

¿QUÉ QUEDÓ DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR? EFECTOS DE LA CRISIS EN LA UNIVERSIDAD Y PANORAMA ACTUAL

Lidia Daza y Marina Elías*

RESUMEN

Los cambios en la educación superior derivados del proceso de Bolonia, combinados con una ya larga crisis económica global, han puesto al sistema universitario español en una difícil situación. Diferentes estudios que han analizado el proceso de transformación y los primeros efectos de la reforma en Cataluña muestran indicios de una mayor vinculación del estudiante con la universidad y mejoras en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la falta de recursos y la escalada de recortes a raíz de la crisis económica ponen en peligro el acceso y permanencia de determinados colectivos en la universidad. En este artículo realizamos un análisis de la situación actual en la universidad y planteamos los posibles peligros derivados de la encrucijada entre Bolonia y la gestión de la crisis económica en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior, crisis económica, desigualdades sociales, recortes de presupuestos en educación

ABSTRACT

«What remains alter the implementation of European Higher Education Area? Effects of the crisis at university an its current situation». Changes in education arising from the Bologna process, combined with a long and global economic crisis, have put the Spanish university system in a difficult situation. Different studies have analyzed the transformation process and the first effects of the reform in Catalonia show signs of closer links with the university student and improvements in their learning process. However, lack of resources and cuts in budgets following the economic crisis, threaten the access and retention of certain groups in college. In this article we make an analysis of what the current situation in higher education and pose potential hazards of the crossroads between Bologna and the management of the economic crisis in education.

Keywords: European Higher Education Area, economic crisis, social inequalities, cuts in education budgets



71

REVISTA TEMPORA, 15; 2012, PP. 71-91

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo hace un ejercicio de síntesis sobre los resultados de diferentes investigaciones llevadas a cabo desde el GRET (Grupo de Investigación en Educación y Trabajo del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona: GRET-UAB)¹ que, frente a las circunstancias actuales de recortes a nivel social —especialmente en el ámbito educativo y sanitario—, dibuja algunas de las características que está adoptando el sistema universitario público en nuestro país, y los primeros efectos derivados. Los cambios que se han producido en el sistema de educación superior durante la última década apuntan en distintas direcciones que requieren de un análisis profundo y sistemático de la situación.

Cabe decir que hacer un análisis de la universidad actual no es una tarea fácil. En primer lugar por la misma complejidad del sistema universitario, en el que intervienen diferentes actores: a nivel estatal el Ministerio; a nivel autonómico, al tener los gobiernos autonómicos las competencias transferidas; y la institución universitaria, cuya autonomía provoca que cada universidad haya tomado decisiones dispares y que cada una de las facultades, departamentos, titulaciones e incluso personal académico tengan especificidades distintas. Sin olvidar la aparición de las agencias de calidad (que en el caso catalán también se suma la agencia de calidad catalana —AQU—). En este sentido, el análisis de una universidad no explica por completo lo que sucede en otra universidad española, pero sí da una idea del marco general de los cambios y sus consecuencias.

La agenda política de las universidades españolas y catalanas se ha visto fuertemente sacudida por una crisis económica que ha trasladado el interés de las políticas universitarias de la cuestión pedagógica a una cuestión fundamentalmente presupuestaria. Hasta hace pocos años, aún se elaboraban guías y normativas sobre cómo implementar la reforma de Bolonia. Y se estaba a la espera de superar el horizonte del año 2010 para poder analizar esta nueva transformación de la educación superior². Sin embargo hoy, las consecuencias sociales de la crisis económica y financiera en la que se encuentra el país, es la principal preocupación de nuestras



* Ambas autoras son profesoras de la Universidad Barcelona y colaboran con el grupo de investigación GRET de la Universidad Autónoma de Barcelona.

¹ El GRET lleva a cabo desde el año 1983 investigaciones sociológicas en el ámbito educativo y la relación con el mercado de trabajo. A partir del año 2000 algunos de los miembros del grupo especializaron su investigación en el ámbito de la educación superior, analizando aspectos institucionales, profesionalizadores y centrados en sus actores (estudiantado y personal docente e investigador). Desde entonces se han desarrollado una importante cantidad de proyectos, dos de ellos proyectos i+d+i, se han consolidado redes internacionales (FREREF), se han defendido tesis y tesinas, y se han publicado una importante cantidad de artículos en revistas científicas. Para más información la web del grupo es: <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/es>.

² A pesar de que algunos sectores han considerado que la contribución de Bolonia a nivel de docencia era algo novedoso y un cambio de paradigma educativo, son diferentes las evidencias que muestran que en el caso de la universidad española, este intento de modernización de la educación superior se venía repitiendo desde el año 1969 (MEC, 1969).

universidades, desplazando así a un segundo y tercer plano el interés por analizar el alcance de la reforma; cómo ha quedado y qué se ha conseguido.

En la década de los ochenta, España alcanzó lo que Trow (1970) definió como la *universidad de masas*³. Posteriormente, hasta el 2006 se produce, básicamente por cuestiones demográficas, una cierta estabilización de la expansión educativa, y durante la primera década del siglo XXI se lleva a cabo la implementación del proceso de Bolonia —traducido en Cataluña en una reforma pedagógica que pone en el punto de mira al estudiante y su dimensión social⁴. Pero a partir del año 2008 España entra en una situación económica de crisis profunda que está reduciendo el poder adquisitivo de las familias y de las ayudas públicas por parte del Estado. Y que en el ámbito universitario se traduce en un fuerte recorte en los presupuestos educativos y un aumento en las tasas de matriculación a partir del curso 2009-2010 (INE), como resultado de los primeros reajustes adoptados. Este nuevo panorama tiene repercusiones profundas en las familias, el estado del Bienestar y todo el sistema de educación superior, y dibujan un escenario universitario bastante alejado de aquél existente sólo diez años atrás⁵.

Este artículo aborda estas cuestiones planteando un examen de la situación social y económica y su impacto en el sistema universitario, teniendo en cuenta algunos de los resultados alcanzados con Bolonia, y formulando los interrogantes que surgen a continuación a raíz de las medidas económicas recientemente desarrolladas. En primer lugar se plantea el marco general de la implementación del proceso de Bolonia y sus repercusiones en el acceso a la universidad, la permanencia, el proceso de aprendizaje y la calidad docente, y la organización institucional, para a continuación analizar los cambios en cada uno de estos aspectos a partir de la crisis económica y sus impactos a nivel educativo y se elaboran diversos escenarios de futuro.

³ Algunos especialistas afirmaron que al inicio del siglo XXI el sistema de educación terciaria español progresaba hacia un modelo universal, y por tanto hablaban de una tendencia a la *universalización* y no a la *masificación* de la educación universitaria (DE MIGUEL y SARABIA, 2003).

⁴ El *Comunicado de Berlín* (2003) es el primero que reconoce explícitamente la importancia de que los estudiantes gocen de las condiciones de estudio y de vida adecuadas para que puedan finalizar sus estudios en el tiempo previsto y de forma efectiva. Se requiere para ello tener un mayor conocimiento sobre la situación social y económica de los estudiantes. Sobre ello profundizarán los siguientes comunicados (desde Bergen, 2005, a Bucarest, 2012).

⁵ Cabe destacar que Cataluña, con los planes piloto impulsados por el DURSI (Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació) en el curso 2004-2005 y con el impulso de la AQU (Agència de Qualitat Universitària), fue pionera en la implementación del proceso de Bolonia. Para un análisis detallado de la implementación del EEES en España y Cataluña, remitimos al artículo MASJUAN y TROIANO (2009b).



2. MARCO GENERAL

2.1. EL ESCENARIO A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA

Los cambios más destacables respecto a la entrada al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) han sido, por un lado, los de carácter estructural con la introducción de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), unidos a la eliminación de las diplomaturas de tres años y la consolidación del grado con una estructura de cuatro años (a excepción de algunas titulaciones como Medicina, Arquitectura y Veterinaria) con el que se pretendía la homologación de los títulos a nivel Europeo⁶ para facilitar la movilidad y hacer comparables los estudios. Así, aumentaban las oportunidades laborales y la competitividad internacional de los sistemas de educación superior. Y por otro lado, los cambios de carácter metodológico. La filosofía del proceso de Bolonia ha implicado la introducción y/o consolidación de una visión de la enseñanza más ligada a la actividad del estudiante suponiendo en la mayoría de las titulaciones la inclusión de actividades que fomentan un aprendizaje más autónomo por parte del estudiante. De tal modo que los trabajos realizados sobre los primeros efectos de esta renovación pedagógica en las universidades catalanas dan sus primeros frutos transformando la experiencia del estudiante universitario.

Repasamos a continuación algunas de las primeras consecuencias que han traído consigo estas transformaciones y que se han empezado a manifestar en los centros universitarios a diferentes niveles.



74

REVISTA TEMPORA, 15; 2012, PP. 71-91

En el acceso a la universidad

El paso de carreras de tres a cuatro años tienen sus primeros efectos en el perfil de estudiante que accede a la universidad. Diferentes estudios (Ariño y Llopis, 2011; Langa Rosado, 2003) ponen de manifiesto que las titulaciones tienen una composición social determinada. Si bien los estudiantes que provienen de familias con menos recursos económicos han tenido en los últimos años de expansión educativa una entrada cada vez mayor en la universidad (Fachelli y Planas, 2011), un porcentaje elevado se concentra en titulaciones de ciclo corto (antiguas diplomaturas). En este sentido, Troiano y Elias (en prensa) constatan que se produce una cierta autoselección de los estudiantes a determinadas titulaciones según el origen social. Los estudiantes de clase trabajadora (CT)⁷, buscando reducir el riesgo en

⁶ La opción del gobierno español de implementar la estructura de cuatro años de grado y uno de máster en contra del modelo europeo de tres años de grado y dos de máster sigue planteando algunos interrogantes en relación a la homologación de títulos.

⁷ Siguiendo la clasificación de GOLTHORPE (1992) se construyó la variable clase social a partir de la ocupación de los padres (se comprobó que el nivel formativo familiar de éstos no añadía información complementaria y complicaba el constructo). La categoría clase trabajadora recoge cuando ambos progenitores son trabajadores manuales, calificados o no calificados, o cuando uno

el paso por la universidad, eligen titulaciones que combinan facilidad de acceso, ciclo corto o poca dificultad en la obtención del título y unos contenidos más profesionalizadores. Así, el porcentaje de estudiantes de CT en ciclos cortos es del 30% frente al 13,5% en las titulaciones de cuatro años, sean licenciaturas o grados. A raíz del paso de tres a cuatro años, en la misma investigación se preguntó a los estudiantes de ciclo corto si se hubiesen matriculado en el caso de que la titulación hubiera sido de cuatro años. El 25% de éstos no se hubiese matriculado, aumentando considerablemente el porcentaje de esta respuesta entre estudiantes de CT (37%). Además, esta tendencia se acentuaba en el caso de los estudiantes que tenían notas bajas en los estudios previos.

Los resultados de una investigación italiana (Capellari y Luciflora, 2009), siendo el sistema universitario italiano pionero en la implementación del proceso de Bolonia, constatan cómo la nueva estructura de grados (en este caso tres años de grado y dos de máster) ha aumentado significativamente el número de estudiantes de CT que entran en la universidad. El sistema universitario italiano partía de titulaciones muy largas con estudiantes que pasaban muchos años de su vida estudiando en la universidad. El nuevo sistema con titulaciones más cortas y una estructura simplificada ha provocado un incremento del porcentaje de jóvenes de familias con pocos recursos que deciden entrar a estudiar una carrera universitaria. Sería el caso contrario al nuestro, donde se alargan las carreras y por tanto podemos suponer el efecto contrario; un descenso de efectivos de este perfil a la hora de entrar a la universidad. Aunque la situación económica actual y las pocas probabilidades de encontrar trabajo también incentivan la tendencia contraria, por lo menos en algunos colectivos, que optan por continuar estudiando para obtener más credenciales académicas y evitar, o posponer, la entrada en el paro.

En la permanencia en los estudios

Las diferencias según las características sociales del estudiante no sólo se encuentran en el acceso, también se evidencian a lo largo de los estudios, en sus oportunidades y preferencias. Hemos constatado (Troiano y Elias, en prensa) cómo hay cierta coherencia entre la percepción de los estudiantes y las condiciones objetivas, es decir, entre las expectativas que tienen los estudiantes antes de entrar y aquello que se encuentran cuando están cursando los estudios y su probable inserción. Esto acaba contribuyendo también a que en el sistema universitario existan titulaciones con diferente composición social de estudiantes. Situación que provoca dinámicas específicas en cada una de las titulaciones.

De este modo, la percepción y la imagen social de las titulaciones se van manteniendo a lo largo del tiempo y condicionan la elección de las siguientes

lo es y el otro es inactivo o no contestó. En el caso de la clase media, son hijos de clase media, tanto profesionales como de cuello blanco (sean asalariados o autónomos) e hijos de empresarios.





promociones de estudiantes. La consecuencia final de este proceso es un sistema universitario donde la diversificación se mantiene, aunque de forma escondida, ya que no proviene del prestigio de la institución, sino de las características objetivas (ciclo corto-largo, probabilidades de combinar estudios y trabajo, nota de entrada...) y de la imagen social respecto a la facilidad de obtener el título y la futura inserción profesional de los estudiantes universitarios.

Otro aspecto importante que se relaciona tanto con el acceso a los estudios como con la permanencia en la universidad es la combinación entre estudios y trabajo. En los últimos años se ha constatado un aumento del porcentaje de estudiantes que combinan ambas actividades, actualmente el 60% de los estudiantes tiene algún tipo de trabajo que compagina con los estudios (aumentando hasta el 66% entre los estudiantes de CT y disminuyendo al 55% entre los de clases medias y altas) (Elias y Brennan, 2012). Además, según los resultados de la última encuesta *Eurostudent*, año tras año aumentan las horas que dedican los estudiantes al trabajo remunerado (Ariño y Llopis, 2011: 185).

La combinación entre estudios y trabajo es una de las estrategias que llevan a cabo un porcentaje destacable de estudiantes, sobre todo aquellos que vienen de familias con recursos económicos más escasos. Dicha estrategia es realizada para tener dinero propio y no tener que pedirlo a los padres, sea para pagarse el coste de los estudios, sea para mantenerse independizados o sea para sus propios gastos. Lo que se corresponde con algunos de los hallazgos obtenidos (Troiano y Elias, en prensa), que constatan que los estudiantes que tienen que trabajar acostumbran a elegir carreras donde esta opción les sea posible y no tengan que estar presentes todo el día en la facultad. En este sentido, se mantiene una clara composición social según titulaciones, no en función del ciclo (años de duración de los estudios), sino en función del horario de clases; si la titulación se realiza en jornada intensiva de mañana o tarde, o bien en jornada partida, ocupando todo el día con clases y prácticas.

Los resultados de diversos trabajos (Elias, 2008; Masjuan, 2005) realizados sobre el abandono de los estudios constataron que la compaginación de estudios y ocupación laboral por parte de los estudiantes muestra la necesidad de flexibilizar el horario, poder matricularse de pocos créditos permitiendo una vía más lenta de estudios, asignaturas rotativas de mañana o tarde en cursos académicos diferentes, flexibilizar el contacto con los profesores, poder reducir la asistencia a clase compensándola con otras actividades, asignaturas semipresenciales, aumento y mejora del uso de la red virtual, una franja horaria libre para actividades en grupo, tutorías, o desarrollar asignaturas intensivas en períodos no laborales.

En este sentido, los cambios metodológicos introducidos a partir del proceso de Bolonia, que se detallan en el siguiente apartado, dificultan todavía más la combinación horaria y práctica entre estudios y trabajo. Los estudiantes que acceden a la universidad sabiendo que tienen que trabajar tienden a elegir titulaciones donde esta opción sea posible. Y en el caso que tengan que ponerse a trabajar cuando ya han empezado los estudios, se encuentran con muchas dificultades para seguir el ritmo de los estudios. Situación que provoca, especialmente entre los estudiantes que provienen de familias de CT, una probabilidad mayor de alargar la duración de la

carrera y/o su abandono⁸. Estudios realizados sobre las razones del abandono de la universidad muestran que el trabajo es el motivo principal. El 25% de los abandonos se producen por esta razón (Elias, 2008), pues compaginar los estudios con el trabajo remunerado es un factor importante en el desapego que algunos estudiantes sienten hacia la universidad (McInnis, 2002). Y si no se produce el abandono, se genera un nivel mayor de insatisfacción y bajo rendimiento.

Cabe decir que la metodología docente propuesta por Bolonia tiene efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes universitarios (Elias, 2009; Elias y Sanchez-Gelabert, en prensa). Aumenta su persistencia y reduce el abandono de los estudios, pero esto sucede sólo entre los estudiantes tradicionales (estudiantes a tiempo completo), si no se acompaña de unas condiciones mínimas de aprendizaje (clases reducidas, espacios adecuados y horarios disponibles para el trabajo en grupo, con servicios de orientación y de acompañamiento, y sistemas flexibles para el estudio, que no penalicen a los que trabajan o tienen otras cargas familiares (Elias y Brennan, 2012). Lo que conduce a menudo a problematizar el proceso de reforma y a negar algunos de sus efectos, como los que aquí describimos, debido a la falta de medios, que poco tienen que ver con la filosofía de Bolonia (Morales, Pardo y Álvarez, 2010).

En el proceso de aprendizaje y la calidad docente

La vertiente metodológica de la reforma evidencia un impacto en la experiencia de aprendizaje del estudiante universitario. En primer lugar, se observan cambios en la presencia e implicación de los estudiantes en la universidad (Elias, Masjuan y Sanchez, 2012). Así, en la mayoría de titulaciones se ha producido un incremento del trabajo en grupo, la reducción de alumnado por clase, una mayor presencia de las tutorías y otras actividades de aprendizaje más participativas, que facilitan un aumento de la frecuencia de relaciones entre los estudiantes y la institución, y entre los diferentes miembros de la universidad. Los estudiantes pasan más tiempo en la universidad interactuando en diferentes espacios con compañeros y profesorado, fomentándose así una mayor integración académica y social que, en muchos casos, ayuda a obtener mejoras en los resultados académicos. En este sentido insistimos sobre la idea de que el proceso de Bolonia estaba conllevando un aumento del sentimiento de arraigo de los estudiantes universitarios que compensaba los discursos de desarraigo producidos a partir del proceso de masificación universitaria. Una excepción a este hecho es la de aquellos estudiantes que compaginan los estudios con una ocupación, u otras cargas familiares. En una reciente investigación⁹ se constata, para este colectivo, que a pesar de que hacen esfuerzos por responder a las

⁸ Resultados de la investigación titulada «Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria» forma parte del «Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica» (CSO2008-02812) financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

⁹ Ídem.



exigencias pedagógicas derivadas de Bolonia, su tiempo es mucho más limitado, y eso afecta a las redes de apoyo que pueden establecer a la hora de pedir ayuda o estudiar conjuntamente con otros compañeros.

Por otro lado, esta mayor participación del estudiante en las actividades académicas no encuentra paralelismo a nivel social y/o político, como tampoco en aquellas otras actividades de aprendizaje que no forman parte obligada del currículum (nos referimos a las tutorías, seminarios u otras tareas que no son obligadas y formalizadas en el plan docente). Por ejemplo, casi la mitad de los estudiantes afirman no haberse encontrado en ninguna ocasión con el profesorado para realizar una tutoría vinculada a la asignatura. Lo que expresa que nos encontramos con un perfil de alumnado que, pese al cambio metodológico puesto en marcha, todavía no participa en espacios destinados a compartir conocimientos y experiencias de aprendizaje con el profesorado, más allá de las actividades más formalizadas que se realizan en el marco de la clase, y que coinciden seguramente con actividades de carácter obligatorio para la evaluación. El nivel de participación en este sentido sigue siendo muy reducido, a excepción de cuando tiene algún tipo de reconocimiento a nivel curricular (Daza, 2011). Y a la luz de lo que plantea el informe *Estrategia Universidad 2015*, junto al nuevo *Estatuto del Estudiante universitario*, se albergan pocas esperanzas sobre las posibles vías «institucionales» de participación que los estudiantes tendrán a disposición para tratar los temas que más les preocupan de la universidad.

Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje también ha consolidado la evaluación continua (eliminando la fórmula de un único examen final) para evaluar los aprendizajes y las competencias de los estudiantes. A nivel legislativo, este proceso ha implicado suprimir la *segunda convocatoria* de exámenes —julio y septiembre— en la mayoría de universidades catalanas (UB, UAB y UPC), para ajustarse al Plan Bolonia, que prevé la evaluación continua y solamente una convocatoria en febrero —para el primer semestre— y junio —para el segundo. Según la investigación antes mencionada, realizada en diez titulaciones de las universidades públicas de la región metropolitana de Barcelona, la existencia de formas de evaluación diversificadas va cogiendo protagonismo en la mayoría de los estudios.

Finalmente, Bolonia atiende con mayor interés todo lo relacionado con los servicios de apoyo y tutorías dirigidas al estudiante con el objetivo de mejorar su adaptación, progreso y rendimiento en la universidad, respondiendo de pleno a la necesidad de atender a las condiciones sociales y económicas del estudiante. El mismo estudio antes mencionado recoge el estado de la cuestión sobre este aspecto. Sólo dos de las diez titulaciones no poseían ningún tipo de plan tutorial (entendido como conjunto de acciones de orientación y apoyo al estudiante). No obstante, los espacios y franjas horarias disponibles para hacerlo compatible con las clases aparecen como insuficientes. Sobre el efecto de estas tutorías en el estudiante, lo que se obtiene es que el contacto que proporcionan estos espacios tutoriales con el profesorado favorece que el estudiante genere una red más amplia de relaciones dentro del entorno universitario. Ve ampliado así su capital social, aunque ello no se traduce necesariamente en el hecho de recurrir a más personas, entre ellas el profesor, a la hora de buscar información o ayuda para el estudio.



Los compañeros de carrera son el referente principal, y cuando el vínculo con ellos es fuerte, apoyándose unos a otros a la hora de estudiar, el progreso académico es ligeramente superior.

Estas cuestiones sobre el proceso de aprendizaje enlazan con una valoración negativa que hacen los estudiantes respecto a la implementación de los ECTS, según las investigaciones realizadas desde 2008 (Masjuan, Elias y Troiano, 2009; Elias, 2011). Se manifiesta un descontento general respecto a los cambios en las metodologías didácticas, siendo la carga de trabajo académico uno de los elementos más influyentes en su valoración. Los resultados son coherentes con otras investigaciones que resaltan la importancia de la carga de trabajo excesiva como una de los elementos que contribuyen a una mala evaluación de los estudiantes de las condiciones de trabajo en la universidad, tal como se desprende de los resultados de esta investigación (Gibbs, 1992 entre otros).

Los estudiantes también tienden a echar en falta aspectos más activos y autónomos en el proceso de enseñanza/aprendizaje y una evaluación más adecuada, así como la incorporación de aspectos profesionalizadores y prácticos en los estudios. Es destacable que precisamente los estudiantes que compaginan el estudio con el trabajo remunerado mantienen valoraciones más negativas que los estudiantes que no tienen ocupación. Lo que sin duda coincide con la incompatibilidad entre trabajo y el tipo de docencia.

También es negativa la valoración que hacen del mismo proceso de implementación. Ya que las valoraciones en la mayoría de aspectos no llegan al umbral del aprobado, y en algunas cuestiones las valoraciones son realmente muy negativas; destacando por ejemplo el hecho de que la mayoría de estudiantes considera que la información sobre la reforma ha sido escasa y sólo un 6% de los estudiantes considera que ha sido un proceso participativo. En relación a si la implementación se está desarrollando de forma correcta, tres cuartas partes de los estudiantes lo valoran negativamente.

Relacionado con la calidad docente, un análisis de las condiciones en que se ha implementado Bolonia en las universidades públicas catalanas permite entender parte del descontento. Trasladando la pirámide de Maslow a la educación superior (ver figura 1), se pone de relieve que la falta, en muchos casos, de recursos, de coordinación y de información hacia la comunidad universitaria desdibuja los esfuerzos hechos sobre aspectos motivadores para el aprendizaje como la innovación docente, la atención tutorial o la evaluación continuada. De lo que se desprende que, si bien Bolonia y los cambios metodológicos pueden comportar efectos positivos para el aprendizaje de los estudiantes (pertenencia, autoestima y autorrealización), hasta que las condiciones básicas (o factores de mantenimiento en terminología de Maslow) no alcancen un cierto umbral de calidad, los factores motivadores existentes no compensarán estas deficiencias (Daza, 2011). (Ver figura 1).

Este aspecto es crucial para entender el proceso de aprendizaje de los estudiantes y las dinámicas que se crean en cada una de las titulaciones ya que la combinación entre las capacidades de los estudiantes, su motivación y las condiciones de estudio definen diferentes tipos de estudiantes y cómo éstos afrontan los estudios (Masjuan y Troiano, 2009a).





Fuente: elaboración propia a partir de Prescott y Simpson (2004), ELIAS (2011) y DAZA (2011).

Figura 1: Pirámide de Maslow aplicada a la educación superior.

En la organización institucional

Evidentemente todos los cambios citados han impactado en la organización institucional, gestión académica, profesorado y personal de administración y servicios (PAS). En el marco de las universidades públicas catalanas, un análisis de la organización visibiliza, por un lado, que las condiciones de aplicación de la reforma de Bolonia, así como el ritmo de implementación, han sido diversas. Y por otro, que el éxito de la reforma requiere prestar atención a los recursos destinados, la tradición institucional, el consenso y la participación de toda la comunidad universitaria.

En cuanto a la calidad docente, desde el punto de vista de los estudiantes, las acciones centradas en la mejora de la docencia del profesorado universitario, relacionadas con la implementación del proceso de Bolonia, requieren de importantes apoyos a nivel de formación del profesorado y de aumento de recursos a los profesores que se aventuran a desarrollar estos cambios pedagógicos. Todas estas mejoras pueden llevarse a cabo con el pretexto de la implementación del Proceso de Bolonia, pero para su óptimo funcionamiento y utilidad son imprescindibles aspectos como los recursos destinados a ello (Masjuan Troiano y Elias, 2007).

Todo ello se constata en un estudio realizado¹⁰ en 2005 que respalda los hallazgos del informe europeo sobre la implementación del EEES (EUA, 2005), el cual define tres factores clave para el éxito de la implementación. En primer lugar,

¹⁰ Esta investigación que tiene por título «El profesorado ante los cambios en la universidad» forma parte del 'Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica (BSO2003-06395/CPSO)' y fue financiada por el 'Ministerio de Educación y Ciencia' y FEDER.



los recursos son un factor de éxito crucial en la gestión del cambio: las demandas cada vez mayores a las que se ve sometido el profesorado universitario (investigación, gestión de la investigación, gestión de la organización, docencia, innovación de la docencia, formularios sobre innovación docente, evaluación de la investigación, evaluación de la docencia, evaluación de las titulaciones, etc.) se suman las unas a las otras, frecuentemente sin contrapartidas de recursos o con los recursos existentes desigualmente repartidos entre las diversas unidades básicas (Masjuan et al, 2007). En este sentido se hace hincapié en el obstáculo que supone el hecho de que las preferencias e incentivos estén centradas de forma preeminente en la investigación, no en la docencia. Así, las presiones hacia la realización de una investigación de calidad, dotadas con mayores incentivos que la docencia, puede ser un factor limitador del éxito en las innovaciones docentes si no se tienen en cuenta seriamente los recursos humanos y su distribución.

En segundo lugar, se concluye la relevancia que haya un líder comprometido con el cambio, que se haga responsable de todo el proceso de forma comunicativa y proactiva. Así pues, como hemos visto que revelaban otros investigadores (Deem, 1998; Santiago et al., 2006) también en un contexto de «gerencialismo débil» como es el nuestro, es posible detectar la contradicción en la que se ven atrapados los líderes intermedios entre la lealtad a los «colegas» académicos y a los «jefes» gestores de mayor nivel (Troiano, Masjuan y Elias, 2011)

Y finalmente, el tercer factor de éxito en el que coincidimos con el informe europeo (EUA, 2005; Troiano, Masjuan y Elias, 2010), es la necesidad de realizar procesos de recontextualización¹¹ acordes con las tradiciones de las distintas disciplinas científicas y titulaciones. Lo que cuestiona procesos homogeneizadores pilotados exclusivamente desde las instancias centrales. Así, una vía de acción que aumenta la probabilidad de éxito es crear un proyecto de reforma propio, ajustado a la idiosincrasia de cada titulación para poder conseguir la implicación del profesorado de la titulación especialmente cuando ésta se encuentra originalmente lejos de la filosofía propuesta por la reforma (Troiano et al, 2011). Este proyecto necesitará someterse a una recontextualización intensa cuando la propia tradición choque con los requerimientos externos. En cambio, podrá ser más fácilmente ajustable cuando haya consonancia entre ambas «filosofías».

Con el mismo estudio, vimos cómo en 2005, al inicio de la implementación, se observó un nivel elevado de desconocimiento del proceso de Bolonia que superaba al 50% de la muestra encuestada. Y aunque seis de cada diez profesores se sentía motivado para el cambio, sólo el 19% pensaba que se estaban poniendo los recursos suficientes para implementar los ECTS. Así, un 87% decía que las aulas estaban mal o muy mal adaptadas para los cambios. Del mismo modo, las respuestas a las entrevistas realizadas a los cargos académicos indicaban claramente que la falta de recursos humanos y materiales, y la presión derivada de las prisas en la implementación, eran las causas fundamentales del descontento. En las encuestas

¹¹ Entendida como la relectura y adaptación de la ley en el contexto.



al profesorado respecto al papel del liderazgo en el conjunto de la universidad eran mayoritariamente negativas (71%).

Es evidente, a partir de la investigación sobre el profesorado, que estos aspectos no fueron debidamente abordados en la universidad catalana objeto de estudio, fundamentalmente por las prisas en la implementación de la reforma y por la presión en distintos frentes —docencia, investigación, gestión— a la que estaba sometido el personal académico (Masjuan *et al.*, 2007).

2.2. LAS CONSECUENCIAS DE LA CRISIS ECONÓMICA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO

En relación a la crisis económica que está sufriendo España desde el año 2008, son diversas las consecuencias, directas e indirectas, que está teniendo en los estudiantes, sus familias y las instituciones de educación superior. A continuación exponemos algunas de las más destacadas.

El último informe de la Fundación CYD (2011) concluye que uno de los resultados de la crisis económica en la universidad es tener que gestionar, en unas comunidades más que en otras, una reducción de las transferencias procedentes de la Administración pública y un aplazamiento de los planes de inversión previamente convenidos.

En lo que se refiere a la inserción laboral de los titulados, es donde se expresa con más intensidad el impacto de la crisis. Así, la tasa de desempleo alcanzó, en el año 2011, el 12,4% entre titulados, casi triplicándose el dato del 2007 y siendo más del doble que la media de la UE-27 (5,2%). A pesar de ello el comportamiento de este colectivo está siendo mejor que el del conjunto de la población. Por otro lado, los graduados universitarios conseguían ganancias en torno a un 50% más elevada que aquéllos con estudios secundarios post-obligatorios; sin embargo, esta diferencia es de unos 15 puntos inferior al promedio de la OCDE y se ha ido reduciendo en la pasada década. Así, aunque las posibilidades de ocupación para los jóvenes en España son realmente difíciles, el paro es menor cuanto mayor es el nivel educativo (OCDE, 2012).

Por el lado de los que ofrecen empleo, en el año 2009 la oferta de puestos de trabajo por parte de las empresas siguió disminuyendo en el Servicio Público de Empleo Estatal, mientras que la demanda por parte de los trabajadores continuó aumentando. Lo mismo ocurre en las actividades de investigación y transferencia, donde se observa un impacto claramente negativo en el gasto de I+D total y, sobre todo, en el gasto de I+D empresarial. Como consecuencia de ello, la financiación privada de la I+D universitaria se redujo un 6,5 % entre 2008 y 2009, retrocediendo a los niveles observados en el 2006.

También destacan cambios en las condiciones laborales del personal universitario docente e investigador, como consecuencia de la política de recortes adoptada. En este caso nos centramos en los cambios sucedidos en Cataluña, ya que debido a la transferencia de competencias la situación es algo diferente en cada comunidad autónoma. Cataluña, como ejemplo paradigmático, ha sido la primera comunidad en



llevar a cabo recortes en los presupuestos, que han implicado: un importante recorte en los salarios; una reducción significativa de los presupuestos para la contratación de nuevo personal¹²; un aumento en las horas de docencia a impartir, especialmente si no puede justificarse dedicación a actividades de investigación¹³; y cambios en el modelo de carrera docente, que plantea una carrera con cortes en diferentes etapas e incentiva la contratación de personal externo (con contratos temporales) y que dificulta la promoción del personal interno (introducción del programa Serra Hunter).

La disminución del financiamiento público del coste de los estudios universitarios para el curso 2012-13 ha sido otro de los objetivos del Ministerio. El estudiante universitario en España pagaba, de media, un 19-20% del coste de los estudios (curso 2008-09). No obstante, el precio de un mismo estudio se duplica en el caso de los grados y se triplica en caso de los másteres universitarios, según la comunidad autónoma. Datos del curso 2011-12 muestran que un grado en Cantabria cuesta como mínimo 600 euros y en Cataluña y Navarra más de 900. A modo de ejemplo de la disparidad en el coste de la matrícula según la comunidad autónoma, un grado de ciencias de la salud cuesta 1.423 euros en Cataluña, siendo la comunidad con un coste más alto, frente a los 732 euros que cuesta en Andalucía o los 836 en Galicia (Sacristán, 2012).

Además, Cataluña es la comunidad donde más han subido los precios al pasar del sistema pre-EEES al actual. Se aprovechó el cambio de sistema para aumentar el precio por curso, tanto en su valor mínimo (estudios de humanidades) como en el caso del valor máximo (estudios de ciencias de la salud). Con la reforma educativa presentada en abril, el Ejecutivo ha dado libertad a las comunidades autónomas para que suban esta horquilla hasta un 25%. Cabe decir que la universidad pública española es la sexta más cara de la UE21, y ofrece pocas becas. Pero aparte de la disparidad de precios, el aumento de las tasas no será implementado de forma igualitaria en todas las CCAA. Por ejemplo, Galicia ha decidido congelar el incremento de las tasas universitarias. En Canarias, aunque el gobierno insular baraja aplicar la subida mínima posible, la obligatoriedad de aplicar la nueva horquilla de precios supondrá un fuerte incremento de precios, entre el 40 y el 42%.

Para evitar que los estudiantes con niveles de renta familiar más bajos se queden fuera del sistema universitario el Ministerio ha establecido un sistema de becas. Por su parte, el gobierno catalán ha optado por subir un 66% las tasas univer-

¹² En este sentido sólo se puede reponer el 50% de las jubilaciones.

¹³ El Real Decreto-ley 14/2012 de 20 de abril implanta medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. En su artículo 68, referido al régimen de dedicación en el ámbito universitario, concreta que «Con carácter general, el personal docente e investigador funcionario de las Universidades en régimen de dedicación a tiempo completo dedicará a la actividad docente la parte de la jornada necesaria para impartir en cada curso un total de 24 créditos ECTS. No obstante, la dedicación a la actividad docente de este personal podrá variar en función de la actividad investigadora llegando hasta los 32 créditos ECTS cuando no se hayan sometido a evaluación el primer período de seis años de actividad investigadora o que haya obtenido una evaluación negativa de dicho período o hayan transcurrido más de seis años desde la última evaluación positiva».



sitarias en el curso 2012-13 (entre 600 y 950 euros más al año, según carrera, y no para todos los estudiantes, dado que la subida depende del nivel de renta familiar). Las becas *Equidad* impulsadas por la Generalitat de Cataluña suponen un aumento notable de la bolsa dedicada a becas (de 1,1 a 20 millones). Se han establecido seis tramos de renta familiar (dependiendo del número de familiares). Así, se estima que el 40% de los estudiantes notarán el aumento del 66% en el precio de las tasas y el 20% percibirán el 50% del aumento. Cabe decir que las becas sólo se obtienen en el caso de primera matriculación en una asignatura; si el estudiante tiene que repetir, debe abonar la totalidad del coste.

3. POSIBLES EFECTOS DE LA CRISIS: RECORTES Y RIESGOS

La introducción del proceso de Bolonia se produjo en un momento de expansión económica y con una tendencia a la estabilidad presupuestaria. Aunque en la mayoría de titulaciones la implementación se inició a coste cero, en algunos casos se pudo contar con suficiente dinero para hacer reformas estructurales en los edificios, obtener material académico necesario y contratar profesorado para reducir el número de alumnos por clase o poder desdoblar algunos grupos. Pero pocos años después la crisis económica global en la que nos vemos inmersos y las derivadas en los presupuestos de las universidades y los recortes en las transferencias y salarios, han puesto a la universidad en una difícil situación. Intentando consolidar una reforma que centró sus esfuerzos en cambiar el modelo pedagógico procurando una enseñanza centrada en el estudiante, sobrevino la crisis, y en muchos de los casos estos cambios han sido congelados o readaptados.

Con el material de investigación explicado en el apartado anterior planteamos cuáles han sido las situaciones surgidas a partir de los acontecimientos descritos, y posteriormente nos aventuramos a plantear algunas de las posibles consecuencias que pueden aparecer en un futuro muy próximo.

DIFICULTADES EN EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD Y PERMANENCIA EN LOS ESTUDIOS

Uno de los efectos directos de la subida de las tasas como consecuencia de la crisis económica que viven muchas familias, es la dificultad de entrada a la universidad por parte de algunos sectores de la población. El aumento del coste directo de la matriculación sumado al coste de oportunidad de la pérdida de un salario en el marco de la familia son argumentos suficientes para apuntar en esta dirección¹⁴.

¹⁴ Para el colectivo de estudiantes en general, como se ha apuntado anteriormente, este coste de oportunidad se reduce en momentos de altos índices de paro, situación que explica el aumento



En este sentido, el incremento de las tasas ha sido rechazado especialmente por el alumnado, por ejemplo el sindicato estudiantil AJEC (*Associació de Joves Estudiants de Catalunya*) lo califica de «ataque a las clases medias» ya que considera que el umbral de renta establecido es demasiado bajo y que el Gobierno catalán «se queda corto» con la dotación de becas. De este modo, la frecuente familia de tres miembros no podrá acceder a una beca si ingresa más de 40.330 euros brutos anuales, lo que corresponde a un sueldo de 1.680 euros brutos mensuales de cada uno de los padres. Ante esta situación, las preguntas a responder en un futuro próximo son: ¿reducirá esto el número de estudiantes que se matricularán? ¿O este efecto se verá compensado por la tendencia creciente a cursar estudios más allá de la obligatoria debido a la crisis y al aumento de la competencia para encontrar trabajo? En breve lo sabremos.

A ello se suma el efecto que para los estudiantes de CT está teniendo la unificación de la duración de las carreras (grados de cuatro años), ya que implica un incremento del coste económico total y del esfuerzo que muchas familias deben hacer para que sus hijos obtengan un título universitario. Las investigaciones muestran que un porcentaje destacable de estudiantes no se matricularían si la titulación fuera de ciclo largo (aun mayor entre estudiantes de CT). Habrá que ver exactamente cuáles van a ser las consecuencias. En este punto también cabe destacar el posible papel de la formación profesional y si ésta podrá incrementar su prestigio y ser una opción de calidad, tanto docente como de inserción laboral, para aquellos estudiantes que prefieran unos estudios más profesionalizadores.

Como hemos constatado anteriormente, el perfil de estudiante trabajador es cada vez más frecuente en la universidad. La metodología pedagógica relacionada con el proceso de Bolonia que requiere presencialidad y continuidad del estudiante en la facultad combinada con el aumento de las tasas y la necesidad de muchos estudiantes de combinar estudios y trabajo, pone en una situación difícil a aquellos estudiantes que provienen de familias con menos recursos. Éste es un riesgo importante en el caso de que no se inviertan los recursos necesarios, ya que puede afectar a la equidad del sistema, y perder la mejora en la movilidad social ascendente, especialmente notable en Cataluña, que se había producido durante los últimos años (Martínez-Celorrío y Marín, 2011)¹⁵.

A través de un estudio sobre los abandonos en la universidad, también constatamos que una de las principales razones que dan los estudiantes para abandonar los estudios es el hecho de tener un trabajo que no permite seguir los estudios con regularidad. De este modo, es mucho más probable que un estudiante de CT que

del número de matriculaciones a pesar del alto coste directo de éstas. Aunque podemos suponer que este esfuerzo familiar y personal lo pueden llevar a cabo en mayor medida familias con recursos económicos que gocen de un colchón familiar que familias de CT.

¹⁵ Cabe apuntar que el incremento de la movilidad social ascendente se explica por la estructura social de la que partía la generación anterior y los años de expansión económica. Por lo tanto es difícil saber si la movilidad depende del papel de la universidad o de la economía. Lo que parece claro es que estos cambios tienen incidencia sobre el valor de estudiar en la universidad.





haya conseguido un trabajo, anteponga abandonar los estudios y seguir trabajando, y que la opción de dejar el trabajo y continuar estudiando sea más común entre estudiantes que cuenten con el colchón familiar.

Todo ello indica que el riesgo de quedarse fuera del sistema universitario se acentúa con el panorama económico actual, que nos lleva a plantear que un escenario más que posible será el de aquellas personas que, no pudiendo acceder a la universidad, tampoco consigan incorporarse al mercado laboral. El último informe de la OCDE (2012) apunta que casi una cuarta parte de los jóvenes entre 15 y 29 años en España no estudian ni trabajan, siendo uno de los porcentajes más elevados de la OCDE. En este punto también aparecen preguntas inquietantes: ¿Qué papel tendrá el sistema educativo universitario con una baja inserción profesional? ¿Cuál será el papel que jugará la formación profesional en este escenario? ¿Cuál es el futuro de una sociedad en la que una gran parte de los titulados más cualificados decide buscar trabajo en otro país?

La tendencia de mejora en el porcentaje de abandonos y aprendizaje de los estudiantes al alargar la duración de los estudios que había supuesto los primeros años de implementación del proceso de Bolonia queda en entredicho. Ante la ya efectiva subida de las tasas y la prolongación de la crisis económica se puede producir un aumento de la desigualdad de entrada en la universidad, más dificultades durante el progreso y un aumento de los abandonos universitarios por parte de los estudiantes con menos recursos económicos. Además se pueden producir otros efectos indirectos relacionados con el rendimiento y la necesidad de recurrir a las segundas convocatorias, otra vez más frecuente entre estudiantes que no pueden dedicarse a tiempo completo a sus estudios. La OCDE (2012) también llama la atención sobre este punto, destacando el aumento del coste que tienen que soportar estudiantes y sus familias, y el obstáculo que puede suponer esta tendencia para una parte de la población.

No obstante, no olvidemos que los hijos del sector de la población con un nivel económico más bajo no llegan por norma general a la universidad. Y si llegan, en calidad de becarios, eligen carreras con un índice más bajo de suspensos, para conservar la beca, con lo que algunas carreras no tienen un papel claro en la movilidad social. Este comportamiento, observando el sistema actual de becas, intensificará la composición social de las titulaciones y las diferencias de acceso, con un claro riesgo a reproducir las diferencias sociales.

EFFECTOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y EN LA CALIDAD DOCENTE

Desde el punto de vista del proceso aprendizaje del estudiante, las quejas por la organización de los horarios, la mala planificación, la incompatibilidad entre el trabajo y el estudio, la bajísima valoración de la coordinación entre los trabajos pedidos en los cursos y directamente la pésima evaluación del volumen de trabajo durante el curso, son aspectos a tener en cuenta.

Si se quiere mantener o elevar el nivel de calidad global, ajustándose a la realidad de los estilos de vida de los estudiantes, parece necesario plantearse

sistemas institucionales de planes de estudio que tengan en cuenta la realidad de los estudiantes, sus condiciones de estudio y de vida, como por ejemplo es el caso de los estudiantes trabajadores, ya sea alargando los años de duración de manera programada u ofreciendo cursos a través de la red y sesiones de tutoría en horarios asequibles (Masjuan *et al.*, 2009). En general, sería preciso ampliar el presupuesto y dar más peso en aquellos servicios destinados a la orientación y apoyo del estudiante en unas condiciones óptimas que permitan una atención personalizada e individualizada. En definitiva, cuando los estudiantes pierden la motivación para el estudio, el proceso para recuperarla es mucho más difícil y requiere más esfuerzo. Dichos elementos son fundamentales para reducir el alto porcentaje de abandono de los estudios universitarios (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2012).

Sin embargo, hemos visto que el personal académico es objeto de una mayor presión en el desarrollo de sus tareas de investigación (recortes en la financiación de proyectos, complejos procesos de acreditación, etc.), pero además se incrementan sus horas de dedicación docente. Una docencia que debe responder a las exigencias metodológicas de Bolonia, pero en unas condiciones muy alejadas del ideal con el que se llevó a cabo el proceso de convergencia. En el contexto actual lo que se ha dado es un aumento de estudiantes por clase, una reducción de los desdoblamientos, y el recorte en los presupuestos de material docente y TICS, entre otros, que puede hacer retroceder o como mínimo frenar los efectos de la innovación docente en el proceso de aprendizaje, además de minar el espíritu y motivación con la que muchos se sumaron a la reforma.

Otra cuestión que también se plantea, y que pone en entredicho la calidad docente en los términos de Bolonia, es el aumento de las ratios profesor/alumno. Si bien se ha dicho que las altas tasas de matriculación frenan la entrada de determinados sectores de la población en la universidad, el desempleo y el aumento de la competitividad hacen aumentar los posibles interesados en acceder o reincorporarse a los estudios universitarios. De este modo, la ratio vuelve a aumentar, y los profesores deben impartir más créditos teniendo también más estudiantes en los grupos clase. Aunque las ratios siguen siendo relativamente bajas (varía según titulación), las exigencias de la visión pedagógica del proceso de Bolonia que requieren una dedicación continua y casi individualizada del estudiante son prácticamente imposibles con grupos clase de 60-80 estudiantes.

En los diferentes estudios antes mencionados sobre la implementación de los ECTS y la metodología pedagógica ligada a éstos, comprobamos cómo la metodología pedagógica de Bolonia conlleva resultados ligeramente positivos en el aprendizaje reflexivo/profundo de los estudiantes. Pero se debe vigilar que los recortes mencionados no hagan que el sistema docente vuelva a antiguas estructuras y que los indicios de mejora, aunque leve, se vean reducidos. En este sentido, la insistencia de la reforma europea en los perfiles y las competencias puede tener esta deriva negativa si no se reconduce adecuadamente (Masjuan *et al.*, 2009). Es particularmente preocupante que sólo una tercera parte de los estudiantes valore positivamente los procedimientos de evaluación utilizados y sobre todo que tan pocos consideren que el procedimiento de evaluación se ajusta a los objetivos de la materia. Como hemos visto a partir de la adaptación de la pirámide de Maslow, sin



unas condiciones básicas no parece posible conseguir un aprendizaje reflexivo si no se llega a un mínimo umbral de calidad.

EFFECTOS A NIVEL INSTITUCIONAL

Los tres factores de éxito antes mencionados para una implementación del proceso de Bolonia positiva que incluye valoración de la docencia con los recursos destinados a ello, la recontextualización de la política y el papel de los líderes intermedios, requiere de tiempo para el análisis, consolidación de los cambios y consenso. Aspectos que no se tuvieron en cuenta completamente al inicio de la reforma y que son todavía más difíciles de llevar a término cuando no se consolidan las plantillas de profesorado, éstos dedican más tiempo a la docencia y hay pocos recursos disponibles.

Las consecuencias de una cierta desorientación docente, común en todo proceso de cambio, pero acentuada en este caso concreto por la gestión del mismo, y por los escasos recursos invertidos, unida a un incremento de trabajo y de exigencias académicas para los estudiantes, ha producido, en términos generales, una valoración negativa de todo el proceso. A esta situación debemos añadir el malestar creciente del profesorado al ver reducido su salario y al aumentar la competencia interna entre el profesorado que no tiene el puesto de trabajo consolidado.

CONCLUSIONES

La implementación del proceso de Bolonia en la universidad española ya fue de por sí complicada. El sistema de educación superior en España y Cataluña se caracterizaba por una estructura bastante tradicional y por un porcentaje elevado de profesorado resistente al cambio. No obstante, la reforma comportó cambios importantes en la mayoría de facultades. Pero cuando los cambios empezaron a aclararse y se podían entrever sus consecuencias positivas, la crisis económica y los recortes han dejado a la universidad en un escenario difícil.

La situación actual se caracteriza por la preocupación por los recortes y los cambios legislativos que se derivan de ello. Así, por ejemplo la evaluación de la reforma metodológica y la calidad docente han perdido importancia en las agendas de los gestores universitarios. Nadie parece tener claro, a dos años del horizonte 2010 del EEES, en qué punto nos encontramos.

La dificultad que comportó la entrada del proceso de Bolonia, a coste cero, provocó que un porcentaje del profesorado inicialmente motivado se quemara. Con los recortes muchas de las innovaciones se han tenido que detener o retroceder, cosa que puede dar lugar a un elevado descontento y más dificultad para implementar cambios en el futuro.

Evidentemente no podemos caer en la trampa de suponer que la gratuidad de la educación implica igualdad o justicia para todos. Pero el aumento de las tasas universitarias sumada a la situación difícil de muchas familias pone en entredicho la igualdad de oportunidades en el sistema universitario español.



Corremos el riesgo de que se produzca un efecto no esperado de la implementación del proceso de Bolonia. Que éste obstaculice el acceso y la persistencia de los estudiantes con menos recursos económicos, que tienen que trabajar mientras estudian. El proceso puede comportar un retorno hacia un modelo de universidad más elitista en términos económicos.

Recibido el 15/9/1012. Aceptado el 28/11/2012

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÑO, A. y LLOPIS, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España* (Eurostudent IV). Madrid: Ministerio de Educación.
- CAPELLARI, L. y LUCIFLORA, C. (2009). The «Bologna Process» and college enrollment decisions. *Labour Economics*, 16, 638-647.
- DAZA, L. (2011) El estado del proceso de Bolonia en las universidades de la región metropolitana de Barcelona: factores de mantenimiento y factores motivadores para la mejora del aprendizaje universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 4.
- DEEM, R. (1998). New «managerialism» in higher education: The management of performances and cultures in universities. *International Studies in the Sociology of Education*, 8 (1), 47-70.
- DE MIGUEL, J.M., y SARABIA HEYDRICH, B. (2003). La universidad española en un mundo globalizado: Los recursos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 102, 207-259.
- ELIAS M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. ESE: *Estudios sobre Educación*; 15, 101-21.
- , (2009). *L'aprenentatge dels estudiants universitaris en el marc del procés de Bolonya*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología. Universitat Autònoma de Barcelona.
- , (2011). Valoració dels estudiants universitaris sobre la incorporació de la Universitat Autònoma de Barcelona a l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Papers. Revista de Sociologia*, 96 (4), 1263-1282.
- ELIAS, M. y BRENNAN, J. (2012). Implications of the Bologna Process for equity in higher education. En *European Higher Education at the crossroads - Between the Bologna Process and national reforms Volume 1: Bologna Process principles, teaching and learning, quality assurance, mobility*. Springer Science & Business Media B.V.
- ELIAS, M. y SÁNCHEZ-GELABERT, A. (en prensa). La relación entre las actitudes hacia el estudio y las acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios: la mediación del contexto y la orientación profesional. (Enviado a *Revista de investigación Educativa*).
- ELIAS, M., MASJUAN, J.M. y SÁNCHEZ, A. (2012). Signs of reengagement? Changes in teaching methodology in the framework of the Bologna Process (pp. 21-42). En Vukasovik, M. *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics*. Norway: Sense Publishers.
- EUA, European University Association (S. Reichert y Ch. Tauch) (2005). *Tendències IV: Les universitats europees implementen Bolonya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, DURSI.





- FACCHELLI, S. y PLANAS, J. (2011). Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes. *Papers. Revista de Sociologia*, 96 (4), 1.307-1.331.
- FUNDACIÓN CYD. (2011). Informe CYD Contribución de las Universidades Españolas al Desarrollo», elaborado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo 6/2011. Resumen ejecutivo. Informe on-line consultado 10-08-2012 en <http://www.fundacioncyd.org/wps/wcm/connect/1cb3a0804b8206268414de9f19202670/Resumen+Ejecutivo+Informe+CYD+2011.pdf?MOD=AJPERES>
- GIBBS, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Education Services.
- GOLDTHORPE, J. (1992). *Revised class schema*. London: Social and Community Planning Research.
- LANGA ROSADO, D. (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología I.
- MARTÍNEZ-CELORRIO, X. y MARÍN, A. (2011). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- MASJUAN, J.M (2005). Progresos en los aprendizajes, características de los estudiantes universitarios y motivaciones de los estudiantes. *Papers. Revista de Sociologia*, 76, 97-133.
- MASJUAN, J.M. y TROIANO, H. (2009a). University students' success: a psycho-sociological approach. *Higher Education*, 58, 15-28.
- , (2009b). Incorporación de España al espacio europeo de educación superior: el caso de una universidad catalana. *Calidad en la Educación*. 31, 123-142.
- MASJUAN, J.M., ELIAS, M. y TROIANO, H. (2009). El contexto de enseñanza, un elemento fundamental en la implementación de la reforma europea: opiniones, actitudes y conductas de los estudiantes participantes en una prueba piloto. *Revista Complutense de Educación*. 20, 355-80.
- MASJUAN, J.M., TROIANO, H. y ELIAS, M. (2007). Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior y la experiencia de una universidad catalana. *Educar*, 40, 49-67.
- MCINNIS, C. (2002). Signs of disengagement? En ENDERS, J. y FULTON, O. (eds.) *Higher Education in a Globalising World* (pp. 175-189). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Estrategia universidad 2015*. Informe on-line consultado 2-09-2012 en <http://www.educacion.gob.es/dctm/universidad2015/documentos/estrategiauniversidad2015.pdf?documentId=0901e72b80049f2b>
- MORALES GIL, F.J., PARDO ROJAS, A., y ÁLVAREZ CARPIO, B. (2010). El proceso de convergencia europea en la universidad española, un proyecto en la encrucijada. *Revista de Educación*, 12, 15-27.
- OCDE. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing. Informe on-line consultado 12-08-2012 en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- PRESCOTT, A. y SIMPSON, E. (2004). Effective student motivation commences with resolving «dis-satisfiers». *Journal of further and higher education*, 28 (3), 247-259.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ *et al.*, (2012). Understanding Catalan university dropout from comparative approach. *Procedia*, 46, 1424-1429.
- SACRISTÁN, V. (Coord). Observatori del sistema universitari. (2012). *Informe Quant paga l'estudiant? 6 juny 2012*. Observatori del sistema universitari. Informe on-line consultado 10-08-2012 en http://www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2012/06/InformeQuantPagaEstudiant_maig2012.pdf