participación de la Universidad en la fijación del contenido y nivel de una ma-

teria determinada, que muchas veces son más trascendentes que el propio título con que se designa una disciplina. Tal responsabilidad favorecería la máxima plasticidad en la selección curricular por parte de los estudiantes y, asimismo, la más fácil adecuación de cada Universidad a las necesidades particulares de su entorno geográfico, en los aspectos económicos, tecnológicos y de la política científica nacional e internacional.

9. Las posibilidades de titulaciones interdisciplinarias no surge de la existencia de un número suficiente de materias para ser yuxtapuestas de forma más o menos conveniente en una determinada Universidad. La interdisciplinaridad exige un nivel de experiencia, de conocimientos y de capacidad integradora, que son fruto del ambiente científico y de la maduración crítica personal. Y ello, que es bueno en sí mismo, no puede ser exigible por "homologación", ni trasvasable por "troncalidad"; más bien, ha de ser fruto de las propias características de cada Universidad.

10. Aunque no afecte a la esencia de los planteamientos, parece obligada una mayor corrección lingüística en la redacción, que elimine ambigüedades e incorrecciones científicas.

Madrid, 21 de marzo de 1988

DEPARTAMENTO DE EDUCACION
ESCUELA UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE E. O. B.
DE GUADALAJARA
UNIVERSIDAD DE ALCALA DE HENARES
INFORME SOBRE LAS PROPUESTAS DEL CONSEJO DE
UNIVERSIDADES QUE PRESENTA EL DEPARTAMENTO
DE EDUCACION
REMITIDO POR D. ANTONIO MOLERO PINTADO,
DIRECTOR

INFORME SOBRE LAS PROPUESTAS DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES QUE PRESENTA EL DEPARTAMENTO DE EDUCACION

INTRODUCCION

Los Informes Técnicos hechos públicos por el Consejo de Universidades ratifican la idea general de un estudio de carácter normativo, en torno a la potestad de emitir títulos de carácter profesional, en este caso se refiere a los títulos de las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B.

**DEPARTAMENTO DE EDUCACION
ESCUELA UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE E.G.B.
DE GUADALAJARA
UNIVERSIDAD DE ALCALA DE HENARES
INFORME SOBRE LAS PROPUESTAS DEL CONSEJO DE
UNIVERSIDADES QUE PRESENTA EL DEPARTAMENTO
DE EDUCACION**

También se observa, que en la mayoría de los proyectos de ley que se han presentado, se propone un Título terminal que genera unos efectos profesionales inevitables. Por otro lado, el grupo de trabajo número 15 que estudia los proyectos relativos a las Ciencias de la Educación, no se ha pronunciado —en esta fecha— sobre las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., lo que hace imposible emitir un juicio adecuado sobre la función que se reserva a estos Centros y el marco de relación funcional con el resto del organismo universitario. Sin embargo, y a la luz de los informes de las Comisiones que se han publicado, se evidencia un posicionamiento de algunas Facultades que afecta de manera directa a las atribuciones y competencias académicas y profesionales que las citadas Escuelas Universitarias tienen encomendadas en la actualidad.

Con este marco de referencia y a pesar de no disponer del Informe de la citada Comisión 15 sobre las Escuelas Universitarias, el Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares, formula las siguientes sugerencias:

1. Del análisis de los proyectos apuntados, no se deduce la construcción de una Carrera docente, ocupación que será la habitual en

**DEPARTAMENTO DE EDUCACION
ESCUELA UNIVERSITARIA DE PROFESORADO
DE E.G.B. DE GUADALAJARA
UNIVERSIDAD DE ALCALA DE HENARES
REMITIDO POR D. ANTONIO MOLERO PINTADO
DIRECTOR**

**INFORME SOBRE LAS PROPUESTAS DEL CONSEJO DE
UNIVERSIDADES QUE PRESENTA EL DEPARTAMENTO
DE EDUCACION**

INTRODUCCION

Los Informes Técnicos hechos públicos por el Consejo de Universidades ratifican la idea genérica, ya establecida por otras normativas, en torno a la potenciación del Ciclo corto universitario que en la mayoría de los casos da origen a un título específico que es el de Diplomado. En este caso se encuentran ofertas de especialidades que solo se desarrollan en este nivel, y otras que además de la Diplomatura extienden su curriculum hasta la Licenciatura.

También se observa, con carácter genérico, que en la mayoría de los proyectos analizados, la Diplomatura da derecho a la obtención de un Título terminal que genera, en cada caso, unos efectos profesionales inevitables. Por otro lado, el grupo de trabajo número 15 que estudia los proyectos relativos a las Ciencias de la Educación, no se ha pronunciado —en esta fecha— sobre las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., lo que hace imposible emitir un juicio adecuado sobre la función que se reserva a estos Centros y el marco de relación funcional con el resto del curriculum universitario. Sin embargo, y a la luz de los informes de las Comisiones que se han publicado, se evidencia un posicionamiento de algunas Facultades que afecta de manera directa a las atribuciones y competencias académicas y profesionales que las citadas Escuelas Universitarias tienen encomendadas en la actualidad.

Con este marco de referencia y a pesar de no disponer del Informe de la citada Comisión 15 sobre las Escuelas Universitarias, el Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares, formula las siguientes sugerencias:

1. Del análisis de los proyectos apuntados, no se deduce la «construcción» de una Carretera docente, ocupación que será la habitual en

una gran parte de los casos estudiados. Los créditos establecidos que darán derecho a la obtención de un título académico determinado, se perfilan sobre una base puramente instructiva sin ninguna o excusa derivación al campo didáctico.

Sin perjuicio de que, en nuestra opinión, debería ser el propio Ministerio de Educación el que marcara esta diferencia y estableciera unas directrices generales de obligado cumplimiento, estimamos que cada Universidad, y en este caso la nuestra, está obligada a satisfacer y ofertar materias y actividades que orienten y ayuden a todo universitario que vea en la docencia el mejor acomodo para su vida profesional.

2. Aunque no se dice expresamente, cuando las comisiones establecen el Título de Diplomado en el intermedio de una Carrera larga o al final de una Carrera corta, están pensando en los efectos profesionales que producirán tales titulaciones. Y entre ellas, el ejercicio de la enseñanza en el nivel preuniversitario, y más concretamente, en la actual Educación General Básica.

Esta situación plantea, en nuestra opinión, una confrontación inevitable con las actuales Escuelas Universitarias, únicas que en su Especialidad habilitan a sus titulados para esta función. Por consiguiente, la aceptación sin más de los proyectos publicados, supondría de facto una merma definitiva en las competencias de estos Centros que les pone al borde de su desaparición sin necesidad de una norma específica que los suprima.

3. A pesar de lo indicado en el epígrafe anterior, no es la preocupación corporativa lo que nos mueve, sino una apreciación simplemente científica del problema. Es impensable, para nosotros, que pueda ejercerse la docencia en cualquier nivel sin una preparación de carácter pedagógico y didáctico. Creemos que no es suficiente la obtención de una Diplomatura en Geológicas, por ejemplo, para ganar el derecho a optar por una plaza de profesor de E.G.B. en esta Especialidad. Similar argumentos podrían hacerse sobre el segundo Ciclo universitario.

4. A la vista de todo lo dicho, nuestra propuesta se encamina en el sentido de que se establezcan materias troncales de carácter didáctico en todas las Diplomaturas que aspiren a tener una proyección profesional en el ámbito docente. La misma argumentación podría valer para el segundo ciclo universitario. La instrumentación concreta de estas materias y demás compromisos académicos puede hacerse con posterioridad (cuando se debatan los Planes de Estudio, según la comunicación de ese Vicerrectorado), una vez que se acepte, este principio. A guisa de

ejemplo, se puede pensar en una formación docente durante la Carrera o en una formación posgrado, pero siempre aceptando que cualquier universitario que aspire a enseñar, conozca el sector de la enseñanza a que se dirige y los núcleos científicos que dan base a tal actividad. Exactamente esto, es lo que se realiza en los sistemas educativos universitarios de nuestro entorno cultural.

ESCUELA UNIVERSITARIA «JOVELLANOS»
PROPUESTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA
JOVELLANOS REFERENTE A LA REFORMA DE LOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

PROPUESTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA JOVELLANOS REFERENTE A LA REFORMA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

La Escuela Universitaria Jovellanos (EUJ) de Estudios Empresariales e Informática desea presentar al Consejo de Universidades las siguientes sugerencias y propuestas relativas a la Reforma de las Titulaciones Universitarias en nuestro país. Bien entendido que las sugerencias contenidas en este documento son el resultado del debate que este Centro viene manteniendo sobre el tema desde hace tiempo.

Se ha preferido no reflejar propuestas concretas en los impresos proporcionados por el Consejo de Universidades, ya que este Centro ha entendido que con ello se consolidaban los presupuestos de la discusión, presupuestos que en nuestra opinión necesitan ser reestructurados. En consecuencia, la EUJ desea que el contenido del

ESCUELA UNIVERSITARIA «JOVELLANOS» PROPUESTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA JOVELLANOS REFERENTE A LA REFORMA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Con carácter general, cualquier propuesta de reforma de titulaciones o la aparición de alguna nueva en el panorama universitario, a menudo plantea preguntas acerca de qué programa respondería a esa novedad o qué material bibliográfico sería el idóneo. La experiencia actual nos viene mostrando cómo un interrogante como el descrito origina una respuesta inmediata en forma de avisados de «signaturas» por parte de los departamentos. Este tipo de respuestas revela un desconocimiento del funcionamiento íntimo del modelo de interrelación horizontal —a la que nos referimos más adelante— y traiciona la subsistencia de sus fines.

Cualquier observador de los actuales planes de estudios y de las propuestas respecto de muchos de los venideros, podrá notar la persistencia en los errores tradicionales. La substitución de horas por créditos, el cambio de denominación de las titulaciones y la incorporación de algunas nuevas —que necesidad era, por otra parte clamorosa—, constituyen el logro principal de los grupos de trabajo. En un estadio posterior se proceda a la eliminación de algunas disciplinas «de relleno», con el fin no disimulado de «ganar huecos».

PROPUESTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA JOVELLANOS REFERENTE A LA REFORMA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

La Escuela Universitaria Jovellanos (EUJ) de Estudios Empresariales e Informática desea presentar al Consejo de Universidades las siguientes sugerencias y propuestas relativas a la Reforma de las Titulaciones Universitarias en nuestro país. Bien entendido que las sugerencias contenidas en este documento son el resultado del debate que este Centro viene manteniendo sobre el tema desde hace tiempo.

Se ha preferido no reflejar propuestas concretas en los impresos proporcionados por el Consejo de Universidades, ya que este Centro ha entendido que con ello se consolidaban los presupuestos de la discusión, presupuestos que en nuestra opinión necesitan ser reestructurados. En esta línea la EUJ se adhiere en la totalidad de su contenido al documento PROPUESTA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA EN TORNO A LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS, de 21 de enero de 1988.

Con carácter general, cualquier propuesta de reforma de titulaciones o la aparición de alguna nueva en el panorama universitario, a menudo plantea preguntas acerca de qué programa respondería a esa novedad o qué material bibliográfico sería el idóneo. La experiencia actual nos viene mostrando cómo un interrogante como el descrito origina una respuesta inmediata en forma de listados de «asignaturas» por parte de los departamentos. Este tipo de respuestas revela un desconocimiento del funcionamiento íntimo del modelo de **interrelación horizontal** —a la que nos referimos más adelante— y traiciona la substancia de sus fines.

Cualquier observador de los actuales planes de estudios y de las propuestas respecto de muchos de los venideros, podrá notar la persistencia en los errores tradicionales. La substitución de horas por créditos, el cambio de denominación de las titulaciones y la incorporación de algunas nuevas —que necesidad era, por otra parte clamorosa—, constituyen el logro principal de los grupos de trabajo. En un escalón posterior se procede a la eliminación de algunas disciplinas «de relleno», con el fin no disimulado de «ganar huecos».

El presumible resultado del proceso puede consistir en un apilamiento de materias desconectadas entre sí y del entorno.

Pero lo que, en nuestra opinión, constituye la principal incongruencia de la discusión sobre planes *curricula* y titulaciones, es la propia metodología utilizada en su discusión y diseño. Tradicionalmente, un plan de estudios viene a definirse como un mal necesario emanado del Boletín Oficial del Estado, al que sucesivamente van aplicándose correcciones, ampliaciones —nunca recortes— para apuntalar su propia coherencia interna. Diríamos que el plan de estudios queda constituido como un producto de sí mismo, cuya repercusión social fundamental es la de proveer de horas lectivas al profesorado.

Permítasenos esta descripción extrema en aras de la definición más contundente de lo que nosotros planteamos como alternativa. En nuestra opinión, el *curriculum* debe generarse de forma inversa. Es decir, **ha de partir del abanico de posibles actividades que al final de los estudios vayan a realizar nuestros estudiantes ya convertidos en profesionales**. Ese listado de funciones a realizar en el ámbito de la titulación, configuran un catálogo de actividades académicas que, a su vez, definirán los pertrechos científicos necesarios para su ejecución. Fácil es deducir que los Departamentos Universitarios satisfarán esas exigencias, no como un fin en sí mismas sino manteniendo la atención puesta en los objetivos finales que las hacen necesarias, a saber, las actividades profesionales. De ahí que resulte entonces arbitrario determinar la troncalidad de una determinada materia si no han sido definidos previamente los objetivos profesionales que justifican la titulación, ya que es evidente que su mero enunciado no implica en absoluto el conocimiento de las tareas profesionales que pretende cubrir.

Sin ánimo de pisar el terreno propio de los recursos docentes de cada profesor, es necesaria alguna precisión acerca de la **ejecución** universitaria de los planes o *curricula* que se implanten. La actual masificación estudiantil ha ido potenciando las lecciones explicadas a remesas más o menos grandes de estudiantes, en las que los contenidos consisten principalmente en recopilaciones realizadas por el profesor. La asistencia reiterada a esas clases constituye probablemente el principal elemento desmotivador del estudiante universitario, en particular del que partía de salida con un nivel más alto de motivación. Vemos al profesor universitario como un **conductor** de las actividades que el alumno realiza en una proporción muy elevada por su cuenta, reservándose el aula para aquello que elimina obstáculos a esa tarea o que resulta muy fuera de su alcance: fundamentos poco asequibles, planificación de las actividades y, en definitiva, tareas que el estudiante no puede realizar por su cuenta.

Por eso consideramos de la mayor importancia que el concepto **crédito** quede perfectamente definido, poniéndolo al servicio de la **ejecución académica** de los *currícula*. Partimos de la base de que debe ser revisado el concepto **hora de clase** para no caer en la tentación de identificarla con la décima parte de un crédito. Aquello que el estudiante pueda adquirir por su propio esfuerzo en las **áreas de recursos** de la universidad debe ser evaluado y convertido en créditos de la misma categoría que los asignados para las **horas lectivas**. No es deseable que los créditos asignados a las materias tengan un reflejo mecánico en los horarios en los que lleguen a concretarse los *currícula*. La actual distinción entre **hora teórica** y **hora práctica** (esta última de segunda categoría) no ha mostrado ninguna operatividad.

La presente reforma constituye una oportunidad para redefinir la **experimentalidad**, entendiendo ésta no como las prácticas emanadas de las «ciencias duras» sino como la vertiente instrumental que toda carrera debe contener, incluyendo además del trabajo llamado de campo las horas de **ejecución** y **simulación** de lo que será en el futuro el campo profesional del estudiante.

En lo que concierne al repertorio de titulaciones, la EUJ desea realizar diversas propuestas basadas en las demandas sociales observables, no limitándose a un listado de titulaciones con el único fin de que sean homologadas por el Estado. Con ser éste un objetivo indiscutible, querríamos realizar una propuesta que permitiese también explotar al máximo las posibilidades que ofrecen en estos momentos varios fenómenos convergentes en la Universidad española en general y en la de Oviedo en particular.

En primer lugar, la **propia reforma de los planes de estudios** cuyas potencialidades quisiéramos llevar al límite. En este sentido nos parece que los **grupos de trabajo** como señalabamos más arriba, no han profundizado lo suficiente en las virtualidades de la Ley de Reforma Universitaria para obtener de ellas el máximo provecho, como tampoco de las diversas directrices emanadas de la Secretaría General de Universidades. Pasemos a analizar algunas de las carencias más significativas.

a) Estos grupos de trabajo no han elaborado **titulaciones de primer ciclo** en cantidad y dimensión tales que permitan poner en su lugar la pirámide educativa hoy invertida, al haber más estudiantes de ciclo largo que de ciclo corto.

b) Se mantiene una gran **ambigüedad** en las relaciones entre los primeros y los segundos ciclos y, lo que es peor, se deja sin definir la **funcionalidad y los objetivos** de cada uno de ellos. Además no se ha abordado suficientemente el problema de la **duración** de los estudios lo que nos aleja de las pautas que a este respecto funcionan en Europa.

c) No se contempla la **horizontalidad** de los **currícula** en los que se descarta radicalmente la «asignatura» tal como se viene concibiendo para optar por el módulo de carácter polivalente. La organización modular de las materias tiene en nuestra opinión la ventaja de agrupar conocimientos, sobre todo en etapas iniciales de la carrera y, por tanto, permitir una circulación horizontal en el **currículum** de aquellos estudiantes que hubieran obtenido los créditos necesarios para ello. Tal sistema de **pasarelas** resulta sistemáticamente obviado en todas las propuestas recibidas apostando con notoria falta de imaginación por el modelo «estanco» que viene padeciendo el alumno actual.

En segundo lugar, queremos aprovechar las posibilidades que ofrecen los programas universitarios europeos para tratar de desarrollar estudios conjuntos, en las áreas que nos son propias, con otras universidades de la CEE, lo que permitiría una homologación de hecho de los títulos que se impartieran y posibilitaría el que nuestros alumnos desarrollasen parte de su aprendizaje reglado fuera de España, creando así un espacio universitario europeo. En tal sentido estamos realizando intensas gestiones para perfilar acuerdos con diversas universidades francesas, inglesas u alemanas.

En tercer lugar, la Universidad de Oviedo tiene previsto construir un **Campus Universitario** en Gijón que, incluso físicamente, se acomodará al modelo departamental. Ello va a permitirnos alcanzar nuestros objetivos de manera más racional que con el modelo de centros, estanco y mucho menos flexible.

Finalmente, el abanico de enseñanzas que deseamos ofertar se va a ver beneficiado por la favorable circunstancia de que ya viene funcionando un grupo de trabajo interdisciplinar que abarca a expertos en informática, integrados en el Centro de Inteligencia Artificial de la Universidad de Oviedo —quizás el equipo más puntero en este campo de nuestra Universidad— en ciencias de la Empresa, en Economía en derecho y en Lenguas extranjeras.

Si este planteamiento prosperase, estaríamos en condiciones, una vez asentado el modelo, de integrarlo en las actividades investigadoras y

docentes de las áreas de conocimiento ligadas a la ingeniería —el otro polo de desarrollo del *Campus*— lo que conduciría a un conjunto de estudios plenamente integrado desde el punto de vista tecnológico, empresarial y económico que, partiendo de una gama de titulaciones de primer ciclo, fuese configurando un número más reducido de segundos ciclos o de *masters*, en su caso, que lo harían plenamente coherente.

Por lo que concierne a la metodología utilizada en el análisis y discusión de los futuros planes de estudio, consideramos necesario hacer alguna precisión. Por lo general, estos análisis se están llevando a cabo carrera por carrera, por lo que probablemente nuestra propuesta se salga del marco de las que vienen presentándose. Si así fuera, y si las propuestas contenidas en este documento no prosperasen en primera instancia aunque el modelo fuera sugerente como un todo, nos gustaría discutir con la Administración la posibilidad de desarrollar —por ejemplo como conjunto piloto— el enfoque de *polivalencia de los estudios*. Este enfoque, como decíamos anteriormente, permitiría aprovechar al máximo todos los recursos humanos y materiales existentes, a la vez que exigiría unas mínimas dotaciones suplementarias de profesorado.

ARTICULACION POLIVALENTE DE LOS ESTUDIOS

Nuestro planteamiento constituye una inversión total de la filosofía que informa los contenidos de los documentos de los Grupos de Trabajo, tanto en lo que se refiere al punto de partida, que deja de ser la asignatura para partir del bloque global de una disciplina, como en lo que se refiere al crédito, a las clases teóricas y prácticas, a la experimentalidad de los estudios... etc. Todo ello con el objeto de evitar duplicaciones inútiles y hacer coherente un conjunto de enseñanzas que entendemos, por definición, interdisciplinares.

Queremos también llamar la atención respecto al doble reto que asumimos al mantener la unidad de dirección de las disciplinas impartidas, comunes a varias carreras, garantizando a la vez la adecuación especializada de las mismas a las necesidades reales de estas. Quedan así definidos nítidamente los límites de cada disciplina, eliminando las innumerables repeticiones de materias que se observan al aplicar el actual modelo por asignaturas.

Nuestra propuesta se configura en base a los siguientes presupuestos:

1. Confección de un conjunto de módulos de disciplinas básicas comunes a todos o a parte de los *currícula* que, convenientemente divididos en **submódulos**, se organizan según los objetivos diseñados para las diferentes titulaciones.

Existirán, por ejemplo, módulos de Matemáticas, Contabilidad, Economía de la Empresa, Informática, etc., que se impartirán completos en una o en varias de las titulaciones, quedando los submódulos en aquellas otras titulaciones en las que constituirían un apoyo a la troncalidad. Es evidente que un módulo de Matemáticas se impartiría completo en la Diplomatura de Estadística o Informática pero sólo los submódulos precisos del mismo en la de Administración de Empresas, Auditoría, Marketing y, quizás ninguno, en el caso de Relaciones Industriales, Trabajo Social y otros.

Se propondría un número de créditos determinados, tanto para el conjunto del módulo como para cada submódulo, estableciendo con precisión el contenido de cada uno de ellos.

2. En consonancia con todo lo dicho, se establecería un conjunto de **créditos prerrequisito** que, en la medida de lo posible, pudiesen ser comunes a los diferentes *currícula* o a varios de ellos; una vez obtenidos, el estudiante podría optar por otro *currículum* más adaptado a sus preferencias o capacidades personales, con el asesoramiento tutorial que este enfoque debe proporcionar. Este mecanismo de *pasarelas* flexibilizaría enormemente el sistema.

3. El presente planteamiento solamente será posible si cada carrera homologada presenta una **reducida exigencia de troncalidad** que, en ningún caso, ha de ser superior al 40% y que en algunos, debería descender al 30%. Ello permitiría la máxima flexibilidad y el máximo acercamiento a las demandas del mercado de trabajo, facilitando por otra parte la adaptación a las posibles nuevas exigencias derivadas de la evolución del mismo.

La propuesta anterior se articula sobre las siguientes titulaciones cuya troncalidad común es obvia.

a) Titulaciones existentes o propuestas por los Grupos de Trabajo.

1. Diplomado en Administración de Empresas.

2. Diplomado en Informática.

3. Diplomado en Estadística.

(Esta diplomatura tendrá una denominación adecuada cuando los contenidos sean inespecíficos. No obstante, la orientación aquí propuesta es la de unos estudios dirigidos a los sistemas de ayuda en la toma de decisiones, por lo que podría optarse por una denominación más ajustada del tipo: **Ciencias de la Decisión o Sistemas de Decisión.**

4. Diplomado en Trabajo Social.
- b) Nuevas titulaciones.
5. Diplomado en Relaciones Industriales.
6. Diplomado en Gestión de Empresas Turísticas.
7. Diplomado en Auditoría.
8. Diplomado en Marketing.
9. Titulación Mixta (Administración de Empresa + Lengua Extranjera).

La función deseablemente atribuida a las Lenguas Extranjeras en las diplomaturas universitarias se contempla de manera detallada en el ANEXO que se adjunta con el título: **El Papel de las Lenguas Extranjeras en los Estudios Universitarios.**

ANEXO

EL PAPEL DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Por lo que concierne al papel de las Lenguas Extranjeras (LLEE) en los *currícula* universitarios, estimamos oportuno realizar algunas consideraciones previas antes de realizar las propuestas concretas, puesto que parece ser controvertida la actitud que al respecto mantienen diferentes universidades de nuestro país. Puede parecer inoportuno pretender que el Consejo de Universidades tercie en cuestiones que presumiblemente incumbirán a las universidades respectivas cuando procedan a la elaboración de sus propios planes pero no queremos dejar pasar la oportunidad de reflexionar sobre un problema que se encuentra sin clarificar.

Distingamos en primer lugar entre las carreras que contienen la LE como objeto específico de la titulación —diversas Filologías, Traducción e Interpretación, etc.— y aquellas en las que las LLEE constituyen una herramienta complementaria en la formación científica implicada en una titulación determinada. Dejaremos a un lado el primer supuesto, ya que entendemos que su concreción se encuentra con toda seguridad salvaguardada en documentos emanados de las Escuelas y Facultades correspondientes. Sí, en cambio, cabe alguna consideración en lo que atañe al segundo caso.

Aquí, nuestro punto de partida es relativamente obvio: las LLEE deben **integrarse** en los objetivos científicos que se diseñen para las diferentes titulaciones en cada centro. En otras palabras, consideramos ya irrelevante el estudio de la LE **en sí misma**, como sería irrelevante el estudio en sí mismas de las operaciones algebraicas. En adelante citaremos Lenguas Extranjeras para Fines Específicos (LEFE) para referirnos al tipo de herramienta lingüística que, integrada en el *currículum* escogido por el alumno, sirve a sus objetivos científicos, reservando la denominación Lengua Extranjera para Fines Generales (LEFG) para referirnos a la competencia en idioma extranjero que se supone adquirida en otros niveles educativos preuniversitarios.

Muchos sectores universitarios en nuestro país no comparten los puntos de vista sostenidos por la práctica totalidad de los especialistas europeos y mundiales acerca del papel que en los estudios universitarios deben jugar las LLEE. Ello se debe seguramente a que, dejando

aparte las carreras en las que la LE es objeto mismo de una titulación, no se ha dado casi nunca una presencia efectiva de las mismas en carreras diferentes de las mencionadas, o que cuando se da esa presencia, la misma se superdita a labores de «perfeccionamiento» de la Lengua General. Esto último ha promovido, quizás justificadamente su desaparición de los *currícula*.

En efecto, muy pocos dejarían de subscribir la necesidad de **dominar** una o más lenguas extranjeras al final de los estudios universitarios. Así ha quedado patente en un buen número de foros en los que se han debatido las sucesivas carencias de los planes de estudios. Sin embargo, aceptada esa sacrosante obligación, se deja a **otras** entidades la tarea de su impartición de manera que la necesidad de manejar la lengua extranjera esté en los planes de estudios, si bien su adquisición lo será **desde fuera** de ellos. La paradoja dimana de la afirmación comunmente aceptada de que «un idioma es un idioma y una vez aprendido funcionará allá donde se lo necesite». Nosotros subscribimos en la práctica dicha afirmación con el añadido de que esa operatividad del idioma extranjero **en donde se lo necesite** es precisamente el objetivo del estudio de la LEFE. Dicho de otro modo, la universidad no debería aplicar parte alguna de su presupuesto para reparar las carencias en el conocimiento general de las LLEE —encomendado a etapas anteriores de los estudios— y si en cambio en acondicionarlas para su uso **en donde se las necesita**, a saber, en el medio científico en el que se desarrolle el quehacer del estudiante universitario.

La enseñanza de la LEFE parte pues del hecho de que el estudiante ingresa en la universidad con un nivel de lengua extranjera suficiente para incorporarse a la tarea de acondicionarla a los fines específicos que se diseñen en el *currículum* científico elegido, ya que en el enfoque de LE integrada los objetivos lingüísticos corren parejos con los objetivos generales de la titulación. La cuestión no es que de cada actividad científica se deduzca otra actividad lingüística paralela o equivalente —o sea, «traducir» esa tarea a la lengua elegida— sino más bien, deducir de ella ciertas producciones lingüísticas que permitan al estudiante la comprensión oral y escrita de textos específicos de su carrera, elaboración de resultados, descripción de procesos, redacción de documentos, etc.

Desde esa perspectiva, el énfasis no debe ponerse tanto en el grado de perfección lingüística o gramatical sino en el logro de la comunicación. Aún más, en la evaluación de los objetivos alcanzados pesará de manera importante la propia destreza del estudiante en lograr éxitos co-

municativos en base a los recursos lingüísticos —a veces escasos— de los que pueda disponer.

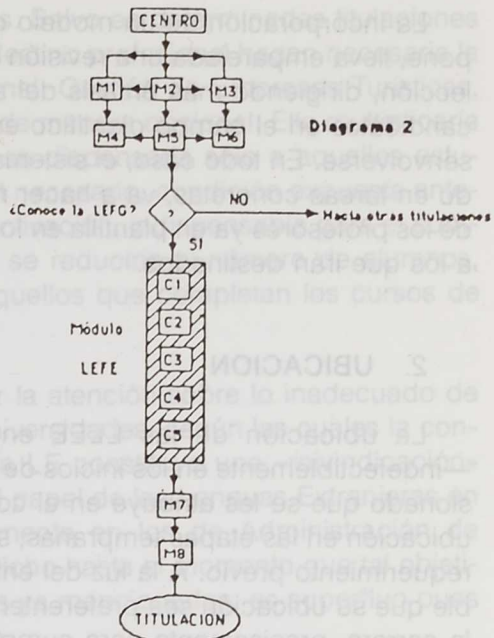
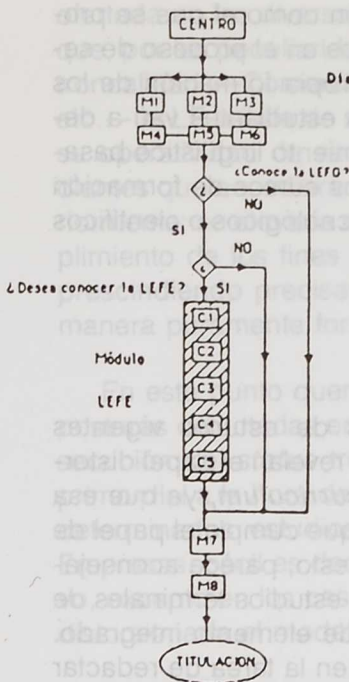
No es éste el lugar para pormenorizar el desarrollo de contenidos que el enfoque que la LEFE integrada debería llevar a cabo, pues dependerá de las titulaciones en que la misma se vea involucrada. Pero sí lo es para asumir lo dicho en este documento en relación al proceso de génesis de los planes de estudio con carácter general.

La LE se integra en los *currícula* mediante un **módulo LEFE** que se configura en base a materiales extraídos de los programas seguidos por los estudiantes en el marco de cada titulación. A partir de dichos materiales se articulan los **componentes** que forman el módulo LEFE. Veamos su configuración:

componente 1
componente 2
componente 3
componente 4
componente 5

No se ha considerado oportuno pormenorizar contenidos, ni siquiera créditos asignados a cada componente, ya que el módulo aspira a servir de patrón para cada titulación asumida. Su funcionamiento global en un centro universitario determinado y el seno de un *currículum* simulado se describe en el diagrama siguiente, que denominamos **diagrama 1**, en el que M1, M2.. M5 son módulos de materias troncales propios de la titulación optada por el alumno y C1, C2... C5 son los Componentes del Módulo LEFE tal como han sido definidos. M7 y M8 son materias complementarias que configuran el *currículum*.

Si en una determinada titulación se considerase necesario que la LE adquiriera la categoría de **materia troncal** (Empresas Turísticas, Comercio Internacional, etc.), el diagrama 1 se convertiría en el **diagrama 2**. Puede observarse que permanece intacto el módulo LEFE pero desaparece la opcionalidad. En otras palabras, si la respuesta a la pregunta: **¿Conoce la Lengua Extranjera para Fines Generales?** fuera negativa, el estudiante se vería obligado a optar por otras titulaciones en las que el Módulo LEFE fuera discrecional.



La implantación del modelo conlleva sin embargo algunas implicaciones que es preciso señalar:

1. PROFESORADO

El tipo de diseño propuesto implica necesariamente para el profesor, además de su competencia en los temas lingüísticos y profesionales una competencia complementaria en los temas objeto de tratamiento lingüístico. Si asignamos a un grupo de estudiantes la tarea de operar con un determinado paquete contable en el seno de un *currículum* de informática, con el objeto de que nos describan en inglés los pasos necesarios para su uso correcto, es preciso que el profesor sea capaz, no sólo de proporcionar a esos estudiantes una orientación acerca de las necesarias correcciones lingüísticas que vengan al caso, sino que también él mismo deberá estar pertrechado de los conocimientos científicos implicados en la operación. Ello deja ver a las claras la poca ductilidad del profesor de LEFE en el marco de las pretensiones polivalentes que el modelo departamental ha instaurado de cara a los ahorros presupuestarios.

Por otra parte, resulta muy deseable su familiarización con los diferentes recursos tipo *media* especialmente TV y vídeo.

La incorporación de un modelo de integración como el que se propone, lleva emparejada una revisión de los méritos en el proceso de selección, dirigiendo más énfasis del actual a la propia formación de los candidatos en el campo científico en el que sus estudiantes van a desenvolverse. En todo caso, el sistema de conocimiento lingüístico basado en tareas concretas, va a hacer necesarios los cursos de formación de los profesores ya en plantilla en los campos tecnológicos o científicos a los que irán destinados.

2. UBICACION

La ubicación de las LLEE en los planes de estudio vigentes —indefectiblemente en los inicios de la carrera— revelan el papel distorsionado que se les atribuye en el conjunto del *currículum*, ya que esa ubicación en las etapas tempranas, se pretende que cumpla el papel de requerimiento previo. A la luz del enfoque propuesto, parece aconsejable que su ubicación sea preferentemente en los estudios terminales de la carrera, precisamente para cumplir el papel de elemento integrado. Un estudiante de ingeniería técnica, embarcado en la tarea de redactar un informe de resultados de un ensayo de tracción relativo a las deformaciones observadas en la probeta objeto del experimento, difícilmente estaría motivado para llevarlo a cabo, si no fuera **después** de realizado el ensayo.

3. EXPERIMENTALIDAD

La escasa vertiente experimental de muchas de las carreras asumidas por nuestros Centros, mermará la virtualidad del enfoque integrado. Calificamos de experimental, no a las titulaciones de ciencias *duras* sino a la vertiente práctica que toda carrera debe abarcar, incluyendo no sólo el trabajo llamado de campo, sino también las tareas de *ejecución y simulación* de lo que en el futuro será el campo profesional del estudiante. El modelo que proponemos, al basarse en **recursos de actividad** y, al estar esas tareas integradas en los *currícula*, necesita apoyarse en una carrera universitaria lo más experimental que sea posible.

4. OPCIONALIDAD

De las particularidades de funcionamiento del modelo se desprende un condicionamiento final que probablemente se halle implícito en lo dicho hasta el momento. Se trata de la evidente opcionalidad de la LEFE

ofertada en las diversas titulaciones. Salvo en determinadas titulaciones que, por las peculiaridades de su destino profesional hagan necesaria la troncalidad —Comercio Internacional, Gestión de Empresas Turísticas, etc.— la LE habría de ser ofertada de manera opcional. Ello multiplicaría su operatividad de varias formas: se dispensaría sólo a aquellos estudiantes que accedieran con el nivel necesario, condición expuesta anteriormente; se elevaría el nivel de motivación, indispensable para el cumplimiento de los fines propuestos; se reduciría el número de alumnos, prescindiendo precisamente de aquellos que completan los cursos de manera puramente formularia.

En este punto queremos llamar la atención sobre lo inadecuado de posturas detectadas en algunas universidades, según las cuales la consecución del *status* troncal para la LE constituye una «reivindicación» primordial a la hora de potenciar el papel de las Lenguas Extranjeras en determinados estudios, particularmente en los de Administración de Empresas. Fácil es deducir de lo dicho hasta el momento que tal objetivo, excepto en los casos concretos ya mencionados, es superfluo pues distorsionaría el modelo propuesto.

Finalmente, proponemos la creación de una nueva titulación de tipo mixto en la que la LE se asociaría a otra titulación, de tal manera que un estudiante obtuviera el título de, por ejemplo, Administración de Empresas y Francés. Estimamos que se trata de una vía universitaria experimentada con éxito en otros países y que existe en el nuestro una demanda importante por parte de estudiantes que, deseando conocer una LE con la necesaria profundidad y rigor, adaptándola además a un determinado campo científico, no desean en cambio embarcarse en una carrera de filología que elevaría el costo — financiero y de esfuerzo— de su ejecución a niveles escasamente rentables. Veamos a continuación de qué manera se integraría esta propuesta.

En este caso, M3 y M4 son módulos propios de LE y constituyen elementos troncales del *currículum* junto con otros M1, M2... que lo son en el ámbito de la Administración de Empresas o de cualquier otra titulación con la que la LE comparta dicha titulación. Independientemente de esas materias, el alumno se verá obligado a cursar también el módulo LEFE, integrado en la titulación compartida.

Esta propuesta de Titulación Mixta ha sido discutida y aprobada por el Pleno del Consejo del Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa de la Universidad de Oviedo, haciéndola suya en lo que entra dentro de sus competencias.

ANÁLISIS DEL PROCESO DE REFORMA EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Todo análisis crítico del proceso de reforma de los planes de estudio ha de comenzar, necesariamente, por una valoración global del contexto de reforma y de sus planteamientos generales, en busca de un debate mucho más amplio encaminado a la radical transformación de un sistema educativo que en absoluto nos convence. Introduciremos así un estudio detallado de la reforma, proponiendo alternativas de mejora que ejemplificaremos en el análisis de algunas titulaciones específicas.

Nuestro análisis tendrá que iniciarse con el recuerdo de las movilizaciones estudiantiles del pasado curso, movilizaciones que supusieron una fuerte y unánime protesta ante la situación educativa actual y que despertaron el interés de la opinión pública. El hecho de que se acordó ante la protesta un pacto de colaboración con la policía, lo que hemos de criticar con la mayor dureza.

CONFEDERACION DE ESTUDIANTES PROGRESISTAS ANÁLISIS DEL PROCESO DE REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO REMITIDO POR D. AGUSTIN GARCIA LASO

Queremos manifestar con fuerza la necesidad de una reforma global educativa, pero estamos convencidos de que no se trata de la reforma que buscamos. Queremos alcanzar una Universidad crítica que desempeñe su papel de creación y formación en la cultura como base de una transformación social. Nuestro objetivo será, por tanto, la participación en el debate propuesto por el Ministerio como un espacio de desarrollar una crítica constructiva que demuestre que son posibles planteamientos diferentes a la hora de abordar la reforma educativa y con el objeto de definir, a través del análisis de lo que se nos propone, el modelo educativo progresista que propugnamos. No podemos, por tanto, circunscribir nuestra participación en el debate a lo estrictamente propuesto por el Ministerio (el análisis de las directrices generales propias de las diferentes titulaciones) sino que hemos de extender nuestra crítica a las directrices generales comunes dirigidas por el Ministerio sin contar con la Universidad) y a todos los aspectos que consideremos necesarios para la consecución de nuestro objetivo general. Queremos demostrar a las autoridades educativas que, como estudiantes organizados, somos capaces de desarrollar una propuesta diferente que abogue por una educación distinta.

**CONFEDERACION DE ESTUDIANTES PROGRESISTAS
REMITIDO POR D. AGUSTIN GARCIA LASO**

**ANALISIS DEL PROCESO DE REFORMA EN LOS PLANES
DE ESTUDIO**

Todo análisis crítico del proceso de reforma de los planes de estudio ha de comenzar, necesariamente, por una valoración global del contexto de reforma y de sus planteamientos generales, en busca de un debate mucho más amplio encaminado a la radical transformación de un sistema educativo que en absoluto nos satisface. Introduciremos así un estudio detallado de la reforma, proponiendo alternativas de mejora que ejemplificaremos en el análisis de algunas titulaciones específicas.

Nuestro análisis tendrá que iniciarse con el recuerdo de las movilizaciones estudiantiles del pasado curso, movilizaciones que supusieron una fuerte y unánime protesta ante la situación educativa actual y que centraron su lucha en una reforma ministerial que nacía desde un planteamiento cerrado y no participativo, una reforma que ignoraba al estudiante y no suponía la verdadera transformación que la Universidad espera. El movimiento estudiantil se encontró con un Ministerio sordo ante la protesta y cuyo único diálogo pasaba por la brutal represión policial, lo que hemos de criticar con la mayor dureza.

Queremos manifestar con fuerza la necesidad de una reforma global educativa, pero estamos convencidos de que no es esta la reforma que buscamos. Queremos alcanzar una Universidad crítica que desempeñe su papel de creación y formación en la cultura como base de una transformación social. Nuestro objetivo será, por tanto, la participación en el debate propuesto por el Ministerio como un fórmula de desarrollar una crítica constructiva que demuestre que son posibles planteamientos diferentes a la hora de abarcar la reforma educativa y con el objeto de definir, a través del análisis de lo que se nos propone, el modelo educativo progresista que propugnamos. No podemos, por tanto, circunscribir nuestra participación en el debate a lo estrictamente propuesto por el Ministerio (el análisis de las directrices generales propias de las diferentes titulaciones) sino que hemos de extender nuestra crítica a las directrices generales comunes (fijadas por el Ministerio sin contar con la Universidad) y a todos los aspectos que consideremos necesarios para la consecución de nuestro objetivo general. Queremos demostrar a las autoridades educativas que, como estudiantes organizados, somos capaces de desarrollar una propuesta diferente que abogue por una educación distinta.

No podemos, sin embargo, ocultar nuestro escepticismo sobre un debate sin garantías de verdadera participación, un debate filtrado que nos tememos no sea asumido. Queremos, en cualquier caso, diseñar nuestra propuesta y ofrecérsela al Consejo de Universidades: serán ellos quienes decidan si toman en cuenta realmente nuestras opiniones como estudiantes o si plantean únicamente el debate público como una mera legitimación de una reforma que no nos pertenece.

Queremos aprovechar este momento para reivindicar, una vez más, la necesidad de una participación de los estudiantes en el Consejo de Universidades (órgano que inició la reforma y en quien acabará el debate), porque sólo así podremos conseguir que la voz estudiantil se escuche en las máximas instancias del gobierno educativo. Exigimos nuestra participación en este foro como principales receptores del proceso educativo y miembros del más numeroso colectivo de la Universidad.

Una vez reseñadas estas valoraciones generales sobre la reforma, hemos de iniciar nuestro análisis, valorando como un aspecto positivo la introducción de una mayor flexibilidad tanto en la organización curricular por parte del estudiante como en la utilización de nuevos conceptos, los créditos, básicos a la hora de diseñar el desarrollo de las enseñanzas universitarias y que pueden permitir, correctamente entendidos (no como mera carga lectiva) cambiar sustancialmente los métodos docente y de aprendizaje en nuestra Universidad.

No obstante, hemos de establecer un análisis globalmente negativo de una reforma que ni por los planteamientos ni por los métodos utilizados para su gestación, es la nuestra, pues consideramos que por sus significativas deficiencias no va a constituir la radical transformación de la Universidad que su situación exige.

Primeramente, y como una grave carencia que determina todo el proceso desde su mismo origen, se presenta la ausencia, que ya citábamos, de una amplia y abierta discusión no sólo de todos los colectivos universitarios (incluyendo, evidentemente, a los estudiantes), sino del conjunto de la sociedad. Si partimos de la concepción de la educación como un servicio público en beneficio de toda la sociedad, como un patrimonio de todos que conjugue sus funciones de creación, transmisión y crítica de la cultura con la de responder a las necesidades del desarrollo socioeconómico, hemos de considerar que la ausencia de esta discusión no sólo limita el alcance de la reforma, sino que además nos permite cuestionar si los mismos objetivos de ésta responden correctamente a las necesidades y objetivos que sobre la educación puede mantener el conjunto de la sociedad.

Sin tener claros el sentido y las funciones de la Universidad, tanto en su papel docente como investigador, y los objetivos generales y específicos que deben orientar su trabajo (lo que sólo se podría realizar a través de ese no realizado debate abierto a toda la sociedad), nos arriesgamos a que esta reforma se limite a una transformación puramente formal, y por consiguiente a mantener una Universidad elitista (no sólo en su composición, sino también en su función e influencia social), sin solucionar además sus tradicionales deficiencias de fondo.

La ausencia de estos objetivos generales en el planteamiento de la reforma (buscando una universidad plenamente inserta y en colaboración con la sociedad) contribuye a explicar una parte esencial del carácter de la reforma de los planes de estudio, que parece estar más en función de criterios de rentabilidad económica inmediata (respondiendo esencialmente a las exigencias del sistema productivo) que con un objetivo de responder a las necesidades sociales en su sentido más amplio. No podemos aceptar la utilización de tan burdos criterios economicistas, pues hipotecan la posibilidad de que esta reforma signifique la transformación del sistema educativo superior en beneficio del conjunto de la sociedad. Es necesario alcanzar un equilibrio satisfactorio entre la educación universitaria en su función cultural, como fórmula indispensable para la formación de ciudadanos críticos y solidarios, y en su función de preparación profesional, necesaria para contribuir al desarrollo socio-económico.

Debemos destacar, asimismo, la falta de conexión de la reforma de los planes de estudio con la de los demás niveles educativos, empezando por los propiamente universitarios, ya que con anterioridad se concluyó la reforma del tercer ciclo o la adecuación de plantillas del profesorado (sin conocer aún cuáles serán las exigencias del sistema educativo). Es de todo punto ilógico comenzar por la última fase del nivel educativo superior o delimitar inicialmente la política del profesorado, especialmente con los criterios utilizados por el MEC (caracterizados en una cíclica estrechez de perspectivas), teniendo en cuenta que estas reformas deberían ser el resultado de las nuevas titulaciones universitarias en sus niveles básicos, y de su lógica continuación y de las necesidades que éstas originasen.

De forma aún más amplia, consideramos que la reforma universitaria, y más concretamente la de estas enseñanzas, se está desarrollando sin ninguna conexión con la reforma de las enseñanzas medias, lo que imposibilita conseguir la transformación global del sistema educativo. Hemos de concebir la educación como un todo único en la que las transformaciones sean globales y con unos objetivos finales comunes.

Otro aspecto igualmente importante es el hecho de que la reforma de los planes de estudio no plantea necesariamente un cambio importante en los métodos educativos tradicionales. No nos podemos limitar a la simple reordenación y reestructuración de las titulaciones y las materias que éstas implican; es indispensable, para dar un contenido real y transformador a esta reforma, la introducción de nuevos procedimientos y forma de docencia y aprendizaje (y de evaluación de los conocimientos adquiridos), la diversificación de estos procedimientos de acuerdo a la naturaleza de las materias y funciones de las enseñanzas y el desarrollo de una actividad más crítica y participativa del estudiante en su propio proceso de formación.

No plantea tampoco la reforma elementos fundamentales dentro de la transformación educativa como pueden ser el control de la docencia (factor básico para desarrollar una interrelación crítica entre docentes y discentes y como elemento de mejora constante de la calidad de la docencia) o la posibilidad de llevar a cabo una formación pedagógica eficaz durante la licenciatura, sustituyendo y renovando los actuales métodos ineficaces y contribuyendo así a la mejora del sistema educativo en su conjunto. No se asume tampoco la necesidad de un reciclaje constante del profesorado, poniendo para ello los medios necesarios de forma que este hecho se conciba como algo permanente y sistemático de una importancia extrema en la educación.

Hay que señalar, por último, que esta fase de la reforma universitaria no va acompañada de un programa de actuación económica por parte del MEC que haga viable su desarrollo, lo que no permite ser muy optimista en cuanto al alcance que se pueda esperar de la puesta en marcha de una nueva estructuración de las enseñanzas y de la aplicación de todas aquellas transformaciones en los métodos y prácticas docentes y de aprendizaje que ya hemos señalado. No se puede presentar a los estudiantes y a la sociedad, como hace el gobierno, el modelo europeo de Universidad y mantener, incluso en las previsiones, unos niveles de inversión en educación francamente alejados de las de estos estados. Parece evidente que no hay mucha relación entre lo que se afirma en declaraciones ministeriales, o en el mismo preámbulo de la L.R.U., acerca de la importancia de la educación, y las partidas económicas destinadas a este capítulo. La cicatería de los poderes públicos en este aspecto sólo podrá conducirnos a una educación paupérrima que derive en una sociedad acrítica y analfabeta.

Dentro ya del análisis de los aspectos concretos de la reforma, hemos de iniciar nuestra valoración con el carácter positivo que plantea el

establecimiento del sistema de créditos, porque supone una mayor flexibilidad a la hora de concebir la enseñanza y una mayor responsabilidad por parte del estudiante para programar su formación, potenciando su trabajo personal dentro del aprendizaje. Hay que valorar aquí positivamente la diferencia que supone en este aspecto el texto del Real Decreto de directrices generales comunes en comparación con borradores anteriores, por cuanto supone una mayor flexibilidad a la hora de definir el crédito como unidad de valoración de la enseñanza. Hay que insistir, sin embargo, en algunos aspectos que son fundamentales para que este sistema pueda desarrollarse de la forma que esperamos. Es necesario recalcar la necesidad de la mayor flexibilidad posible a la hora de entender esta unidad de valoración, no desarrollando la igualdad **crédito = diez horas de enseñanza teórica o práctica**, sino tendiendo a un planteamiento abierto que permita el trabajo de formación fuera de las aulas (buscando, en definitiva, una interpretación cualitativa, que no cuantitativa, de la educación). Este sistema aperturista tiene que estar, en cualquier caso, perfectamente supervisado por las propias universidades, tal como recoge, en principio, el Real Decreto, de forma que se llegue a una concepción objetiva y no discriminatoria del trabajo que evite arbitrariedades. Las comisiones de docencia de los departamentos se perfilan como los órganos adecuados para el desarrollo de este control. Es necesario, asimismo, que este proceso se base en un adecuado sistema de tutorías al estudiante (potenciando verdaderamente esta labor), de forma que éste pueda ser constantemente orientado sobre su formación.

Toda esta concepción del sistema educativo tiene que estar basada, en definitiva, en un sistema de aprendizaje por objetivos (objetivos fijados para cada ciclo), cuya asimilación sustituya al sistema tradicional del aprendizaje apoyado únicamente en la clase, sin unos objetivos finales de formación nada claros.

Defendemos también una clara reducción de la carga lectiva total (y, proporcionalmente, de la troncalidad en la titulación), de forma que ésta pueda ser inferior al mínimo de veinte horas semanales fijadas por el Real Decreto. Buscamos así una mayor reducción del trabajo teórico que favorezca un aumento del trabajo individual reconocido del estudiante, así como conseguir que haya más profesorado disponible de forma que, con un aumento de los recursos disponibles, se pueda ampliar la optatividad del estudiante y favorecer un número mayor de cursos de especialización, que pueden proporcionar al estudiante mejores posibilidades al terminar sus estudios superiores. Buscamos también una optatividad real que permita al estudiante una verdadera elección. Han de incrementarse las ayudas a las universidades (especialmente a las universidades pe-

queñas) de forma que estas tengan la capacidad real de ofrecer una optativa verdadera. Si queremos desarrollar este sistema, el mínimo de materias que tiene que existir para elegir una optativa ha de ser tres, tendiendo a una relación de cuatro o cinco materias por cada una que haya que elegirse.

Dentro de esta idea de reducir la carga lectiva que ha de soportar el estudiante, hemos de considerar las materias troncales únicamente como aquellas *materias indispensables necesarias para la formación del titulado. En un programa de máximos (más conveniente que los porcentajes mínimos planteados por el ministerio), éstas nunca deberían superar* el 50 % del total de las enseñanzas de primer ciclo o el 25 % del segundo ciclo, de forma que se permita un aumento claro de las materias optativas de universidad y de libre elección por parte del estudiante.

Hemos de valorar de una forma positiva, igualmente, el aumento del número de convocatorias que el Real Decreto preve para la extinción de los planes de estudio antiguos, frente a borradores anteriores (transformación fruto, probablemente, de la protesta estudiantil). Defendemos, sin embargo, una mayor flexibilidad a la hora de entender estas convocatorias, de forma que puedan adaptarse a situaciones concretas y supongan una ampliación de los plazos temporales para su desarrollo.

Denunciamos con la mayor rotundidad la vía que abre el Real Decreto para la utilización indiscriminada del profesorado en tareas alejadas de su capacitación (... *las Universidades podrán transitoriamente autorizar a Profesores de una área de conocimiento a impartir materias vinculadas a otras áreas pertenecientes a un mismo Departamento*, de acuerdo con la fórmula ministerial). Este procedimiento supone institucionalizar la mala docencia universitaria, ante lo que defendemos un personal docente plenamente capacitado para el ejercicio de su labor, por lo que debe impartir únicamente las materias incluidas en su área de conocimiento.

Somos partidarios, en otro orden de cosas, de un sistema de adjudicación de plazas que no prime exclusivamente la enseñanza teórica, sino que recoja también la clase práctica como un elemento que es necesario cubrir, para satisfacer verdaderamente la existencia de créditos no teóricos. Este problema, que se manifiesta en la actualidad, supone un claro ejemplo de los desequilibrios que se han derivado al renovar las plantillas docentes antes de acometer una reforma de las enseñanzas impartidas.

Positiva, aunque con una necesaria reserva de escepticismo, ha de ser también la valoración que hacemos de la regulación que la normativa ministerial hace (o no hace) de la selectividad interciclos (otra de las piedras de toque durante las pasadas movilizaciones), eliminando detalladas referencias a las modalidades de enseñanza cíclica, dejando esta posible selectividad interciclos en manos de las directrices generales propias de cada título. Insistimos, de cualquier forma, en nuestro rechazo más frontal de cualquier tipo de selectividad que se nos quiera imponer. Nos parece, asimismo, aceptable la supresión de los cursos de adaptación como tal y el papel que pueden desempeñar los denominados **complementos de formación**, que no tienen que ser necesariamente entendidos como prerequisites de acceso al segundo ciclo sino que deben poder considerarse como créditos del segundo ciclo.

Hemos de criticar, en definitiva, que la participación de la Universidad no haya sido tenida en cuenta desde el inicio del proceso y, aunque manifestando nuestro máximo escepticismo ante las conclusiones de este debate ministerial, esperamos que el debate no sea una mera legitimación de una reforma oscura sino que sean tenidas en cuenta las conclusiones de los distintos sectores universitarios. En cualquier caso, consideramos que el debate no ha dado de sí todo lo que podría dar porque no ha habido una participación efectiva de las Universidades ni de la sociedad, por lo que solicitamos al Ministerio una ampliación del plazo de debate de forma que el debate sea real y se pueda discutir a fondo el modelo de Universidad que buscamos y todos los planteamientos en-vueltos en la estructura universitaria.

Queremos ahora ejemplificar nuestros planteamientos generales en el análisis de las directrices generales propias de algunas titulaciones: Filología, Historia y Derecho, intentando así que queden claramente definidos los aspectos concretos de nuestro modelo educativo. (*)

* Por su carácter específico estas observaciones se incluyen en el volumen correspondiente a dichas titulaciones.

Bajo el impulso de la Comisión de Estudios de la Enseñanza Superior del Departamento d'Ensenyament y de las Comisiones de Estudios de las Universidades de Catalunya, se ha celebrado un debate sobre la reforma de las enseñanzas universitarias fundamentalmente en el ámbito de las Ciencias Experimentales y de las Ciencias de la Salud, cada titulación ha desarrollado un documento que ha sido debatido en el Consejo de Universidades.

El objetivo de este documento es el de servir de base para el debate sobre la reforma de las enseñanzas universitarias. El objetivo principal de este documento es el de servir de base para el debate sobre la reforma de las enseñanzas universitarias.

DOCUMENTO FINAL DEL DEBATE SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS, ORGANIZADO POR EL DEPARTAMENTO D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA Y LOS CONSEJOS SOCIALES DE LAS TRES UNIVERSIDADES CATALANAS

Fruto de este debate y de los trabajos de las Comisiones de Estudios de las Universidades de Catalunya, se han elaborado tres documentos claramente diferenciados: el primero, que trata de las enseñanzas generales y básicas, el segundo, que trata de las enseñanzas específicas de los campos de conocimiento de las Ciencias Experimentales y de la Salud, las Humanidades y las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Mientras que el primer documento se refiere a criterios rectoriales y generales, el segundo y el tercero se refieren a cuestiones más concretas, también muchas veces de carácter rectorial, de la lectura de los distintos apartados de los planes de estudios como sugerencias dirigidas a las Comisiones de Estudios de las Universidades, pero con la intención de que aumente el rigor académico y la satisfacción administrativa.

En cualquier caso, se espera que sólo con el ejercicio responsable de la autonomía universitaria y con una actitud permanente creativa y crítica

**DOCUMENTO FINAL DEL DEBATE SOBRE LA REFORMA
DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS, ORGANIZADO
POR EL DEPARTAMENTO D'ENSENYAMENT DE LA
GENERALITAT DE CATALUNYA Y LOS CONSEJOS
SOCIALES LAS TRES UNIVERSIDADES CATALANAS**

FEBRERO 1988

Bajo el impulso de la Direcció General d'Universitats del Departament d'Ensenyament y de los Consejos Sociales de las tres Universidades de Catalunya, se ha celebrado —y todavía se está celebrando— un debate sobre la reforma de los planes de estudio universitarios, basado fundamentalmente en el análisis de las Directivas generales propias que para cada titulación han elaborado los Grupos de trabajo constituidos por el Consejo de Universidades:

El objetivo de este debate ha sido facilitar la participación de la sociedad catalana de cara a definir este aspecto esencial para el futuro de la Universidad y, al mismo tiempo, recibir las propuestas que las distintas Instituciones y fuerzas sociales han estimado oportunas. Y ello, porque estamos convencidos de que sólo de la relación entre la Universidad y el resto de la sociedad puede salir la enseñanza superior que Catalunya necesita.

Fruto de este debate es el documento que se adjunta, un documento claramente diferenciado en dos partes: la primera, referida a aspectos generales y válida para todos los tipos de enseñanza universitaria; la segunda, que de hecho es un anexo, referida a las titulaciones de tres campos de conocimiento: las Ciencias experimentales y de la Salud, las Humanidades y las Ciencias Jurídicas, económicas y sociales.

Mientras que la parte llamada «Marco General» explicita criterios referenciales y asumidos por la práctica totalidad de las instituciones participantes, la segunda parte contiene referencias mucho más concretas, también mucho más discutidas —como se observa de la lectura de los distintos apartados— y que es preciso entender más como sugerencias dirigidas a nuestras propias Universidades, que no al Consejo de Universidades, porque nada más lejos de nuestra intención que querer que aumente el reglamentismo y la uniformización administrativa.

En cualquier caso, es seguro que sólo con el ejercicio responsable de la autonomía universitaria y con una actitud permanente creativa y crí-

tica será posible construir una Universidad más ágil, más ligada a su entorno, más participativa y más europea. Una labor para la cual será necesaria la conjunción de muchos esfuerzos.

Para encauzar el proceso de organización del debate, iniciado con unas sesiones informativas el mes de septiembre de 1987, se constituyó una comisión de enlace formada por el Director General d'Universitats, el Sub-Director General d'Universitats, los presidentes y secretarios de los tres Consejos Sociales y la Cap del Servei d'Enseymament Universitari que actúa de secretaria de la comisión.

Para una mejor organización del debate y teniendo en cuenta las sugerencias recibidas de las diversas entidades, se agruparon las titulaciones en cinco grandes grupos que comprenden titulaciones interrelacionadas, las cuales, no obstante, se han reunido en subgrupos más afines para hacer la discusión más ágil. Además, se constituyó un grupo O para debatir los temas generales. La agrupación es la siguiente:

0. Marco General.
1. Ciencias experimentales de la Salud y Agroalimentarias.
2. Ingenierías y Arquitectura.
3. Ciencias Sociales.
4. Humanidades.
5. Pedagogía.

Para cada grupo de trabajo la comisión de enlace nombró un coordinador y diversos expertos a los que se pasó toda la documentación remitida por las entidades participantes, a fin de que pudiesen ordenar y dirigir el debate. El Instituto de Estudios Univeritarios «Josep Trueta» ha realizado la labor de síntesis de toda la documentación y las aportaciones recibidas que constituyen el documento final aprobado en una sesión celebrada el 15 de febrero de 1988.

La organización práctica del debate y el soporte administrativo han sido proporcionados por el Servei d'Enseymament Universitari de la Direcció General d'Universitats.

COMISION DE ENLACE DEL DEBATE SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

Por el Departament d'Enseymament

Sr. Abel Mariné i Font, Director General d'Universitats.

Sr. Josep Guitart i Duran, Sub-Director General d'Universitats.
Srta. Helena Ferrer i Mallol, Cap del Servei d'Ensenyament Universita.

Por el Consejo Social de la Universidad de Barcelona

Sr. Josep M. Puig i Salellas, Presidente.
Sr. Antoni Font i Ribas, Secretario.

Por el Consejo Social de la Universidad Autónoma de Barcelona

Sr. Antón Cañellas i Balcells, Presidente.
Sr. Jaume Cañameras i Cortázar, Secretario.

Por el Consejo Social de la Universidad Politécnica de Catalunya

Sr. Pere Durán i Farell, Presidente.
Sr. Miquel Bes i Calzadilla, Secretario.

COORDINADORES

Marco General. Sr. Pere Durán Farell, Presidente del Consejo Social de la Universidad Politécnica de Catalunya.

Grupo 1. Sr. Agustí Carol Foix, miembro del Consejo social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Grupo 3. Sr. Josep M. Antràs Badía, miembro del Consejo Social de la Universidad de Barcelona.

Grupo 4. Sr. Francesc de P. Gomà Musté, miembro del Consejo Social de la Universidad de Barcelona.

EXPERTOS

Sr. Antoni Gelonch Viladegut, Director del Instituto de Estudios Universitarios «Josep Trueta».

Sr. José García Pérez (Unión General de Trabajadores).

- Sr. Manuel Gómez Acosta (Comisiones Obreras).
- Sr. Julio San Miguel Arribas (Fomento del Trabajo Nacional), Vicepresidente.
- Sr. Ildelfons Valls Torné, miembro del Consejo Social de la Universidad Politécnica de Catalunya.
- Sr. Josep Font Cierco, Catedrático de Química Orgánica (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Sr. Josep Carreras Barnés, Catedrático de Bioquímica, Presidente de la División de Ciencias de la Salud (Universidad de Barcelona).
- Sr. Josep Boatella Riera, Catedrático de Nutrición y Bromatología, Vicepresidente de la División de Ciencias de la Salud (Universidad de Barcelona).
- Sr. Jaume Porta Casanellas, Catedrático de Edafología y Química Agrícola (Universidad Politécnica de Catalunya), Lleida.
- Sr. Oriol Casassas Simó, miembro del Consejo Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sr. Xavier Aranda Frattarola, miembro del Consejo Social de la Universidad de Barcelona.
- Sr. Xavier Calsamiglia Blacafort, Catedrático de Fundamentos del Análisis Económico (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Sr. Salvador Cardús Ros, Profesor Titular de Sociología (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Sr. Josep M. Vallés Casadevall, Catedrático de Ciencias Políticas y de la Administración (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Sr. Antoni Font Ribas, Catedrático de Derecho Mercantil (Universidad de Barcelona), Lleida.
- Sr. Llorenç Gomis Sanahuja, Profesor Titular de Periodismo (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Sr. Eliseo Aja Fernández, Catedrático de Derecho Político (Universidad de Barcelona).
- Sr. Antoni Caparrós Benedicto, Catedrático de Psicología Básica (Universidad de Barcelona).
- Sr. Manuel Blecua Perdices, Catedrático de Filología Española (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Sr. David Romano Ventura, Catedrático de Filología, especialidad italiano (Universidad de Barcelona).
- Sr. Josep Solé Sabaté, Profesor Titular de Historia Contemporánea (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Sr. Pere Lluís Font, Profesor Titular de Filosofía, Vicerector (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Sr. Salvador Claramunt Rodríguez, Catedrático de Historia Medieval, Decano (Universidad de Barcelona).

ENTIDADES PARTICIPANTES

Consejo de Colegios de Administradores de Fincas de Catalunya.
Consejo de Colegios de Abogados de Catalunya.
Colegio Oficial de Agentes Comerciales de Barcelona.
Colegio Oficial de Arquitectos de Catalunya.
Consejo de Colegios de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Catalunya.
Colegio de Bibliotecarios-Documentalistas de Catalunya.
Colegio Oficial de Biólogos.
Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Catalunya.
Colegio Oficial de Economistas de Catalunya.
Colegio Oficial de Ingenieros Agrónomos de Catalunya.
Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos y Peritos Agrícolas de Catalunya.
Colegio Oficial de Ingenieros Industriales de Catalunya.
Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos y Peritos Industriales de Catalunya.
Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos de Obras Públicas.
Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos en Topografía.
Consejo de Colegios de Farmacéuticos de Catalunya.
Consejo Oficial de Notarios de Barcelona.
Consejo de Colegios de Gestores Administrativos de Catalunya.
Consejo de Colegios de Graduados Sociales de Catalunya.
Colegio de Periodistas de Catalunya.
Consejo de Colegios de Procuradores de los Tribunales de Catalunya.
Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya.
Colegio Oficial de Químicos de Catalunya.
Colegio Oficial de Titulados Mercantiles y Empresariales de Barcelona.
Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Catalunya.
Consejo de Colegios de Veterinarios de Catalunya.
Asociación de Profesores Mercantiles de Catalunya.
Instituto de Actuarios Españoles. Asociación Catalana.
Instituto Español de Análisis de Inversiones.
Real Academia de Ciencias y Artes de Barcelona.
Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras.
Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de Catalunya.
Real Academia de Farmacia.
Academia de Ciencias Médicas de Catalunya (Juventudes Médicas de Catalunya y Baleares).
Academia de Ciencias Veterinarias de Catalunya.
Institut d'Estudis Catalans.

Instituto Química de Sarriá.
ESADE.
Fundación Observatorio del Ebro.
Fundación Enciclopedia Catalana.
Fundación Instituto de Tecnología de la Construcción de Catalunya.
Fundación Jaume Bofill.
Instituto de Estudios Universitarios «Josep Trueta».
Hospital de la Santa Cruz y San Pablo.
Instituto de Estudios de la Salud.
Fundación Agrícola Catalana.
Consejo de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de Catalunya.
Fomento del Trabajo Nacional.
PIMEC.
Grup d'Acció Escolar Catalana.
Confederación de Centros Autónomos de Enseñanza de Catalunya.
Federación Catalana de Centros de Enseñanza.
Secretario de la Escuela Cristiana.
Centro Cristiano de los Universitarios.
Confederación Sindical de Catalunya.
Federación de Trabajadores de la Enseñanza de Catalunya.
UGT de Catalunya.
Unión Sindical Obrera de Catalunya.
Sindicato de Veterinarios de la Administración en Catalunya.
FESEC-UCSTE.
Departament de Cultura.
Departament d'Ensenyament.
Departament d'Indústria i Energia.
Departament de Sanitat i Seguretat Social.
Departament de Treball.

INDICE

1.	Introducción al modelo y al proceso de reforma	111
	a) Valoración de la necesidad de la Reforma.	
	b) Respeto a la autonomía universitaria.	
	c) Uniformización de los planes de estudio.	
	d) Coste de la reforma.	
	e) Composición de los grupos de trabajo.	
	f) Calendario de la reforma.	
2.	Características de los estudios	113
	a) Número de titulaciones.	
	b) Diferenciación entre carreras de distinta duración.	
	c) Diplomaturas no terminales.	
	d) Duración de los estudios.	
	e) Carga lectiva.	
	f) Equiparación de las clases prácticas y teóricas.	
	g) Porcentaje de troncalidad.	
	h) Porcentaje de materias de libre elección.	
	i) Titulaciones propuestas y especializaciones.	
3.	Relación con los demás niveles de enseñanza	117
	a) Necesidad del aprendizaje permanente.	
	b) Relación con la reforma de la enseñanza secundaria.	
	c) Existencia de curso preparatorio.	
	d) Coincidencia de titulaciones.	
	e) Relación con los estudios de tercer ciclo y de reciclaje.	
4.	Relaciones Universidad-Sociedad	119
	a) Respuesta a la demanda Social.	
	b) Definición de las titulaciones y relación con el ejercicio profesional.	
	c) Adecuación a Europa.	
Anexo 1. Ciencias		
1.	Introducción general	123
2.	Sobre los criterios generales de la reforma.	124
	a) Sobre la coordinación de la reforma.	

- b) Sobre la estructura de las enseñanzas.
 - c) Nuevas titulaciones versus especialidades.
3. Sobre las propuestas remitidas 126
- a) Ciencias Experimentales y Matemáticas.
 - b) Ciencias de la Salud y Ciencias Agroalimentarias y Forestales.

Anexo 2. Humanidades

1. Títulos homologados y no homologados 129
2. Titulaciones propuestas por los grupos de trabajo 129
- a) Area de Historia y Geografía.
 - b) Area de Filología.
 - c) Area de Filosofía.
3. Carga lectiva y duración 132
4. Troncalidad 133
5. Selectividad interciclos 133
6. Doctorado 133

Anexo 3. Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales

1. Introducción 135
2. Ciencias jurídicas 136
- a) Diplomatura en Derecho.
 - b) Licenciatura en Derecho.
 - c) Licenciatura en Ciencias Políticas.
 - d) Diplomatura en Administración Pública.
3. Ciencias Económicas 138
- a) Consideraciones generales.
 - b) Sobre la estructura de las enseñanzas.
 - c) Sobre la relación con la enseñanza secundaria.
 - d) Sobre la perspectiva europea.
 - e) Nuevas titulaciones versus especiales.
 - f) Sobre las titulaciones propuestas.
4. Sociología 142
- a) Consideraciones generales.
 - b) Titulaciones.

- c) Características de los estudios.
- d) Estudios de postgrado.

5. Psicología 144

- a) Consideraciones generales.
- b) Sobre las necesidades que no se han reflejado en las propuestas del Consejo de Universidades.
- c) Sobre los objetivos docentes a alcanzar.
- d) Sobre las titulaciones.
- e) Sobre la relación entre las titulaciones y el ejercicio profesional.
- f) Sobre la posibilidad de crear nuevas titulaciones o títulos más generales con especializaciones posteriores.
- g) Sobre la duración de los estudios.
- h) Sobre las troncalidades.
- i) Sobre la relación entre las enseñanzas universitarias y los cursos de postgrado.

6. Periodismo 147

- a) Sobre la distinción entre Diplomatura, Licenciatura y Masters.
- b) Sobre la frontera entre Licenciatura en Periodismo y en Comunicación Audio-Visual.
- c) Sobre las prácticas.

REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO: MARCO GENERAL

1. INTRODUCCION AL MODELO Y AL PROCESO DE REFORMA

a) Valoración de la necesidad de la Reforma

La reforma de los planes de estudio que se imparten actualmente en nuestras universidades es una absoluta necesidad, no solamente en el apartado de contenidos, sino también en el aspecto estructural. Ello justifica nuestro interés en el proceso iniciado, a pesar de las reservas que, sobre su planteamiento, se manifiestan posteriormente. Asimismo, asumimos la existencia de un marco legal que es preciso respetar a la hora de desarrollar esta reforma. No obstante, quisiéramos hacer unas consideraciones previas al marco legal, configurado sobre todo por el Real Decreto 1.497/1987 de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio español, y al procedimiento aplicado hasta ahora en el proceso de reforma.

b) Respeto a la autonomía universitaria

En primer lugar, quisiéramos destacar un cierto carácter restrictivo presente en este Real Decreto, si se adoptan como punto de referencia las expectativas y posibilidades generadas por la Ley de Reforma Universitaria. Existe una cierta desconfianza por parte de las autoridades ministeriales respecto a la autonomía universitaria, a pesar de que el hecho de asumir este principio presenta distintos niveles de aceptación por parte de las diversas Universidades de España. Parece ser que en este sentido hay un cierto interés por una homologación muy reglamentista e inguilaritaria de los futuros planes de estudio. Quisiéramos llamar la atención sobre ello a fin de que las Universidades sean muy conscientes de su autonomía y la ejerzan en todas sus posibilidades. En esta línea, sería preciso iniciar con rapidez todos los trámites necesarios para empezar la discusión de los títulos propios, no homologados a nivel estatal, donde se juega también el futuro perfil de nuestras Universidades. En este ámbito de planteamiento, nos parece que el citado Real Decreto contrasta con el deseo de las Universidades catalanas de llegar a la máxima autonomía, es excesivamente reglamentista y limita su capacidad de decisión. A nuestro entender, la reforma sólo será viable en un marco de libertad ejercida responsablemente y con el estímulo decidido de la capacidad de innovación. Es necesario partir del principio de ruptura creativa permanente.

c) Uniformización de los planes de estudio

En este modelo se observa una tendencia a uniformizar los estudios, no solamente de cada titulación en todas las universidades, sino incluso de todas las titulaciones. En este sentido, el porcentaje de troncalidad es, cuando menos, cuestionable. Este porcentaje mínimo de troncalidad podría tener justificación en ciertas carreras de determinadas Universidades, pero no la tiene en otras, en las que puede llegar a significar un paso atrás en la calidad actual de los planes de estudio. Un exceso de troncalidad puede llegar a resultar aún más inadecuado en lo que se refiere al segundo ciclo, sobre todo en aquellas titulaciones que puedan tener especialidades.

Esta voluntad de establecer demasiados criterios uniformes en todas las carreras afecta a la equiparación, por lo que se refiere a créditos, de las clases teóricas y las clases prácticas, ya que si bien en algunas carreras esta igualdad no sólo es válida, sino incluso conveniente, en otras es insostenible y contraproducente.

d) Coste de la Reforma

Un punto de especial importancia es el artículo 10.3 del citado Real Decreto, en el que se establece que cualquier innovación en los estudios que conlleve un aumento del coste requerirá la autorización del Ministerio, o en nuestro caso, del Departament d'Ensenyament. Este principio no es, de entrada, negativo y parece más bien lógico, pero en el proceso actual puede resultar un factor limitador a causa del orden que se ha seguido en la reforma de la Universidad. En efecto, se ha procedido en primer lugar al establecimiento de las plantillas universitarias y en estos momentos se empieza a considerar qué enseñanzas deben impartir estas plantillas. Ello significa, pues, que cualquier innovación de los planes de estudio que no pueda cubrirse con el personal docente actual se verá limitada por este requerimiento de autorización. Este hecho se habría compensado abriendo la posibilidad para el profesorado de cambiar de área de conocimiento una vez se hubiesen aprobado los nuevos planes de estudios. Si no se busca una solución a este contrasentido, la reforma de los planes de estudio puede quedarse en una mera reestructuración de las enseñanzas actuales en función del profesorado ya existente.

e) Composición de los grupos de trabajo

Hasta ahora, la labor realizada corresponde básicamente a la elabo-

ración de las propuestas de diversos grupos de trabajo nombrados por el consejo de Universidades en cuanto a futuras titulaciones y sus contenidos. Hay que decir, no obstante, que la composición de estos grupos de trabajo ha tenido un exceso de componente académico, con escasa presencia de representantes de los sectores profesional, empresarial y sindical y nula participación de las Asociaciones de Estudiantes y Profesores.

f) Calendario de la Reforma

Finalmente, debemos considerar el calendario de la Reforma. A partir del momento de la aprobación de las directrices propias de la titulación, pueden llegar a transcurrir cuatro años hasta que empiece a aplicarse el nuevo plan de estudios en una Universidad. Ello significa que durante los diez próximos años seguirán saliendo titulados con las deficiencias actuales, lo que genera un cierto escepticismo sobre el alcance final y real de la reforma.

Dado que esto es una hipótesis extrema, pero posible, damos un toque de alerta con el fin de que estos plazos sean lo más cortos posible.

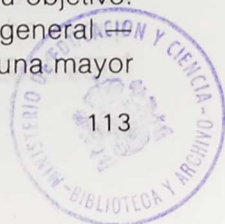
2. CARACTERISTICAS DE LOS ESTUDIOS

a) Número de titulaciones

De entrada, es preciso apoyar el criterio general de ampliar el número y los tipos de las titulaciones. Ahora bien, hay que tener en cuenta una serie de factores que nos impiden valorar el éxito de la reforma sólo con los simples criterios cuantitativos de aumento de la oferta universitaria, si ésta no va acompañada de criterios basados en las demandas y las necesidades sociales.

b) Diferenciación entre carreras de distinta duración

El futuro modelo de estudios conlleva, básicamente, la coexistencia de dos tipos de carreras: las que dan lugar a una Diplomatura o a la titulación de Ingeniero o Arquitecto Técnico y las que dan lugar a una Licenciatura o a la titulación de Ingeniero o Arquitecto. Sería preciso que su diferencia no se limitase a la duración de los estudios, sino a su objetivo. Las carreras de ciclo largo deberían dar una formación más general dentro de cada carrera y especialidad— y, por lo tanto, con una mayor



capacidad de reciclaje permanente, y las carreras de ciclo corto deberían tener un objetivo más concreto, con unos estudios más especializados y más vinculados directamente con el ejercicio profesional.

Este planteamiento reclama, posiblemente, un incremento del número de Diplomaturas o Ingenierías Técnicas. Ahora bien, es preciso tener presente que las Diplomaturas o Ingenierías Técnicas terminales que se puedan crear deben tener un perfil académico profesional diferenciado, y se debe huir absolutamente de la posible concurrencia de estudios de distinta duración. Asimismo, se deberían dejar bien establecidos el procedimiento y los requisitos a seguir en el supuesto de que haya estudiantes que hayan obtenido una Diplomatura terminal o Ingeniería o Arquitectura Técnica y aspiren a otros estudios de primer o segundo ciclo.

El único sentido que puede tener este aumento propuesto de Diplomaturas es la mejora de la calidad de la enseñanza, que pasa por mejorar la oferta de titulaciones universitarias, tanto en cantidad como en calidad.

Por otra parte, quizá convendría empezar a poner criterios de caducidad, tanto en las directrices como en los planes de estudio, de forma que sea preceptiva la revisión de estructura y contenidos después de un tiempo prefijado, lo que debería implicar una puesta al día más ágil y continuada.

c) Diplomaturas no terminales

Convendría además, la desaparición de las Diplomaturas no terminales, ya que sería interesante que cada Diplomatura tuviese un sentido propio. Ello contribuirá a evitar que se asentase la idea de que las Diplomaturas son estudios universitarios de menos categoría o simplemente la primera fase de una Licenciatura.

d) Duración de los estudios

Quisiéramos hacer notar la existencia de una cierta contradicción entre los términos crédito-año académico-curso académico. Para salir de este círculo, que el citado Real Decreto complica aún más, proponemos que se adopte como elemento básico de duración de los estudios el sistema de créditos, lo que nos permitiría contar con una Universidad más

desagregada, en la que realmente el estudiante podría organizar su propia carrera, marcando la Universidad, tanto unos mínimos como unos máximos de estancia, y donde la duración dependería más de las capacidades y posibilidades de cada estudiante.

De todas formas, entendemos que, si se opta por el criterio de seguir teniendo en cuenta los años académicos como medida de duración, el tiempo de duración de los estudios debería tender a ser el mínimo posible, pero sería conveniente huir de esquemas generales a la hora de fijarlo. En definitiva, cada carrera debe durar lo que, como término medio, convenga, ni más ni menos. En este sentido, no se debería caer en el error de considerar que, por ejemplo, una Licenciatura de cuatro años tiene menos importancia que una de cinco años. No hay que olvidar, sin embargo, que el hecho de acortar la duración de los estudios acarreará problemas a los departamentos que querrán garantizar la conservación de su contingente de profesorado y, si es posible, aumentarlo. En este sentido, si hubiese excedente de profesorado (lo que tampoco sería fácil de prever dada la actual masificación en determinadas carreras), se podría intentar reorientarlo hacia el tercer ciclo (sin que ello deba significar la invención de cursos y programas de este nivel con el único objetivo de absorberlo), las prácticas, las tareas de tutoría o el reciclaje, por ejemplo.

Debemos indicar también que, si se optase por el criterio de impulsar una duración media de cuatro años académicos, debería replantearse el tema de ciclicidad que, en cualquier caso, sólo debería tener efectividad en base a criterios de ordenación académica.

e) Carga lectiva

Directamente ligada a la duración de los estudios está la cuestión de la carga lectiva. Una carga lectiva semanal de un mínimo de 20 horas — aunque incluya las prácticas— es excesiva (sobre todo si se contempla la necesidad de fomentar el trabajo personal del estudiante) y puede convertir, fácilmente las prácticas, en meras comparsas para cumplir el requisito. Por otra parte, ello da lugar a un exceso de créditos por año académico, de forma que esta situación puede derivar hacia una falta de correspondencia entre año académico y curso académico como, de hecho, ya insinúa el redactado del Artículo 3.5 del Real Decreto.

f) Equiparación de las clases prácticas y teóricas

Además, como ya se ha indicado anteriormente, no se pueden equi-

parar las clases prácticas y las teóricas en pie de igualdad en todas las carreras. También nos parece útil destacar la conveniencia de la programación de prácticas en las empresas, lo que implica la necesidad de establecer un sistema de acreditación y su evaluación, así como su inclusión en el currículum en forma de créditos.

g) Porcentaje de troncalidad

El porcentaje de troncalidad debe tender a ser el mínimo posible, aunque sólo sea por respeto al principio de autonomía universitaria. En este sentido, proponemos que los porcentajes mínimos de troncalidad que se señalan en el Real Decreto resulten en la práctica los máximos, excepto en aquellas titulaciones condicionadas por alguna directiva de la Comunidad Económica Europea.

h) Porcentaje de materias de libre elección

Si a este exceso de troncalidad propuesto por los grupos de trabajo nombrados por el Consejo de Universidades se añaden las asignaturas obligatorias que puede fijar la Universidad y las optativas, el mínimo 10% de créditos correspondientes a materias de libre elección por el estudiante se transformará automáticamente en el máximo, creando un currículum poco personal y adaptado.

También quisiéramos recomendar que, cuando las Universidades fijen en sus planes de estudio las materias optativas, lo hagan con criterios de máxima amplitud, de forma que estas optativas no estén del todo ligadas a criterios estrictos de especialización.

i) Titulaciones propuestas y especializaciones

Analizando las propuestas recibidas de los grupos de trabajo nombrados por el Consejo de Universidades, se observa una pronunciada falta de coordinación que ha llevado, en la práctica, a la inexistencia de criterios homogéneos en el momento de proponer, tanto el número de titulaciones como sus objetivos y contenidos. Ello conlleva que, en algunos casos, se haya hecho un auténtico catálogo de especializaciones presentado como distintas titulaciones (catálogo especialmente preocupante en el área de Filología, por ejemplo). Entendemos que el criterio debería ser que, tanto la denominación como la troncalidad, se ciñesen exclusivamente a materias comunes y básicas, mientras que dependería de cada Universidad el establecimiento de las especializaciones que cre-

yesen más oportunas, lo que iría ligado con la necesidad del ejercicio real y diversificado del principio de autonomía universitaria.

Incluso podríamos afirmar que es posible hacer la reforma sin aumentar demasiado el número de titulaciones, pero cambiando el contenido y ejerciendo las Universidades su autonomía y su capacidad de diversificar los estudios y las titulaciones. Hay que velar para que una posible inflación de nuevos títulos no resulte la excusa para defender actitudes gremialistas o corporativas. Análogamente, se debería evitar que actitudes parecidas impidan la creación de nuevas titulaciones convenientes. Asimismo, debemos insistir en el hecho de que un exceso de titulaciones innecesarias o demasiado específicas podría conllevar dificultades en el momento de la reorientación profesional (que todo hace pensar que será permanente en el futuro) y de la adaptación a un mercado laboral cambiante.

3. RELACION CON LOS DEMAS NIVELES DE ENSEÑANZA

a) Necesidad del aprendizaje permanente

Entendiendo el proceso educativo como un continuo, nos parece erróneo considerar la enseñanza universitaria como una parcela desconectada de las demás enseñanzas que la preceden y continúan. La reforma de la enseñanza universitaria se está haciendo, prácticamente, al margen de la reforma prevista de la enseñanza secundaria y del tercer ciclo, como se indicará más adelante, con las consecuencias que ello puede conllevar.

Sin embargo, nos parece, concretando, que la enseñanza universitaria debe intentar capacitar más para saber aprender, y para adquirir la metodología que se deriva de este principio, que no para acumular conocimientos, lo que —con la vertiginosidad con que van quedando obsoletos en todas las ramas— no tiene mucho sentido.

En sentido estricto, nos parece muy grave que se continúe dejando al margen de cualquier planteamiento de reforma universitaria el tema de la formación permanente. La Universidad sigue demasiado encerrada en el tema de la formación de pregrado —que, indiscutiblemente, es un tema ya de por sí solo de suficiente gravedad y urgencia—, pero no se ocupa convenientemente de la formación permanente, lo que conlleva disfunciones con la posible demanda social.

b) Relación con la reforma de la enseñanza secundaria

El proceso de reforma de los planes de estudio de las Universidades se está orientando con una excesiva independencia respecto del proceso de reforma de la enseñanza secundaria, y este práctico desconocimiento mútuo puede conllevar disfuncionalidades muy importantes en el sistema educativo. Sería preciso que los profesores universitarios, en su conjunto, fuesen más conscientes de las posibilidades de aprendizaje real en la enseñanza secundaria.

También sería interesante, en este sentido, conocer los criterios de acceso de los estudiantes a las enseñanzas universitarias de una forma fija y razonada.

Hay, como mínimo, dos puntos en los que las reformas de las enseñanzas secundaria y superior se intersecan: la necesidad de un curso preparatorio y la superposición de titulaciones, según se explican a continuación.

c) Existencia de curso preparatorio

Somos partidarios de la exclusión de otro curso preparatorio, aparte de COU, de cualquier plan de estudios universitario. Hay dos razones que fundamentan esta posición. En primer lugar, porque significa un reconocimiento tácito de la insuficiencia de la enseñanza secundaria y, en segundo lugar, porque significa alargar un año los estudios. Es preciso que la enseñanza secundaria dé la formación necesaria para acceder a la Universidad, y que las autoridades docentes y administrativas velen porque este principio sea una realidad. Ahora bien, consideramos necesaria la implantación de un sistema de orientación profesional para los estudiantes y también nos parecería útil el establecimiento de cursos variables y voluntarios de adaptación a la Universidad. Todo ello implicaría poner en marcha de forma efectiva el tema de las tutorías.

d) Coincidencia de titulaciones

En el campo de la enseñanza secundaria, los futuros módulos profesionales II coincidirán —en la edad del estudiante— con el primer ciclo de los estudios universitarios. En las carreras de ciclo corto de mayor especialización, es presumible que puedan aparecer superposiciones entre algunas Diplomaturas y algunas titulaciones derivadas de esta formación profesional. Sería preciso, pues, estudiar el problema en toda su

globalidad y evitar que estudios con un elevado grado de semejanza pueden dar lugar a distintos rangos académicos. También sería necesario que existiese una mayor coordinación entre las autoridades que tienen competencias en materia de trabajo y de enseñanza.

e) Relación con los estudios de tercer ciclo y de reciclaje

En el mismo sentido, debemos insistir en que se procedió a la reforma del tercer ciclo universitario sin haber definido previamente el modelo global de estudios universitarios, lo cual es otro ejemplo de disfuncionalidad.

Quisiéramos poner de manifiesto, una vez más, la necesidad de que las Universidades —probablemente, en conjunción con otros sectores sociales— se planteen el tema del reciclaje en toda su dimensión y en el marco de la idea de la formación permanente. Este puede ser uno de los grandes retos de futuro de nuestro sistema universitario, que podría ser cubierto por una gran gama de estudios no homologados o de especializaciones de segundo o tercer ciclo. Entendiendo el tercer ciclo en su triple vertiente de profundización, reciclaje y especialización, se debería insistir en que las universidades velasen porque este nivel de estudios tuviese rentabilidad económico-social, representase un servicio a la sociedad y fuese útil de cara a altas especializaciones.

Por otro lado, y tal como hemos indicado anteriormente, si se implantase finalmente una duración más corta para los estudios universitarios y, en cualquier caso, con la implantación del sistema de créditos, se deberá plantear una redefinición de las tareas docente e investigadora del profesorado y, preferentemente, en los campos hasta ahora más descuidados: las tutorías, el reciclaje de los profesionales, la formación del profesorado en capacidades pedagógicas, la homologación de prácticas (especialmente de las que se realicen fuera de los recintos universitarios estrictos), etcétera. En este punto, hay que dejar claro que la reforma no será viable si no hay un compromiso efectivo del profesorado, lo que supondrá un esfuerzo complementario.

4. RELACIONES UNIVERSIDAD-SOCIEDAD

a) Respuesta a la demanda social

La composición de los grupos de trabajo nombrados por el Consejo de Universidades, tan poco representativa de los diversos sectores

sociales —a lo que ya se ha aludido anteriormente—, puede haber sesgado claramente sus conclusiones y hacer que no respondan a una demanda social real, que por otro lado no ha sido estudiada suficientemente. Si esto no se corrige, esta respuesta a la demanda social se deberá refugiar en las titulaciones no homologadas, y ello puede conllevar graves desigualdades, si las tasas resultan un impedimento para los estudiantes con un menor poder adquisitivo. Se deberían prever los mecanismos compensatorios si esta situación llega a producirse. En definitiva, las titulaciones no homologadas deberán compensar las deficiencias de previsión de las propuestas de los grupos de trabajo nombrados por el Consejo de Universidades. En cualquier caso, para todas las titulaciones —homologadas o no—, se debería insistir en el procedimiento de apertura del debate para conocer la demanda social real.

b) Definición de las titulaciones y relación con el ejercicio profesional

Las propuestas de los grupos de trabajo nombrados por el Consejo de Universidades no tienen un nivel de detalle que se pueda considerar uniforme y, a menudo, la definición de los objetivos de la carrera es insuficiente. Esta deficiencia puede ser debida al afán de evitar posibles problemas en el momento de definir competencias profesionales. En todo caso, sin embargo, convendría tender a la desdramatización de la titulación, en el sentido de que, al final, es el mercado laboral el que elegirá a los mejor preparados, independientemente —en algunos casos— del nivel de titulación adquirido.

Este problema se conecta inevitablemente con actitudes gremialistas o corporativistas que pueden convertir la reforma de los planes de estudio en un auténtico conflicto de intereses particulares. Obviamente, se deben evitar estas actitudes y buscar los mecanismos para no dejarse influir.

Hay que dejar bien sentado que, en ningún caso, la Universidad y las enseñanzas universitarias se deben ver afectadas por debates de competencias profesionales. La Universidad se debe definir por los contenidos académicos que respondan a las demandas sociales de perfiles profesionales determinados.

c) Adecuación a Europa

Aparte de aquellas titulaciones para las que existe una normativa de la Comunidad Europea, parece como si a la hora de definir los planes de

estudio no se haya tenido en cuenta la situación europea en cuanto a las titulaciones. Esto es especialmente negativo cuando está en marcha un programa comunitario como el ERASMUS, que facilita el intercambio de estudiantes y la integración de estudios entre Universidades de la Comunidad Económica Europea, y cuando está prevista para el año 1992 la libre circulación y el derecho de establecimiento de profesionales en toda la CEE, hecho éste que conlleva previamente la necesidad de homologación de los títulos.

Se considera a la hora de debatir la reforma de la enseñanza universitaria, indicar que esta relación entre la Universidad y la sociedad —inexistente o descuidada durante demasiado tiempo— se debe intensificar en el futuro y se deben profundizar los mecanismos permanentes de conexión, básicamente a través de la vía abierta por la configuración de los Consejos Sociales.

Tienen especial importancia la relación entre Universidad y medios profesionales y empresariales. Estos sectores muestran su disgusto por el hecho de que, a su parecer, la reforma propuesta no tiene muy en cuenta las demandas reales, consideran que factores como las necesidades del mercado laboral, su flexibilidad creciente, la demanda constante de reciclaje y formación permanente, la necesidad de enseñanzas más prácticas y más ligadas al futuro ejercicio profesional, etcétera, no han sido suficientemente tenidos en cuenta.

También en este sentido muestran su interés por la profundización en el concepto de interdisciplinariedad de los estudios y por la relación de nuestra enseñanza universitaria con la vigente en los estados miembros de la CEE (refiriendo tanto a aquellos estudios que ya tienen Directiva Comunitaria como a los que, sin normativa fijada aún, se imparten en el ámbito comunitario). En general, se considera que la perspectiva europea no ha sido tenida en cuenta suficientemente.

Desde el punto de vista del profesorado universitario, y en el marco del debate, se quiere poner de relieve la diferencia existente entre dar títulos que capaciten para un ejercicio profesional posterior y dar conocimientos. Se entiende que esta última es la función de la Universidad y que ligar estrechamente capacitación académica con capacidad de ejercicio profesional y con colegiación puede ser un freno para la modernización de la Universidad. Se considera que la Universidad debe formar profesionales capaces de resolver problemas y capaces de adaptarse a situaciones cambiantes. Se considera que la Universidad ha de ser capaz de dar los conocimientos polivalentes de base y la metodología adecuada para saber aprender. Se opina también que no todos los perfiles profesionales deben estar cubiertos por una titulación académica

ANEXO 1. CIENCIAS EXPERIMENTALES, DE LA SALUD Y AGROALIMENTARIAS

1. INTRODUCCION GENERAL

Las entidades participantes, en general, han mostrado interés y satisfacción por el hecho de ser consultadas a la hora de debatir la reforma de la enseñanza universitaria. Indican que esta relación entre la Universidad y la sociedad —inexistente o descuidada durante demasiado tiempo— se debe intensificar en el futuro y se deben profundizar los mecanismos permanentes de conexión, básicamente a través de la vía abierta por la configuración de los Consejos Sociales.

Tienen especial importancia la relación entre Universidad y medios profesionales y empresariales. Estos sectores muestran su disgusto por el hecho de que, a su parecer, la reforma propuesta no tiene muy en cuenta las demandas reales, consideran que factores como las necesidades del mercado laboral, su flexibilidad creciente, la demanda constante de reciclaje y formación permanente, la necesidad de enseñanzas más prácticas y más ligadas al futuro ejercicio profesional, etcétera, no han sido suficientemente tenidos en cuenta.

También en este sentido muestran su interés por la profundización en el concepto de interdisciplinariedad de los estudios y por la relación de nuestra enseñanza universitaria con la vigente en los estados miembros de la CEE (referido tanto a aquellos estudios que ya tienen Directiva Comunitaria como a los que, sin normativa fijada aún, se imparten en el ámbito comunitario). En general, se constata que la perspectiva europea no ha sido tenida en cuenta suficientemente.

Desde el punto de vista del profesorado universitario, y en el marco del debate, se quiere poner de relieve la diferencia existente entre dar títulos que capaciten para un ejercicio profesional posterior y dar conocimientos. Se entiende que esta última es la función de la Universidad y que ligar estrechamente capacitación académica con capacidad de ejercicio profesional y con colegiación puede ser un freno para la modernización de la Universidad. Se considera que la Universidad debe formar profesionales capaces de resolver problemas y capaces de adaptarse a situaciones cambiantes. Se considera que la Universidad ha de ser capaz de dar los conocimientos polivalentes de base y la metodología adecuada para saber aprender. Se opina también que no todos los perfiles profesionales deben estar cubiertos por una titulación académica

específica, sino que ello puede conseguirse mediante las especialidades y el reciclaje.

2. SOBRE LOS CRITERIOS GENERALES DE LA REFORMA

a) Sobre la coordinación de la reforma

Parece evidente que no ha existido un grado de coordinación suficiente entre los diferentes grupos de trabajo. Ello ha conllevado que algunas titulaciones interdisciplinarias no hayan sido recogidas por ningún grupo y que estas carencias no se hayan resuelto todavía.

También ha habido una falta de coordinación en el tiempo. Así, por ejemplo, se hace difícil valorar la Licenciatura en Química cuando todavía no se conoce la propuesta de los estudios de Ingeniería Química. Habría sido más razonable que todas las propuestas se hubiesen entregado conjuntamente y el debate se hubiese hecho en paralelo. Esta carencia puede dar lugar a algunas disfunciones y sería bueno que, en algunos casos, se alargasen los plazos para el debate.

Estas faltas de coordinación se observan también a la hora de valorar los objetivos y los contenidos de las propuestas recibidas, que presentan criterios diferentes, aunque normalmente caen en un exceso detallista que las hace más próximas a verdaderos planes de estudio.

Otro tema preocupante es que, dado que muchos profesionales de esta área se dedican a la enseñanza, no se dispone de las propuestas referidas al área de la docencia (Grupo 15) y que todavía no está aprobada la reforma de la enseñanza secundaria, lo que conlleva la inexistencia de propuestas concretas por cuanto se refiere a la adecuación de la enseñanza universitaria que recibirán estos futuros docentes de otros niveles de enseñanza.

También se constata con preocupación la descoordinación con la reforma de la enseñanza secundaria. En la actualidad se considera que la preparación pre-universitaria es deficiente y que quizá se deberá exigir haber cursado una serie determinada de materias para acceder a determinadas carreras.

b) Sobre la estructura de las enseñanzas

Se considera que se deberían potenciar los conceptos de crédito y de departamento.

En este sentido, se entiende el crédito como medida básica de la duración de los estudios y se rechaza la estructuración en años académicos.

En las carreras solamente de segundo ciclo, se considera que se debería acceder a ellas a través de la consecución de una serie de créditos que se podrían obtener en algunos casos en distintos centros. Estos créditos estructurados que darían lugar a una Diplomatura, más los complementos pertinentes, permitirían el paso a estudiantes de segundo ciclo (caso de Bioquímica o de Ciencia y Tecnología de los Alimentos, por ejemplo).

Como unidad básica de organización universitaria se configuran los departamentos, que deberían tender a ser intercentros. Los conceptos de interdisciplinariedad y de departamentos intercentros deberían ser más operativos y más reales.

En general, se está en contra de la existencia de Diplomaturas no terminales, y se entiende que cada titulación debe tener un perfil concreto. Por cuanto se refiere a nuevas titulaciones, se considera que, en principio, deberían reservarse para estudios de segundo ciclo, y que para las licenciaturas sin título intermedio no tiene demasiado sentido el establecimiento del concepto de ciclicidad.

Por otro lado, se constata que los porcentajes de troncalidad en las propuestas recibidas son excesivos y muy especialmente los relativos a 2.º ciclo.

Asimismo, se quiere llamar la atención sobre el tema de las prácticas obligatorias fuera de los centros docentes, ya que se pueden producir problemas por falta de previsión y de colaboración de los sectores profesionales. Dado que, en la mayoría de los casos, se trata de exigencias derivadas de normativas de la CEE, hay que prever con tiempo suficiente la demanda que se producirá.

También se deberían establecer los mecanismos de acreditación de los centros extrauniversitarios para la realización de prácticas y el establecimiento de conexiones entre el mundo universitario, el empresarial y la Administración Pública.

En otro orden de cosas, se indica que sería más oportuno que las denominaciones de las titulaciones fuesen lo más simples posible. En este sentido, se propone suprimir la palabra Ciencias de la denominación de

las Licenciaturas. Así, por ejemplo, sería mejor utilizar la expresión de Licenciatura en Física que no la de Licenciatura en Ciencias Físicas.

c) Nuevas titulaciones versus especiales

En su conjunto, los participantes se inclinan por la no proliferación excesiva de nuevas titulaciones. En este sentido, se entiende que previamente se debería estudiar la necesidad social, contar con la opinión de los posibles sectores implicados —tanto profesionales como docentes—, así como examinar si con los estudios ya existentes se pueden cubrir estas necesidades.

Los participantes se inclinan, ante algunas de las propuestas remitidas, por profundizar en la vía de las especializaciones, y ello, básicamente, por tres motivos, por un principio de economía, por respeto a la autonomía universitaria y por la propia coherencia docente.

En esta misma línea, algunos participantes se muestran partidarios de que algunas de las titulaciones propuestas sean exclusivamente de segundo ciclo (el caso, por ejemplo, de Bioquímica o de Ciencia y Tecnología de los Alimentos), y de acuerdo con el principio que se pueda acceder después de la superación de un primer ciclo de otras carreras más los complementos que cada Universidad crea oportunos. Por ejemplo, se considera que se podría acceder a la Licenciatura en Bioquímica a partir de un primer ciclo en Química, Farmacia, Medicina, Biología, etc.

En cualquier caso, tanto para las nuevas titulaciones como para las posibles especialidades, se deberían tener en cuenta los principios de libre circulación y de libre establecimiento de las personas en el territorio de la CEE.

También hay que tener presente que el mundo empresarial, más que titulaciones, lo que necesita son profesionales competentes, capaces de resolver problemas, y que ello pone en discusión el concepto de las competencias específicas.

3. SOBRE LAS PROPUESTAS REMITIDAS

Los asistentes proponen que el catálogo de titulaciones del área de Ciencias quede configurado de la siguiente forma:

a) Ciencias experimentales y Matemáticas:

- Licenciado en Matemáticas.

- Diplomado en Estadística.
- Licenciado en Física.
- Licenciado en Geología.
- Diplomado en Geología Básica y Prospección.
- Licenciado en Geofísica (de segundo ciclo).
- Licenciado en Química.
- Licenciado en Biología.
- Licenciado en Bioquímica (de segundo ciclo).
- Diplomado en Óptica y Optometría.
- Licenciado en Ciencias del Mar.
- Licenciado en Ciencia y Tecnología del Medio Ambiente.

Sobre las propuestas recibidas, los asistentes no ven qué sentido podrían tener las Diplomaturas en Matemáticas, en Física o en Geología (en este último caso, además, cuando existe en teoría una Ingeniería Técnica en Sondeos y Prospecciones). Tampoco son partidarios de una Diplomatura en Óptica y Optometría.

Por cuanto se refiere a nuevas titulaciones en Geofísica y Bioquímica, algunos se muestran partidarios de que sean sólo de segundo ciclo, y de que se pueda acceder a partir de diversos estudios de primer ciclo.

Planteando el tema de una posible Licenciatura en Ciencias de los Materiales, se muestran contrarios a su articulación como Licenciatura diferenciada, y son partidarios de que, en todo caso, resulte una especialidad de las Licenciaturas en Química y en Física.

Hay que destacar también que, según los participantes, la Licenciatura en Bioquímica ha olvidado excesivamente los temas de Bioquímica Industrial.

Se constata la dificultad, ya indicada, de tratar de algunas Licenciaturas cuando todavía no se dispone de las propuestas de titulaciones probablemente concurrentes en el campo de las Ingenierías.

b) Ciencias de la Salud y Ciencias Agro-Alimentarias y Forestales:

- Licenciado en Farmacia.
- Licenciado en Medicina.
- Diplomado en Enfermería.
- Diplomado en Fisioterapia.
- Diplomado en Dietética y Nutrición.
- Licenciado en Veterinaria.
- Diplomado en Logopedia.

- Diplomado en Podología.
- Licenciado en Salud Pública (de segundo ciclo).
- Diplomado en Ortopedia.
- Licenciado en Ciencia y Tecnología de los alimentos (de segundo ciclo).

Sobre la propuesta presentada por el Consejo de Universidades se considera conveniente que se añadan la Licenciatura en Salud Pública (solamente de segundo ciclo) y las Diplomaturas de Podología y de Ortopedia.

Algunos también consideran que debería ser exclusivamente de segundo ciclo la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos.

Finalmente, se aconseja la eliminación de la palabra Cirugía en la titulación de Licenciado en Medicina, con el fin de responder más a la realidad y a un concepto de lo que se enseña.

ANEXO 2. HUMANIDADES

1. TITULOS HOMOLOGADOS Y NO HOMOLOGADOS

En el campo de las Humanidades no parece adecuado, por el momento, promover títulos no homologados (excepto los de postgrado). En el caso de que una Universidad viese la necesidad de hacer un nuevo título, sería conveniente que propusiese su creación como título homologado.

En opinión de los representantes de los medios empresariales, parecería idóneo aprovechar la reforma para la creación de muchas Diplomaturas que cubriesen la preparación de técnicos de grado medio, de las que el área de Humanidades carece actualmente. De esta forma se resolvería el contrasentido actual por el que mucha gente que está ejerciendo una función de técnico medio ha tenido que obtener un título de licenciado. La creación de estas Diplomaturas también favorecería un acceso más rápido a un puesto de trabajo, ya que existen una serie de profesiones bien definidas no cubiertas por estudios igualmente bien definidos. Esta opinión no parece compartida por los representantes de los ambientes profesionales.

Sin embargo, hay que tener en cuenta en todo momento que no corresponde a la Universidad fijar las competencias profesionales, sino que ello corresponde a otras instancias. En consecuencia, no conviene asimilar rígidamente una titulación con una profesión.

En cualquier caso, debería quedar claro que las Diplomaturas tienen un sentido diferente de las Licenciaturas y que no son, por lo tanto, Licenciaturas cortas o menores.

2. TITULACIONES PROPUESTAS POR LOS GRUPOS DE TRABAJO

a) Area de Historia y Geografía

En el área de Historia, se verían claras las titulaciones siguientes:

Licenciado en Historia.

Licenciado en Historia del arte.

En este punto, quizá convendría decidir si la enseñanza debe contemplar tanto la historia como la teoría del Arte o bien deben ser estudios con titulaciones distintas. Por otro lado, en el caso de la Historia del Arte se plantea el problema de que, para la Dirección y Conservación de Museos,

también puede optar otros licenciados en Humanidades. De todas formas, parece ser que en otros países la Museología es una especialización de tercer ciclo.

- Licenciado en Arqueología, aunque también sería posible definir bien esta especialización en el segundo ciclo de la Licenciatura de Historia.
- Licenciado en Geografía.
- Licenciado en Antropología Social.
- Diplomado en Medio Ambiente.
- Diplomado en Ciencias de la Documentación. Se analiza la necesidad de una licenciatura en Ciencias de la Documentación, porque tal como se contempla esta materia tradicionalmente, algunos no la consideran lo suficientemente cubierta con la Diplomatura. Si esta carrera se orientase hacia lo que internacionalmente se conoce como Ciencias de la Información y que acoge no solamente la biblioteconomía y la documentación clásicas, sino todas las técnicas documentalistas que se aplican en empresas e instituciones, se podría justificar esta licenciatura de cara a aquellas personas que deberán dirigir técnicos medios (los diplomados en este caso).

Sin embargo, se debería contemplar también la posibilidad de que fuesen estudios de postgrado a los que tuviesen acceso titulados de cualquier especialidad científica, técnica o humanística.

Por parte de los medios empresariales, se indican otras diplomaturas para cubrir determinadas salidas profesionales. Estas propuestas son:

- Diplomado en Cartografía.
- Diplomado en Análisis Geohistórico.
- Diplomado en Técnica Arqueológica.
- Diplomado en Técnica Paleográfica.
- Diplomado en Técnica de Museos.
- Diplomado en Restauración.
- Diplomado en Conservación de Archivos.
- Diplomado en Análisis, Corrección y Edición de Textos.
- Diplomado en Técnicas Editoriales.
- Diplomado en Guía Turístico.

Se debería estudiar si algunas de estas Diplomaturas no serían propias de estudios de segundo grado de formación profesional.

En cambio, no parece justificada la licenciatura en Historia de América, que debería ser una especialización dentro de la licenciatura en Historia si no se quiere multiplicar el número de licenciaturas en este campo, ya que,

si ésta se acepta, rápidamente habrán de surgir otras, como Historia de Europa.

En algunos medios profesionales hay también oposición a la creación de una Diplomatura en Patrimonio Artístico y Cultural.

De las propuestas iniciales de titulaciones que después no se han plasmado en una propuesta concreta de plan de estudios, solamente habría que considerar tal vez, la licenciatura en Musicología, no obstante, se debería definir bien si es historia o teoría de la Música o ambas cosas, y sin descartar, quizá, que pueda seguir siendo una especialidad dentro de la Licenciatura en Historia del Arte.

b) Área de Filología

En el área de Filología y partiendo de la base de que una Facultad de Filología no es una Escuela de Idiomas, sería conveniente proponer las siguientes titulaciones:

— Diplomado en Traducción e Interpretación. Si definitivamente las licenciaturas se acortasen a cuatro años, quizá se podría contemplar que en lugar de Diplomatura fuese una Licenciatura.

— Licenciado en Filología Clásica (con las especialidades: General, Latín, Griego).

— Licenciado en Filología Hispánica (con las especialidades: General, Catalán, Castellano, Galaico-Portugués).

— Licenciado en Filología Románica (con las especialidades: General, Frances, Galaico-Portugués, Italiano, Catalán).

— Licenciado en Filología Germánica (con las especialidades: General, Alemán, Inglés).

— Licenciado en Filología Semítica (con las especialidades: General, Arabe, Hebreo).

— Licenciado en Filología Eslava.

— Licenciado en Filología Catalana.

— Licenciado en Filología Vasca.

— Licenciado en Filología Galaico-Portuguesa.

— Licenciado en Filología Castellana.

— Licenciado en Lingüística General.

— Licenciado en Literatura Comparada.

Debemos hacer constar que, en la terminología usada por las directrices generales propias de este grupo, para referirse a las lenguas se utiliza el concepto de lengua propia, en la Licenciatura en Lingüística, o lengua materna, en la Licenciatura de Traducción, como equivalentes a lengua

española, sin tener en cuenta de que bastantes millones de españoles tienen como propia o materna una lengua que no es la castellana.

Por otra parte, como concepto contrapuesto al anterior se usa el de lengua extranjera, de forma que las demás lenguas españolas que no son el castellano no quedarían incluidas en ninguna de las dos categorías.

Se propone que se interprete que lengua propia o materna puede ser cualquiera de las lenguas españolas y también que será opcional el estudio de lenguas extranjeras o españolas como segundas o terceras lenguas. En este sentido, se debería sustituir el término lengua extranjera por lengua moderna (noción aplicable a cualquier de las lenguas españolas).

c) Area de Filosofía

En el área de Filosofía, se acepta la propuesta de titulaciones hecha:

- Licenciado en Filosofía.

Finalmente, en las conversaciones previas incluso se ha contemplado la conveniencia o no de volver a una Licenciatura genérica de Filosofía y Letras capaz de asegurar una formación generalista. En todo caso, hay que considerar que, si en el desarrollo de los planes de estudio, cada Universidad tuviese en cuenta la necesidad de esta formación amplia al fijar las asignaturas obligatorias y optativas de la Universidad, este objetivo sería plenamente alcanzable.

3. CARGA LECTIVA Y DURACION

La carga lectiva prevista en el Real Decreto es excesiva (las carreras actuales de cinco años equivaldrían a 200 créditos mientras que, según el nuevo modelo, las de cuatro años con los mínimos créditos posibles, tendrían 240), pero como no es probable su modificación, se recomienda establecer los criterios siguientes:

- Las licenciaturas oscilarán entre 240 y 300 créditos.
- Las diplomaturas oscilarán alrededor de 180 créditos.

Dentro de estos créditos se contempla tanto la enseñanza teórica como práctica (debería entenderse también como enseñanza práctica la consistente en trabajos dirigidos).

La distribución de los créditos entre cada tipo de enseñanza debe ser competencia de cada Universidad.

No es lógico hablar de duración cuando se emplea un criterio de créditos y, por lo tanto, hay que remitirse a las consideraciones anteriores. De todas formas, conviene señalar que el preámbulo del Real Decreto dice que las carreras son demasiado largas y, en cambio, el modelo definido en las directrices generales comunes tiende a alargarlas todavía más.

4. TRONCALIDAD

El porcentaje de troncalidad establecido por el Real Decreto se puede considerar, según como, demasiado alto. En el segundo ciclo, si se asume la conveniencia de especializaciones, debería poder ser nulo. Sin embargo, se recomienda:

- Defender siempre la mínima troncalidad.
- Considerar, en aquellas licenciaturas de dos ciclos, el 30% de troncalidad como un criterio global en toda la carrera y colocar las materias troncales en el primer ciclo para liberar el segundo. En caso contrario, la solución sería crear un primer ciclo común y una serie de Licenciaturas de segundo ciclo que se correspondiesen con cada una de las posibles especializaciones.

5. SELECTIVIDAD INTERCICLOS

Se puede desprender del Real Decreto que el primer ciclo es selectivo, aunque su redacción es ambigua en este punto. En cualquier caso, se recomienda la adopción de los siguientes criterios:

- En las licenciaturas con dos ciclos no debería haber selectividad interciclos, pero sería conveniente que cada Universidad estableciese un porcentaje máximo de créditos pendientes con el fin de poder acceder al segundo ciclo, así como el régimen de incompatibilidades entre materias.
- Si una Diplomatura es terminal, debe completarse antes de acceder a un segundo ciclo.

6. DOCTORADO

Aunque la reforma de los planes de estudio no afecte el doctorado, éste está implicado en ella si consideramos la enseñanza como un pro-

ceso integrado. En este sentido, se hacen las consideraciones siguientes:

— La duración máxima del doctorado no se debería fijar, ya que no todas las materias exigen un mismo tiempo para que se pueda hacer una tesis aceptable y, en algunos casos, puede ser mucho. Además, hay que tener en cuenta que no todos los doctorando disponen del tiempo necesario para poderla hacer en los cinco años previstos.

— Los cursos de doctorado no deberían consistir en dar más conocimientos, sino en adiestrar a los estudiantes para realizar trabajo de investigación. Sería mejor aumentar el número de tutores con trabajo efectivo.

— Por cuanto se refiere al paso de licenciatura a doctorado convendría mantener las dos posibilidades antiguas: examen de licenciatura y tesina.

5. SELECTIVIDAD INTERCICLOS

Se puede desprender del Real Decreto que el primer ciclo es selectivo. Aunque su redacción es amplia en esta parte. En cualquier caso se recomienda la adopción de los siguientes criterios:

En las licenciaturas con dos ciclos no debería haber selectividad. El primer ciclo debería ser común a todas las licenciaturas de la Universidad para ser conveniente que cada Universidad estableciera un potencial máximo de créditos pendientes con el fin de poder acceder al segundo ciclo, así como el régimen de incompatibilidades entre materias.

- Si una Diplomatura es terminal, debe completarse antes de acceder a un segundo ciclo.
- Las licenciaturas tendrán entre 200 y 240 créditos.
- Las diplomaturas tendrán entre 180 y 200 créditos.

6. DOCTORADO

Contra el sistema actual de admisión de estudiantes al doctorado, el Autor propone un sistema de admisión que se basa en el examen de tesis. Este sistema está implícito en las consideraciones que se han hecho en el apartado anterior.

ANEXO 3. CIENCIAS JURIDICAS, ECONOMICAS Y SOCIALES

1. INTRODUCCION

Sin perjuicio de los informes específicos emanados de cada uno de los subgrupos, los coordinadores de este grupo constatan las siguientes coincidencias globales, con las que se manifiestan mayoritariamente de acuerdo.

PRIMERO. Las Diplomaturas deben ser únicamente terminales, específicas y de tipo profesional. En ningún caso deben ser una simple primera fase de una Licenciatura. En consecuencia, una Licenciatura no puede ser una mera prolongación de una Diplomatura con sentido propio, aunque se pueden establecer mecanismos para que desde ciertas Diplomaturas se pueda acceder, con los complementos de formación que sean necesarios, a determinadas Licenciaturas.

SEGUNDO. Los estudios deben tener un perfil universitario propio, en función de lo que se quiera enseñar, y no deben responder a criterios de colegiación o de ejercicio profesional concreto.

TERCERO. El diseño de los estudios en su totalidad se debe establecer contemplando la existencia del tercer ciclo.

CUARTO. La troncalidad debería tender a ser mínima, por lo menos por los siguientes motivos:

- para que los estudios no queden desfasados tan rápidamente,
- para estar al día en la investigación.
- por respeto a la libertad de los alumnos en la elaboración del propio currículum.

En ningún caso la totalidad debería superar el 40% de la carga lectiva si no es por una causa muy justificada.

QUINTO. En general, en todos los títulos —no solamente en los de este grupo— se debería rebajar de forma considerable el número de créditos, ya que hay un exceso de carga lectiva. De igual forma, conviene plantear los estudios con el criterio de créditos y no el de años académicos.

SEXTO. Se observa la necesidad de vincular los estudios universi-

tarios con el mundo profesional contemplando las prácticas externas e internas.

SEPTIMO. En la enseñanza secundaria se debería introducir todo el conjunto de disciplinas básicas y, en este sentido, se observa un déficit de presencia de las ciencias jurídicas, económicas y sociales.

2. CIENCIAS JURIDICAS

Este subgrupo se ha centrado básicamente en la discusión de las propuestas remitidas. Por otra parte, debemos indicar que no en todos los casos se ha podido llegar a posiciones unánimemente aceptadas y, en estos casos, se indican los diferentes puntos de vista que se han expresado.

a) Diplomatura en Derecho.

La mayoría de los asistentes manifiesta su disconformidad con esta Diplomatura. Se rechaza como Diplomatura en Derecho de tipo general.

Los argumentos manifestados en contra de esta Diplomatura son:

- que no es posible hacer una disección clara de las ramas del Derecho que se impartirían en esta Diplomatura de las que no estarían, dada la interdependencia de todas ellas y el carácter mínimo global de los conocimientos que integra esta titulación;
- que no tiene una función predeterminada en la sociedad;
- que no hay suficiente demanda social;
- que no tiene ningún tipo de aplicación inmediata en el ámbito privado, ya que a las empresas les interesa personal cualificado;
- que el esquema que se da en los estudios técnicos no es trasladable a los estudios de Derecho.

Los argumentos a favor de la Diplomatura son que la sociedad tiene necesidades graduales que se corresponden a las titulaciones medias.

b) Licenciatura en Derecho

La mayoría de los asistentes coinciden en que sería importante hacer una reducción de la duración de estos estudios, con el fin de dar a los estudiantes la oportunidad de pasar al tercer ciclo. No obstante, algunos representantes de sectores profesionales y empresariales se muestran contrarios a la reducción. Sin embargo, en opinión de la mayoría, con la

actual estructura de la Licenciatura en Derecho, se produce una sobrecarga en los créditos y en el número de horas lectivas que no necesariamente benefician las enseñanzas, ya que al finalizar los cinco años, se requiere como mínimo un año de prácticas. La mayoría de los asistentes propone una reducción de los estudios hasta situarlos en cuatro años más el tercer ciclo. Con ello el estudiante tendría una formación práctica y se darían más alternativas al nuevo licenciado.

Otro tema que se ha tratado bastante es la necesidad de realizar prácticas. Ahora bien, se insiste en que este tema debe plantearse cuando se elaboren los planes de estudio y quizá no ahora, que se discute la troncalidad. De cualquier forma, es una realidad constatada que los estudiantes, cuando finalizan la Licenciatura, tienen una amplia formación teórica, pero no tienen ningún conocimiento a nivel práctico de las diferentes actividades profesionales que pueden realizar (abogado, juez, notario, registrador, procurador...). Esta deficiente formación práctica se resolvería reduciendo la duración de los estudios de Derecho a cuatro años e introduciendo después un año de prácticas o bien que, al terminar los cuatro años, se pase al tercer ciclo.

Por cuanto se refiere al lugar de realización de las prácticas, se debería contar con la colaboración de las Instituciones Públicas, Colegios Profesionales y despachos particulares. Esta formación práctica ayudaría al estudiante de Derecho a encontrar su lugar en el mercado laboral. Parece que sería oportuna la creación de un Consejo en el marco de la Universidad encargado de la acreditación de las prácticas, que debería estar formado por los Colegios Profesionales, y con la colaboración de la Generalitat.

Sería interesante también, a criterio de los asistentes, iniciar una reflexión sobre el paso de la mera titulación académica al ejercicio profesional.

Asimismo, se acuerda insistir en que las Universidades potencien los terceros ciclos.

Referente a la troncalidad, se considera que es un tema académico y se decide no entrar en ella. No obstante, se propone que la troncalidad sea lo más baja posible.

c) Licenciatura en Ciencias Políticas

Se considera que se debería tender hacia una troncalidad baja a fin

de que cada Universidad se pueda adaptar mejor a la respectiva demanda social. La mayoría se muestra partidaria de un primer ciclo más amplio y común, que abriese la posibilidad de un segundo ciclo más orientado hacia Sociología, Antropología o Gestión y Administración Pública. Concretamente, se propone la creación de una Licenciatura en Ciencias Sociales con un primer ciclo común que permitiese el acceso a cinco o seis segundos ciclos distintos.

d) Diplomatura en Administración pública

Se valora su perfil profesional a causa de la demanda de titulados de grado medio por parte de las Administraciones Públicas. En opinión de los asistentes, se deberían enfocar estos estudios hacia la formación de un experto en gestión, y se entiende que ésta sería una formación más coherente que no un primer ciclo de Derecho o Economía. Ahora bien, hay que tener en cuenta que, mientras que esta propuesta parece suficientemente aceptable por parte de los representantes de los sectores docentes, no parece interesar a los representantes de los sectores profesionales y empresariales. Estos estudios se deberían enfocar hacia el dominio de las técnicas de gestión.

3. CIENCIAS ECONOMICAS

a) Consideraciones generales

En primer lugar, los participantes entienden que hay que hacer un análisis de la situación actual y, en este sentido, presentan el problema de que los estudiantes que realizan sus estudios en la Escuela de Ciencias Empresariales lo hacen con la orientación dirigida a la Facultad de Ciencias Económicas, lo que es posible por la masificación y falta de perfil concreto de las enseñanzas que se realizan en la citada Escuela. A ello se añade un desconocimiento por parte de los empresarios de las enseñanzas que allí se imparten y a un cierto descrédito generalizado de los títulos de grado medio. Se hace mención a esta situación porque, en confrontación con el futuro que se diseña, no parece que el estado de la situación tienda a mejorar, tal como se indicará más adelante.

Los participantes opinan que se detecta indefinición por cuanto se refiere al modelo de Universidad que se está diseñando y, en esta línea, se indica que son favorables a pasar el peso sustantivo de la estructura universitaria de los conceptos de Facultad o Escuela hacia el de Depar-

tamento. El problema real es cómo estructurar las enseñanzas y, en general, se entiende que las propuestas recibidas no resuelven la cuestión.

También es bueno indicar el escepticismo que demuestran los representantes empresariales respecto a las propuestas remitidas, señalando como posible situación derivada que la demanda social —en este caso, básicamente empresarial— se tenga que refugiar en las titulaciones no homologadas.

Por otra parte, también se coincide en afirmar que los estudios deben tener un perfil universitario propio y que, de ningún modo, deben responder a criterios de colegiación que, en todo caso, se deben debatir después y al margen.

Los participantes también quieren resaltar la necesidad de que existan canales de relación entre la Universidad y el mundo empresarial. Para que esta relación sea provechosa, indican la conveniencia de que se produzca un aumento del nivel y del número de los créditos de prácticas y que éstas se puedan realizar en centros empresariales.

b) Sobre la estructura de las enseñanzas

Todos los participantes coinciden en señalar la necesidad de que las carreras sean cuanto más adaptables y flexibles mejor y, en este sentido, indican que la troncalidad debería tender a ser mínima. Ello por tres motivos: para que los estudios no queden desfasados tan rápidamente, para estar al día en la investigación y por respeto a la libertad de los alumnos a fin de que puedan diseñar su propio currículum. Como situación transitoria, algunos optan por aceptar el porcentaje de troncalidad tal como se desprende de las propuestas remitidas, en el supuesto de que los déficits se subsanarán a la hora de definir los planes de estudio.

También se acepta, en general, que las materias optativas que puedan introducir las Universidades tengan en cuenta la especialización que el estudiante realiza o realizará.

c) Sobre la relación con la enseñanza secundaria

Por parte de los asistentes se manifiesta una absoluta falta de confianza con el curso de COU, tal como se realiza actualmente. Son partidarios de hacer un COU adecuado y específico para cada una de las ramas del conocimiento.

También se indica que sería conveniente que, ya en las enseñanzas secundarias, se introdujesen nociones de ciencias jurídicas, económicas y sociales, como de hecho se hace en otros países de nuestro entorno socio-cultural.

d) Sobre la perspectiva europea

La adecuación de estos estudios en el ámbito referencial europeo siempre ha estado presente en el debate. Esta adecuación es imprescindible teniendo en cuenta la competencia internacional existente en el campo de los técnicos económicos y la previsible libre circulación en el seno de la Comunidad. En la misma línea, se apunta la necesidad del establecimiento de cursos de reciclaje para los profesionales en ejercicio en vistas a la homologación.

e) Nuevas titulaciones versus especiales

Aunque se haya presentado alguna propuesta específica de nueva titulación (caso de la Diplomatura en Administración de Fincas y Experto Inmobiliario y la Licenciatura en Ciencias Actariales y Financieras), la mayoría de los participantes se inclina por aumentar la oferta de especialidades y no el número de titulaciones, basándose en tres criterios: eficacia, sencillez y economía.

Profundizando más, los participantes consideran que las Universidades deberían contemplar la realización de estas especializaciones en el marco de las Diplomaturas y Licenciaturas.

f) Sobre las titulaciones propuestas

— Diplomado en Administración de Empresas

Algunos de los asistentes indican que sería interesante establecer una Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, en cuyo marco exista una Diplomatura en Administración de Empresas, que sería terminal y de carácter muy práctico. También en el curso del debate, algunos de los participantes señalan la conveniencia de que esta Licenciatura propuesta fuese solamente de segundo ciclo. A criterio de los que defienden esta opción, ello tiene sentido en el supuesto de que todos los estudios empresariales se deberían introducir en el marco de una sola Licenciatura. Como situación transitoria, también proponen incorporar

esta Diplomatura en el marco de la Licenciatura en Dirección de Empresas o en la de Economía. Esta posición no ha sido compartida por todo el mundo. En opinión, básicamente, de los sectores empresariales, se indica claramente que las Diplomaturas deben tener un perfil profesional propio y que ésta no parece tenerlo tal como está definida. Por parte de los sectores profesionales se muestra el disgusto porque, tal como han sido remitidas las propuestas, continuará la división artificial actual en estudios de primera y segunda categoría (licenciatura y diplomatura) y en la convicción de que se seguirá tendiendo a pasar de esta Diplomatura a la Licenciatura en Dirección de Empresas sin que exista entre los niveles de conocimiento de ambas titulaciones los puntos de conexión que deberían existir. Se considera que se vuelve a desaprovechar una ocasión para racionalizar los estudios empresariales.

Por cuanto se refiere a la propuesta remitida en particular, se indica que la troncalidad es excesiva y mal distribuida, se argumenta que sería conveniente una troncalidad mínima y de formación general. En esta línea, se destaca que hay un exceso de Macroeconomía y que sería más coherente que hubiese más Microeconomía que Macroeconomía. También se menciona que debería disminuir los créditos en Dirección Comercial y Dirección Financiera (por otra parte, se debería contemplar la posibilidad de que se convirtiesen en especialidades de la Diplomatura). De cara a la fijación de los planes de estudio, y con el fin de que no aumente el porcentaje de troncalidad, se recomienda a nuestras Universidades que aumenten los créditos correspondientes a Fundamentos de Matemática y Matemática Financiera, y que se introduzcan nociones de Derecho Laboral en el área de Derecho Empresarial.

También en el curso del debate, se ha manifestado la conveniencia de crear especialidades en el marco de la Diplomatura en Administración de Empresas. En este sentido, se han propuesto las siguientes:

- Especialidad en Dirección comercial.
- Especialidad en Dirección Financiera.
- Especialidad en Administración de Fincas y Experto Inmobiliario.
- Especialidad en Agencia y Mediación Comercial.

Por parte de los sectores profesionales se menciona su disponibilidad para que los períodos de prácticas de los estudiantes se puedan realizar en sus despachos.

- Licenciado en Dirección de Empresas.

Aparte de insistir en la solicitud ya manifestada, de que todos los

estudios empresariales se deberían hacer en el marco de una sola Licenciatura, los representantes de los sectores empresariales indican que puede haber graves problemas entre los Licenciados en Economía y los Licenciados en Dirección de Empresas, puesto que los conocimientos en el primer ciclo son demasiado iguales. En cualquier caso, el mercado elegirá lo que considere mejor, pero hay que dejar claro que, con la situación actual y con la reforma que se propone, parece ser que seguirán siendo mejor considerados los títulos que provienen de fuera de la Universidad Pública.

Concretando en la propuesta remitida, se indica que la troncalidad se considera correcta, pero que se debería profundizar en la tendencia de crear especialidades y que se debería incrementar mucho la realización de prácticas, pero para ello se debería cambiar el método de enseñanza introduciendo la metodología del «problem solving». Se apunta si, tal vez, no sería buena la introducción de una asignatura de «Simulación o discusión de casos».

— Licenciado en Economía

Aparte de las consideraciones ya citadas, debemos añadir que, en opinión de los participantes, se deberían introducir principios de ciencias jurídicas. De cualquier forma, los asistentes se muestran contrarios a la existencia de una Diplomatura en Economía, a la que nadie acierta a ver ningún sentido.

— Diplomado en Gestión y Administración Pública

Los participantes mayoritariamente se muestran contrarios, ya que tendería a separar aún más la Administración de los administrados, incluso a nivel de conocimientos teóricos. Se considera que ya es suficiente, por cuanto se refiere al ámbito de la gestión, con la Licenciatura en Economía y, en todo caso, se apunta que es mejor el sistema actual, que supone una formación específica para titulados superiores en el caso de que hayan obtenido la plaza de funcionario correspondiente.

4. SOCIOLOGIA

a) Consideraciones generales

La propuesta de reforma tal como ha sido formulada llega a unos ni-

veles de minuciosidad y de detalle que, independiente de la capacidad de cada uno para opinar sobre ello, no parece que permita abordar seriamente el sentido adecuado de la reforma.

Por otra parte, ello ilustra la tradicional tendencia reglamentista y centralista de las reformas del Estado. Se debería respetar la autonomía universitaria dejando que fuese cada Universidad quien, dentro de un marco muy genérico, elaborase los propios planes de estudio con la participación hasta un cierto nivel de la correspondiente Comunidad Autónoma.

Se debería conocer a fondo la capacitación del cuerpo docente actual para saber si muchas de las titulaciones y materias troncales que se prevén en la reforma dispondrán del personal adecuado para llevarlas a cabo. Por otra parte, quizá sí se podría decir que da la impresión de que se quiere pasar de unas titulaciones demasiado genéricas a otras demasiado especializadas y fragmentadas, lo que, probablemente, tampoco responde ni a las necesidades del mercado laboral ni a las posibilidades efectivas del cuerpo docente.

La reforma básica de la enseñanza universitaria debería iniciarse probablemente poniendo los elementos para que mejore su calidad a base de incrementar la inversión en infraestructura material, de dotar con mejores retribuciones al personal docente y exigir, a este personal docente, el cumplimiento de sus compromisos laborales.

Los nuevos planes de estudio se deberían fundamentar en la flexibilidad de los currícula y la limitación del número de titulaciones, dado que la demanda social en el campo de la Sociología, reclama una preparación amplia y reciclable para que la relación entre titulación y ejercicio profesional sea flexible.

b) Titulaciones

La propuesta del Grupo de Trabajo, que contempla la licenciatura y cinco diplomaturas, da lugar a una posible paradoja: se crea una carrera de cinco años no especializada ante carreras de tres años muy especializadas. Se debería valorar si, en el futuro, se necesitará más personal con una formación más genérica y con capacidad de adaptación y reciclaje.

En cualquier caso, se considera que las Diplomaturas propuestas —excepto la correspondiente a Trabajo Social— están poco justificadas desde el punto de vista de demanda social, incluso, aunque se revise el

conjunto de materias troncales propuestas. Además, inciden en unos ámbitos profesionales que, tradicionalmente, están ocupando licenciados —sobre todo en Psicología— y su creación significaría el hundimiento de un mercado laboral y, además, del prestigio de los profesionales de este campo.

Se propone que haya, dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales, un primer ciclo común y tres especializaciones de segundo ciclo: Sociología General, Sociología Industrial y de Mercado y Sociología Política.

Se está de acuerdo con una Licenciatura en Trabajo Social y Servicios Sociales en dos ciclos.

c) Características de los estudios

La duración de los estudios se debe determinar atendiendo a criterios de créditos y no de años académicos. Por otra parte, a la hora de calcular el número de créditos más adecuados conviene tener en cuenta cuántas horas de estudio requiere cada hora lectiva y cuántos profesores se necesitan para aplicarlo. Se considera que una medida razonable sería que el primer ciclo fuese de 140 créditos.

La troncalidad propuesta es excesiva, particularmente si se refiere a la carga lectiva mínima posible. En cualquier caso, debe tenderse siempre al mínimo. En este aspecto, conviene destacar que el exceso de troncalidad parece responder a una desconfianza hacia las Universidades y su capacidad de organizar unos planes de estudio racionales y de calidad.

d) Estudios de postgrado

Los estudios de postgrado deben contemplar no sólo el doctorado, sino también la formación permanente y el reciclaje de los profesionales.

Con el fin de que ello sea factible es necesaria la creación de Institutos Superiores de Investigación en cada uno de los grandes campos de la Sociología, donde tengan cabida investigadores y estudiantes de postgrado y donde se impartan masters de calidad.

5. PSICOLOGIA

a) Consideraciones generales

Previamente a la discusión de los puntos del debate referentes a Psi-

ciología, se da la noticia de los trabajos del grupo 15 del Consejo de Universidades sobre las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía. En este sentido, todos los miembros del grupo entienden que estas titulaciones están especialmente relacionadas con la Psicología y que, por lo tanto, dadas las interferencias que pudiese haber entre titulaciones, manifiestan su interés en participar en el debate de las titulaciones del grupo 15 antes citadas. A pesar de que la Conselleria d'Ensenyament no ha recibido la documentación pertinente del Consejo de Universidades, se quiere hacer constar esta petición e interés para cuando lleguen los dossiers de estas nuevas Licenciaturas.

En otro orden de cosas, también se señala el solapamiento que puede haber entre las Diplomaturas en Terapia Ocupacional (propuesta por el grupo 9) y en Rehabilitación Psicológica y Ocupacional (propuesta por el grupo 11), ya que ambas son básicamente coincidentes por lo que se refiere a los contenidos. En todo caso, se ve conveniente que la Diplomatura en Terapia Ocupacional contenga aspectos de Psicología y no se centre solamente en el terreno de la Medicina. Quizá se deba precisar más la denominación de los títulos.

b) Sobre las necesidades que no se han reflejado en las propuestas del Consejo de Universidades

Se considera que la propuesta de direcciones propias de la Licenciatura en Psicología no recoge los aspectos educacionales. Creemos que es importante recogerlos, tanto los que se refieren a educación informal, en sentido amplio.

c) Sobre los objetivos docentes a alcanzar

Todos los miembros del grupo se reafirman en el sentido de que faltan los aspectos de Psicología Educativa y también los aspectos de Psicología de la educación no formal y de la educación marginal.

Se constata la necesidad de que pueda haber convenios para posibilitar las prácticas de formación y profesionales dentro de la Licenciatura en Psicología.

d) Sobre las titulaciones

Se considera mayoritariamente que la propuesta de titulaciones hecha por el Consejo de Universidades es correcta. No obstante, el

representante del Colegio de Psicólogos considera, a título particular, que no debería haber Diplomaturas y que los objetivos de éstas se deberían conseguir mediante especializaciones posteriores a la Licenciatura, es decir, en estudios de postgrado o de tercer ciclo, a los que se podría acceder desde diferentes Licenciaturas.

También se manifiesta la necesidad de que las titulaciones tengan un carácter amplio.

e) Sobre la relación entre las titulaciones y el ejercicio profesional

Es opinión general que debe haber una estrecha relación entre los estudios realizados en Psicología y la concreción del ejercicio profesional posterior. Se cree conveniente que esta relación se establezca mediante un organismo formado conjuntamente por el Colegio de Psicólogos, la Generalitat (concretamente el Departament d'Ensenyament) y la Universidad.

También se manifiesta que para esta actuación hacen falta unos criterios abiertos, de forma de que no se limite el mercado laboral ni la aparición de nuevas titulaciones futuras según la demanda social.

Se indica una vez más la necesidad de que, dentro de la carrera, se incluyan prácticas técnicas y profesionales. En este sentido, este mismo organismo que se ha propuesto serviría para posibilitar y regular los posibles convenios de prácticas.

f) Sobre la posibilidad de crear nuevas titulaciones o títulos más generales con especializaciones posteriores

Se reafirma la opinión de que la propuesta actual de titulaciones ya es plausible. De todas formas, debe haber la posibilidad de especializaciones mediante cursos de postgrado y que no se cierre la posibilidad de que se creen nuevas titulaciones, si bien es importante que sigan el criterio de ser grandes, no generalistas, y que sean polivalentes y abiertas y también con posibles especializaciones, tal como ya se ha indicado en el apartado c.

g) Sobre la duración de los estudios

Se está de acuerdo con la estructura de créditos como criterio básico. Por lo tanto, no se quiere entrar en el debate de si la duración de la

Licenciatura debe ser de cuatro o cinco años, ya que no es pertinente. No obstante, sí es preciso debatir el número de créditos y es opinión general que se reduzca su número. Sin embargo, esto se debe hacer en un marco general en el que todas las titulaciones tiendan a esta reducción de créditos, ya que, de lo contrario, se produciría un agravio comparativo con otras Licenciaturas.

h) Sobre las troncalidades

Es también opinión general que hay que reducir al máximo la troncalidad y que, en ningún caso, supere el 40% si no está muy justificado. En este punto, se manifiesta una vez más que se echa en falta, en las materias troncales, los aspectos de Psicología Evolutiva. Además, se considera que los créditos de Psicología Evolutiva están muy dispersos.

También se quiere hacer constar la necesidad de que los créditos de Análisis de Datos, actualmente todos dentro del primer ciclo, se puedan repartir entre el primer y el segundo ciclo.

i) Sobre la relación entre las enseñanzas universitarias y los cursos de postgrado.

El Colegio de Psicólogos manifiesta la necesidad de homologación de los estudios de tercer ciclo y todos lo ven necesario. Se debe tener en cuenta que ésta es una competencia de cada Universidad pero que, de acuerdo con la necesidad, sí que es preciso que la Universidad establezca una regulación que desarrolle una categorización precisa y clara de los cursos de postgrado. Hay que distinguir muy bien entre los cursos de postgrado de especialización profesional y los de doctorado.

Además de todo lo indicado, se manifiesta que el diseño de los estudios en su totalidad se debe establecer contemplando la existencia de estudios de tercer ciclo.

6. PERIODISMO

a) Sobre la distinción entre Diplomatura, Licenciatura y Masters

El Colegio de Periodistas cree que la titulación debe entenderse como una acreditación reconocida socialmente a la hora de optar al ejer-

cicio profesional, pero sin limitar el derecho de acceder a los medios de comunicación.

Sobre las titulaciones propuestas, parece correcta y conveniente la distinción entre Licenciatura en Periodismo y la Publicidad y Relaciones Públicas. Se ve mucho menos clara la frontera entre la Licenciatura en Periodismo y la Comunicación Audio-visual. Se cree que es engañoso identificar periodismo únicamente con los medios escritos y que aplicar el término periodismo solamente a la Licenciatura destinada a la prensa escrita es decimonónico. La comisión colegial considera imprescindible que la Licenciatura en Periodismo comprenda todos los que aspiren a ejercer en el área de la información, indistintamente del soporte que utilicen. No tiene sentido que un titulado en periodismo no entienda en soportes audio-visuales.

La duración de cinco años es correcta y positivo el ingreso al segundo ciclo de Diplomados en distintas disciplinas. El acceso debería hacerse en muchos casos después de un año complementario empleado en la obtención de los créditos troncales. Los cursos de postgrado se deberían dirigir hacia la instrucción en las mecánicas de la profesión periodística (tratamiento de textos, compaginación, edición audio-visual).

Los representantes del sector empresarial entienden que la Diplomatura debe tener carácter terminal y selectivo. El nivel de docencia, programas, conocimientos exigibles y preparación científica debe ser idéntico al de otras facultades donde se impartan las mismas disciplinas. El primer ciclo coordinará las materias sociales y humanidades (Derecho, Economía, Sociología, Literatura e Historia) con las materias de contenido especializado como Tecnología de la Información, Redacción y Género Periodísticos y Teoría de la Información.

Respecto al segundo ciclo (Licenciatura), entienden que en periodismo la especialización profesional no debe ser en perjuicio de la formación social y humanística. Se debería concretar más la indeterminación del ámbito de elaboración, gestión y difusión de la actividad informativa. La comunicación con la sociedad se debe fundamentar en el conocimiento de materias esenciales de la titulación de Licenciado. El caso de la Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas es parecido. Por lo que se refiere a Comunicación Audio-Visual, se observa la ficción de materias homogéneas con denominaciones diferentes y contenidos idénticos. Se debe decidir si ésta es una especialización aconsejable o una simple distribución de ejercicios profesionales sin contenido de facultad universitaria.

Se debe definir también la situación respecto al resto de países europeos y concretar si el coste social de los cinco años (Diplomatura y Licenciatura) justifica la inversión pública en la educación universitaria. Se insiste no obstante, en el carácter universitario de los estudios considerados.

Asimismo, se considera que, si bien, en el mundo de la comunicación le puede corresponder una sola Licenciatura, no se puede reducir su complejidad a una sola especialidad (Periodismo), sino que se deben considerar otras: Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audio-Visual e Investigación de la Comunicación.

b) Sobre la frontera entre Licenciatura en Periodismo y en Comunicación Audio-Visual

Se tienen dudas sobre la Licenciatura en Comunicación Audio-Visual y los participantes se inclinan a pensar que periodismo es toda la actividad, sea el que sea su vehículo. Algunos de los presentes, en cambio, se muestran partidarios de multiplicar las Licenciaturas y ofrecer cuatro.

c) Sobre las prácticas

Hay debate sobre el papel de las prácticas en estos estudios y, finalmente, se apunta la posibilidad de distinguir prácticas obligatorias y optativas.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES
Secretaría General