

UNA APROXIMACIÓN A LOS ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DERIVADOS DE LA PUESTA EN MARCHA DEL PLAN BOLONIA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

MARÍA DEL CARMEN CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO
Profesora Ayudante de Derecho Civil
carmen.cazorla@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)

Resumen: En el presente trabajo, se aborda un breve análisis de la profunda reforma universitaria conocida como *Plan Bolonia*, centrándonos, de un modo especial, en los aspectos positivos y negativos que tanto desde una perspectiva abstracta de su planteamiento como de una práctica derivada de su aplicación, dicha reforma suscita. Este nuevo modelo de reestructuración universitaria plantea grandes retos a toda la Comunidad Universitaria. *Bolonia*, como toda reforma, lleva intrínseca una serie de medidas que hoy por hoy están generando un gran debate social.

Abstract: In the present essay, we address a brief analysis of the profound university reform known as The Bologna Process, specifically, the positive and negative aspects that this reform gives rise to, from an abstract perspective of its approach as well as from a practice derived from its application. This new model of university restructuring presents great challenges to the entire University Community. *The Bologna Process*, as any reform, comes inherently with a series of measurements that are generating a large social debate in the present moment.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Plan Bolonia, aspectos positivos y negativos, afectación a la Comunidad Universitaria.

Key Words: European Higher Education Area, The Bologna Process, positive and negative aspects, effects on the University Community.

Sumario: 1. ¿Qué es el Plan Bolonia?; 2. Metodologías de enseñanza y técnicas de aprendizaje aplicados al Espacio Europeo de Educación Superior; 3. Ventajas e inconvenientes derivados de la aplicación práctica del planteamiento de Bolonia; 4. Consideraciones finales.

1. ¿Qué es el Plan Bolonia?

La Declaración de Bolonia es una iniciativa de reforma del sistema educativo europeo, que fue suscrita en esta ciudad del norte de Italia, el 19 de junio de 1999, por 29 países de Europa (España incluida) y otros pertenecientes al Espacio Europeo de Libre Comercio, y del este y el centro del continente. Con la firma de esta Declaración se dio

paso al Proceso de Bolonia o Plan Bolonia, que ha ido perfilándose posteriormente, con diversos cambios y con la inclusión de más Estados¹.

El Proceso de Bolonia nace con el fin de promover la homologación de los títulos en la Unión Europea y fomentar la movilidad de los estudiantes y profesores poniendo fin a las convalidaciones². Se trata de facilitar un efectivo intercambio de titulados adaptando el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales a partir de un modelo anglosajón diseñado y organizado, según el propio Tratado³.

El Plan Bolonia exige que los estudiantes una vez cursados los estudios universitarios obtengan unos títulos en dónde consten las competencias profesionales para las que estén capacitados. En los títulos habrá de constar el número de créditos “European Credit Transfer System” (en adelante ECTS) obtenido⁴.

Los créditos ECTS es el nuevo sistema de créditos que propone medir, no ya los resultados académicos, sino el tiempo dedicado al estudio. El sistema hasta ahora

¹ La Declaración de Bolonia ha sido firmada, hasta el momento, por 46 países. En 1999 lo hicieron Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, el Reino Unido, la República Checa, Rumanía, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia y Suiza. En el año 2001, Croacia, Chipre, Turquía y Liechtenstein. Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, el Vaticano, Macedonia, Rusia y Serbia lo hicieron en 2003; Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania, en 2005 y, finalmente, Montenegro, en 2007.

Por su parte, Kirguistán, Israel, Kosovo y la República Turca del Norte del Chipre han solicitado ser incluidos en el proceso, pero han sido rechazados. Los tres primeros, por no firmar parte de la Convención Cultural Europea del Consejo de Europa, y el cuarto, por no ser reconocido como entidad política independiente por ninguno de los firmantes de la Declaración.

² En la primera reunión realizada en la Sorbona el 25 de mayo de 1998, el contenido de la Declaración se resumía en la necesidad de experimentar un cambio universitario en Europa cuyo fin consistiera en “armonizar la arquitectura del sistema europeo de enseñanza superior”. En Bolonia, el 19 de junio de 1999 se concretó que dicho Espacio debía estar organizado conforme a los principios de “calidad, movilidad, diversidad y competitividad”.

Por su parte, PUYOL (*Siete argumentos a favor de Bolonia*, en Nueva Revista Política, Cultura y Arte, n. 120, Madrid, 2008, p. 90) apunta que Bolonia no sólo nace para el establecimiento de titulaciones que sean reconocidas académica y profesionalmente por los otros países que forman parte del proyecto, sino también para modernizar y mejorar la calidad de los sistemas universitarios de cara a una mayor flexibilidad en la educación superior. Véase también SANTOS MORÓN, M.J.: *El «sistema de Bolonia» y los estudios de Derecho: una reflexión crítica tras su implantación*, en el Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho, Madrid, 2010, pp. 74-76.

³ PUYOL (ob. cit., p. 95) defiende la posibilidad de que los estudiantes se muevan entre titulaciones, universidades y centros educativos internos y externos en la búsqueda de lo que más les favorezca.

⁴ Este sistema ha sido aprobado por el RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Sobre la introducción del crédito ECTS se pronuncia PUYOL (ob. cit. p. 91) afirmando que con este sistema se reduce el papel de la lección magistral y priman otros procedimientos como los seminarios, las tutorías, las prácticas o el propio trabajo personal del alumno, como métodos más adecuados para mejorar la formación.

vigente equipara un crédito a 10 horas de lecciones teóricas impartidas por el profesor. Sin embargo, en el nuevo sistema de créditos europeo, se traducirá un crédito en 25/30 horas semanales, la mayoría de las cuáles serán de trabajo individual, reduciendo al mínimo las horas lectivas y aumentando las horas de prácticas, trabajos y tutorías⁵. Cada curso debe establecer un máximo de 60 créditos, lo cual supone un total de 40 horas de trabajo a la semana.

Este sistema nace para dar respuesta a la necesidad de encontrar un método de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. La generalización de esta unidad de medida académica válida para todos los estudiantes es un objetivo fundamental para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), de forma que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los estados miembros sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia.

El Plan Bolonia delimita los estudios universitarios en dos niveles:

a) **Grado.**

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de Grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas y las competencias más específicas que faciliten una orientación profesional que posibilite a los titulados una integración en el mercado de trabajo⁶.

A este respecto, resultará esencial en el proceso de diseño y elaboración de las enseñanzas oficiales del nivel de Grado no sólo su armonización con las titulaciones consolidadas en otros países europeos en cada uno de los ámbitos científicos, técnicos y artísticos, sino la estrecha colaboración entre los responsables académicos y los de las asociaciones y Colegios Profesionales. Para obtener estos títulos habrá que superar un examen de evaluación general del Grado, incluso teniendo todas las asignaturas aprobadas. Si no se supera este examen no se obtiene el título, no pudiendo optar al nivel de Postgrado.

Entre los acuerdos a los que han llegado los países europeos que participan en el Proceso de Bolonia, se establece que el título de Grado deberá tener 180 o 240 créditos (3 ó 4 años). Los países europeos participantes en este Proceso pueden elegir y, por tanto, tan legítima es una opción como la otra. En España se ha optado por 240 créditos⁷

⁵ En este sentido, GALINDO (*El aprendizaje del Derecho y la reforma de Bolonia*, en la Ley nº 7127, marzo 2009, p. 15) apunta que esta variedad de actividades propiciada por el uso de técnicas multimedia, permiten utilizar en la docencia recursos como la enseñanza a distancia que facilita la realización de actividades personales.

⁶ Art. 9.1 RD 1393/2007, de 29 de octubre: “1. Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”.

⁷ Así viene regulado en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

al igual que en Escocia o Grecia, así como muchos países del Este de Europa que, en general, se han decantado por títulos de Grado de 4 años, y otros muchos países como Bélgica, Luxemburgo y Hungría, en los que están abiertas las dos opciones (3 ó 4 años).

En dos temas concretos, como son la movilidad y el empleo, se puede afirmar que para España ha sido un acierto tomar la opción de 240 créditos. De hecho, en países en los que se optó por una estructura de sus estudios de 3+2 (en lugar de 4+1) se consideró que un año más en la formación de Grado facilitaría la movilidad de los estudiantes y permitiría reconocer con mayor facilidad el nivel de formación adquirido.

Sin embargo, pese a que la regla general son 240 créditos ECTS, existen excepciones en la duración de este nivel de estudios, se trata de los títulos que se rigen por directivas comunitarias, es decir, que tienen unas características establecidas a nivel europeo que rigen su estructura y los contenidos o competencias que debe adquirir el estudiante. Este es el caso de las titulaciones de la rama de Ciencias de la Salud y Arquitectura que tendrán una duración mayor y por tanto, más créditos. Medicina tendrá 360 ECTS, veterinaria 300 y arquitectura 300 créditos más un trabajo de fin de Grado cuya superación será obligada para lograr el título de arquitecto.

Una vez finalizados los estudios de Grado los estudiantes habrán demostrado poseer y comprender conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio, deben saber aplicarlos a su trabajo o vocación de una forma profesional, deben tener capacidad de reunir e interpretar datos relevantes, y deben de haber desarrollado aquellas

Las razones por las que en España se optó por 240 créditos para el título de Grado se recogieron en el documento de trabajo en el que se presentó la propuesta de Directrices para la elaboración de títulos de Grado y Máster, de 21 de diciembre de 2006. Así, se exponen como motivos los siguientes:

“1. Aunque algunos países europeos han fijado la duración de este primer ciclo en 180 para parte de sus títulos, 240 créditos permitirán una mejor adecuación con otros sistemas universitarios de gran importancia en el mundo y para España (EEUU, Latinoamérica, Asia, etc.).

2. La mayoría de los estudiantes europeos podrán tener su primer título a la

misma edad que los españoles: 22 años, ya que gran parte de los países que han optado por 180 tienen una edad de entrada a la universidad a los 19 años, mientras que en España es de 18 años. La equivalencia se establece, por lo tanto, en el número total de años escolarizados.

3. Los títulos de 240 créditos permitirán una mayor presencia de enseñanzas prácticas, prácticas externas y movilidad, que son objetivos esenciales de esta reforma. Debe señalarse que los 240 créditos incluirán todas las actividades conducentes a la obtención del título (prácticas, idiomas, trabajo o proyecto de Grado, etc.).

4. El diseño en 240 créditos deberá incidir en la aproximación de la duración teórica de las enseñanzas con la duración media real para alumnos a tiempo completo, algo que en este momento no sucede en muchos casos (con tasas de retraso muy elevadas). La adecuación de duración teórica a la real será uno de los criterios de evaluación de las universidades.

5. Los grados de 240 créditos facilitarán el acceso al entorno laboral, al ser un título universitario fácilmente reconocible sin la necesidad de un segundo nivel de formación”.

habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía⁸.

b) **Postgrado.**

El Postgrado permite la especialización profesional en el caso del Máster⁹ y la iniciación en investigación en el caso del Doctorado¹⁰. El acceso a este segundo ciclo requiere haber completado con éxito el primer ciclo (Grado) superando un examen.

Los objetivos formativos serán más específicos que los de Grado y deberán estar orientados hacia una mayor profundización intelectual, posibilitando un desarrollo académico de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada.

Los programas tendrán una estructura flexible y un sistema de reconocimiento y de conversión que permitan el acceso desde distintas formaciones previas. Los contenidos de estas titulaciones deberán definirse en función de las competencias científicas y profesionales que hayan de adquirirse.

Una vez finalizados los estudios de Máster, los estudiantes deben saber aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios. Asimismo, deben ser capaces de enfrentarse a la complejidad de formular juicios y comunicar sus conclusiones¹¹.

La obtención del Título del Máster exigirá haber completado la totalidad de los créditos (de 6 a 30 créditos ECTS) y haber superado una prueba conjunta de evaluación o trabajo de fin de Master defendido ante un Tribunal.

Los Títulos oficiales de Máster serán expedidos por el Rector de la Universidad y en ellos se hará constar la expresión "Master en... por la Universidad de...".

En relación con el Doctorado, hasta ahora había que estudiar la licenciatura correspondiente, posteriormente cursar el Diploma de Estudios Avanzados formado por un periodo de docencia y otro de investigación, y finalmente la elaboración de una tesis doctoral bajo la guía de un director. Sin embargo, ese proceso se ha visto modificado por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Se entiende por doctorado *"el tercer ciclo de estudios"*

⁸ Vide GALINDO, F.: ob. cit., p. 7.

⁹ Art. 10.1 RD 1393/2007, de 29 de octubre: *"1. Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras"*.

¹⁰ Art. 2.1 RD 99/2011, de 28 de enero: *"Se entiende por doctorado el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad"*.

¹¹ Vide GALINDO, F.: ob. cit., pp. 11 y 12.

universitarios oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad” (art. 2.1).

Se crea la Escuela de Doctorado que es *“la unidad creada por una o varias universidades y en posible colaboración con otros organismos, centros, instituciones y entidades con actividades de I+D+i, nacionales o extranjeras, que tiene por objeto fundamental la organización dentro de su ámbito de gestión del doctorado, en una o varias ramas de conocimiento o con carácter interdisciplinar” (art. 2.4).*

Cada programa de doctorado contará con un coordinador designado por el Rector de la universidad que deberá haber dirigido al menos dos tesis doctorales previamente y además haber obtenido dos periodos de actividad investigadora reconocidos de acuerdo con las previsiones del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, de retribuciones del profesorado universitario (art. 8.4); asimismo, cada doctorando contará con la guía de un tutor asignado por la Comisión Académica a quien corresponderá velar por la interacción del mismo (art. 11.3). Antes de la finalización del primer año de doctorado se elaborará un Plan de investigación que incluirá la metodología a utilizar y los objetivos a alcanzar así como los medios y la planificación temporal para lograrlo (11.6).

El Real Decreto 99/2011 recoge una serie de cambios referentes al procedimiento de evaluación de la tesis doctoral:

1º No se regula expresamente el plazo de depósito de la tesis.

2º El tribunal debe estar compuesto por una mayoría de miembros externos (14.2). No se especifica número.

3º El documento de actividades del doctorando es considerado por el tribunal como parte de su evaluación cualitativa (14.3).

4º Calificación de “Apto” o “No apto”. La Mención “*Cum Laude*” si es por unanimidad, mediante voto secreto escrutado en una sesión distinta a la de defensa de la tesis (14.7).

5º Se admite el desarrollo y defensa de la tesis en los idiomas habituales para la comunicación científica en su campo de conocimiento (13.4).

6º Mención de Doctor Internacional sustituye al “Doctor Europeo”, con requisitos similares (art. 15).

7º La universidad archiva la tesis en formato electrónico abierto y remite un ejemplar digital al Ministerio de Educación (art. 14.5), salvo acuerdos de confidencialidad o patentes (art. 14.6).

Tras el Doctorado, los estudiantes deben haber demostrado la comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de sus habilidades y métodos de investigación, deben tener capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica, deben ser capaces de realizar un

análisis crítico y sintetizar ideas nuevas y complejas, y finalmente poder fomentarlas en contextos académicos y profesionales¹².

Los títulos de Doctor expedidos por las Universidades incluirán la mención "Doctor por la Universidad...." seguida de la referencia a la Universidad que corresponda.

Por último no podemos dejar de mencionar el llamado Suplemento Europeo al Diploma (SED) que es una iniciativa europea auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades. Consiste en un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, dónde se incorpora el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior.

2. Metodologías de enseñanza y técnicas de aprendizaje aplicados al Espacio Europeo de Educación Superior.

Las orientaciones impulsadas por el EEES advierten que la planificación didáctica de una asignatura no puede limitarse a distribuir los contenidos de la materia¹³ sino que deben llevarse a cabo una serie de actividades y tareas de modo que el estudiante forme parte activa de su aprendizaje.

Vivimos en un escenario de profundos y constantes cambios en la educación que trae como novedad la intervención directa del estudiante en la preparación de los contenidos docentes que inciden directamente en su formación. Así, debemos plantear un nuevo esquema de transmisión conceptual de los conocimientos¹⁴. Para ello, contamos por un lado, con los llamados métodos de enseñanza que hacen referencia a la forma de organizar y programar que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente; y por otro, con las denominadas técnicas de aprendizaje que consisten en las distintas maneras de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, en función de los objetivos que se haya marcado el profesor, y de los recursos y escenarios de que disponga.

La falta de información sobre otros métodos exitosos y la intensa vinculación de la enseñanza superior al magisterio académico han determinado que la lección magistral sea la modalidad metodológica más empleada en la enseñanza universitaria. Consiste en la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida¹⁵. Se

¹² Vide GALINDO, F.: ob. cit., pp. 11 y 12.

¹³ DE MIGUEL DÍAZ, M.: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Aranzadi, Madrid, 2006, p. 17.

¹⁴ En este sentido, BRAVO BOSCH (*Nuevos tiempos para la docencia: Nuevos métodos activos de enseñanza en la Universidad*, en A.D., 2008, pp. 77 y 78) apunta que las nuevas metodologías docentes dan un vuelco a la enseñanza de modo que ahora el papel principal es el ostentado por el estudiante que sigue las directrices del profesor correspondiente.

¹⁵ Véase DE MIGUEL DÍAZ, M.: ob. cit., p. 45.

centra fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor del contenido de la materia objeto de estudio. Una clase magistral no sólo transmite contenidos, también enseña a comparar, a criticar, a relacionar, etc. Sin embargo, debe ser combinada con otra serie de actividades de modo que el alumno asuma un papel protagonista en la adquisición de su propio conocimiento¹⁶. En este sentido, proponemos la presencia de clases teóricas, tal vez al principio del curso académico, mediante una exposición verbal y organizada de los contenidos de la materia, para más adelante, ir introduciendo otras actividades en las que el estudiante tome parte como sujeto activo.

Sin embargo, existen otros procedimientos más eficaces para implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, hacemos referencia, por tanto a, las llamadas técnicas de aprendizaje. De entre otras, destacamos aquellas que consideramos más idóneas para utilizar en el ámbito universitario:

1) **Aprendizaje colaborativo.** Es un método interactivo de organización de la docencia, de modo que los alumnos se reúnen en pequeños grupos y se les asigna una serie de tareas con la finalidad de que todos los miembros aprendan los contenidos, hasta el máximo de sus posibilidades, y que aprendan, además, a trabajar en equipo colaborando unos con otros¹⁷.

Se distinguen 3 clases de aprendizaje colaborativo: informal, formal y base.

El aprendizaje colaborativo informal es temporal y no tiene solución de continuidad. Normalmente se forman grupos para llevar a cabo una tarea académica en el transcurso de una clase. Este tipo de aprendizaje puede ir alternado con la parte teórica ya que no supone mucha pérdida de tiempo y ayuda a que la atención de los estudiantes no decaiga.

El aprendizaje colaborativo formal, a diferencia del anterior es continuo, en el sentido de formar grupos para la realización de una actividad que puede durar desde una clase a varias semanas. Suelen ser grupos pequeños de 2 a 4 estudiantes organizados por el profesor al azar.

El aprendizaje cooperativo en grupos base se constituye para un periodo largo de tiempo como puede ser un curso académico o toda la carrera universitaria.

2) **Método del caso.** Se trata de una técnica de aprendizaje que ha formado parte de la actividad docente desde, prácticamente, sus inicios. El reto consiste en elaborar una asignatura diferente con una metodología de estudio de casos aplicada a contextos profesionales que implican una sintonía permanente entre la teoría y la práctica real¹⁸.

¹⁶ BRAVO BOSCH, M.J: ob. cit., pp. 83-86.

¹⁷ En este sentido, PUJOLÁS MASET (*9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Graó, Barcelona, 2008, p. 191) apuesta por una composición heterogénea de los grupos (género, capacidades, motivaciones, intereses) como modo más acertado para conseguir esta meta.

¹⁸ FONSECA MORA, (M^a.C.) y AGUADED GÓMEZ, (J.I.): *Enseñar en la Universidad*, Netbiblo, La Coruña, 2007, p. 73.

La resolución del caso sólo es posible mediante la práctica reflexiva y la acción deliberativa de modo que se llegue a la estrategia adecuada para la resolución del caso.

3) El Blog docente. Se trata de un modelo docente innovador que consiste en crear un sitio web que se va actualizando utilizando hiperenlaces que estructuren la blogosfera¹⁹.

La blogosfera es un espacio abierto, no limitado ya que se trata de un proceso de construcción permanente en el que se van aportando observaciones personales que enriquecen el blog y se van introduciendo enlaces a otros sitios. Véase, por ejemplo, el blog de un estudiante que aporte una información determinada y enriquecedora como puede ser, la evolución de la institución tutelar. Esta información será recogida por otros blogs, a su vez enlazados por otros y así en una red que resonará en toda la blogosfera.

3. Ventajas e inconvenientes derivados de la aplicación práctica del planteamiento de Bolonia.

Nos hallamos, indudablemente, en un momento de continuos y profundos cambios en la estructura de la enseñanza universitaria que alcanza tanto a su papel como a su sentido social. La idea que impulsa este movimiento en la concepción tradicional de la Universidad es la de la búsqueda de un mayor sentido práctico a la formación que ofrecen a los estudiantes sin cerrarse sobre sí mismas, esto es, permaneciendo en contacto con el entorno social, económico y profesional en cuya mejora deben colaborar.

Los aires de cambio en la Universidad y, sobre todo, la presión por la calidad en su seno están llevando a los cuerpos docentes a revisar sus enfoques y estrategias de actuación, muchos de ellos de forma obligada y otros con la esperanza de lograr una mejor calidad del sistema educativo. Por su parte, los estudiantes se levantan en defensa del sistema o en ataque al mismo toda vez que desde su prisma las novedades del Plan Bolonia no son valoradas en su totalidad positiva o negativamente. Lo cierto es que esta nueva etapa en el sistema educativo universitario en la que a partir del año 2010 hemos entrado de lleno, crea un revuelo social, ya sea a favor o, en contra. Intentemos, pues, acercarnos de una forma preliminar y práctica a los primeros efectos de su implantación.

Pues bien, un análisis preliminar de los efectos del Plan Bolonia tras sus primeros meses de aplicación, nos permite afirmar que cualquier planteamiento absoluto parece estar destinado al fracaso. Así, la aplicación práctica ha mostrado no tanto ventajas o desventajas sino matices o aspectos positivos y negativos, cuya concreta identificación nos permitirá trabajar en una mejor articulación práctica de su funcionamiento.

a) Aspectos o matices positivos del Plan Bolonia.

1. El EEES sienta las bases para que *la movilidad de los estudiantes* sea mayor que la actual. Los alumnos que cursen un Grado o Máster tendrán más posibilidades de salir a

¹⁹ Véase ORIHUELA COLLIVA (*La revolución de los blogs*, La esfera de los libros, Madrid, 2006, p. 34) que define el término weblog como un sitio web que se compone de entradas individuales llamadas notaciones o historias dispuestas en orden cronológico inverso.

otros países de Europa y llevar a cabo una formación teórico-práctica de los estudios que hayan elegido, así como conocer nuevas culturas, algo muy importante no solo académicamente sino también a nivel personal. Por ello, desde este punto de vista, debe ser valorado positivamente el impulso a la movilidad de los estudiantes que Bolonia promueve.

2. Instrumento necesario para hacer efectiva dicha movilidad es el *fomento del aprendizaje de idiomas* que necesariamente habrá de verse impulsado como efecto indirecto del Plan Bolonia.

3. Desde una perspectiva más práctica Bolonia y su sistema de evaluación continua, permite que las calificaciones no dependan de unos pocos exámenes en los que te juegas el todo o nada, sino que la nota final sea producto de la valoración de una serie de parámetros en los que el trabajo continuo desarrollado durante todo el curso juega un papel principal.

4. Bolonia brinda la oportunidad de abrirse camino en el mercado laboral desde la propia Universidad, haciendo prácticas de la especialidad estudiada en prestigiosas empresas del sector, sin necesidad de privilegios ni recomendaciones.

5. Las acreditaciones que los estudiantes obtengan al finalizar sus estudios serán más homogéneas con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea, favoreciendo por tanto, su movilidad e integración en el mercado laboral²⁰.

6. Bolonia abre la posibilidad de recibir ofertas de trabajo de toda Europa en más de 20 estados europeos, ampliando las salidas laborales de los estudiantes más allá del territorio español.

7. La llamada “privatización” o “mercantilización” de la universidad, no se trata de que la Universidad Pública vaya a pasar a manos privadas, sino que la enseñanza universitaria va a quedar restringida a facilitar al estudiante una preparación inmediata para el mercado laboral²¹.

b) Aspectos o matices negativos revelados en la aplicación práctica del Plan Bolonia.

Conviene subrayar, en primer término, que los principales aspectos negativos de Bolonia derivan no de su planteamiento teórico -parece loable el planteamiento de una Universidad moderna conectada con las exigencias profesionales y sociales- sino de su aplicación práctica. En ocasiones parece un objetivo demasiado ambicioso a la luz del estado de la Universidad española, su tradición, y sobre todo, el actual escenario de crisis. Así, la adecuada implantación de Bolonia y sus restricciones presupuestarias

²⁰ En este sentido, GALINDO (ob. cit., p. 10) nos habla de clarificación de titulaciones en una Europa integrada por distintos Estados y tipos de currículum asegurando un nivel de calidad común de la docencia universitaria mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

²¹ RODRÍGUEZ, R.: *Los malentendidos de la Bolonia española*, en Diario ABC, 26 de enero de 2009.

parecen corrientes contrapuestas e incompatibles. Por ahí se muestran los principales aspectos negativos.

En segundo lugar, no puede desconocerse el problema de la masificación en la Universidad española. Bolonia apuesta por la presencia de grupos pequeños en el EEES para poder incorporar nuevos métodos de docencia, pero la realidad es muy distinta, y los grupos de primero de grado ascienden a casi 90 o más alumnos en clase, lo que dificulta mucho el hacer cualquier cosa que exceda de una clase magistral de las de siempre. En mi opinión, la universidad debería reservarse a los que sean capaces de acreditar una cierta capacidad y esfuerzo independientemente de la clase social a la que se pertenezca o las posibilidades económicas de cada uno. De este modo, se reduciría el número de alumnos y se podría llevar a la práctica un seguimiento mucho más personalizado del mismo. Resulta imposible impartir una enseñanza práctica en las que se refuerce la comunicación profesor-alumno con grupos de gente tan amplios. ¿Cómo se articulan de una forma eficiente y razonable los casos prácticos? Esa es la gran cuestión.

Por otro lado, Si obviamos el problema del número de gente, aparecen otros como es la reticencia clara de muchos estudiantes a seguir un sistema de evaluación continua, al margen de que puedan hacer un examen final (la norma obliga a que todos los estudiantes tengan derecho a un examen final). Les parece mucho más duro el sistema actual, y les enfada independientemente de que casi todos se terminen adaptando (aunque algunos lo rechazan y no vuelven más).

Un cuarto problema o dificultad se observa en el hecho de que el Grado nuevo exige además el control de presencia en clase. En la práctica te encuentras con clases masificadas y una gran parte del alumnado desmotivado y obligado a asistir.

Además la obtención de una formación especializada sólo será accesible a algunos privilegiados. La formación que obtendrán los nuevos graduados será básica y para especializarse y obtener una óptima cualificación profesional y así acceder al mercado laboral deberán cursar un postgrado. Resulta, a mi criterio, un sistema enfocado a que el puesto laboral sea ocupado no por quién tenga mayores cualidades intelectuales y capacidad profesional sino por aquel que pueda permitírsele económicamente²². Por tanto, sólo los alumnos con posibilidades de financiarse los estudios podrán acceder a ellos.

Y, finalmente, desde el punto de vista del profesorado la falta de medios y el incremento de obligaciones muchas veces incomprensibles ocasionan rechazo y desmotivación. Se corre el riesgo de convertir las enseñanzas de grado en un mero instituto con profesorado y alumnado de instituto, con lo que parece peor la solución o remedio, que el problema que Bolonia intenta atajar.

4. Consideraciones finales.

²² Sobre este respecto se pronuncia SANTOS MORÓN, M.J.: ob. cit., p. 78.

Para abordar una reforma efectiva de la universidad resulta conveniente una previa etapa de debate, participación y asimilación tratando de buscar los objetivos que se pretenden alcanzar y el mejor método para llegar a ellos. Con el proceso de Bolonia se ha pretendido que el debate sea posterior a los acuerdos adoptados²³ siendo ésta la razón de numerosos levantamientos y manifestaciones en contra de la implantación del nuevo sistema. El contenido de la reforma ha sido, en general, escasamente explicado y debatido, creándose un estado de desazón y confusión en la sociedad, y, particularmente, entre los miembros de la comunidad universitaria²⁴.

El Proceso de Bolonia, visto desde una perspectiva teórica, ofrece una excelente oportunidad para replantear la formación de los graduados y hacerla más acorde con la realidad laboral de nuestra sociedad, es decir, es un proceso que trata de recuperar el esplendor de la Universidad Europea, y amoldarla a los vaivenes de nuestro tiempo. Se pretende lograr un Sistema de Educación Superior competitivo y atractivo para el resto del mundo de modo que se estimule la competencia entre universidades y nos visiten estudiantes e investigadores de otros países.

²³ En este sentido, LINDE PANIAGUA (*De cómo se debe afrontar la reforma de la universidad. Las exigencias del mercado interior europeo y el rechazo del cortoplacismo*, en *Ideas para la reconstrucción de la universidad española tras el Proceso de Bolonia*, Colex, Madrid, 2010, p. 51) expone que se trataría de dar la voz a profesores, alumnos y a otros operadores sociales, para que expresarán cual es a su juicio la reforma que debe hacerse.

²⁴ GALINDO (ob. cit., p. 7) realiza un ranking referido al grado de satisfacción de la reforma de Bolonia dónde apreciamos como España está situada en último lugar. Véase al respecto el Cuadro en el que un punto es la mejor posición y cinco la peor.

Rango	País	Puntos
1	Irlanda	1.06
2	Dinamarca	1.19
3	Reino Unido	1.35
4	Finlandia	1.43
5	Hungría	1.65
6	Portugal	1.65
7	Suecia	1.71
8	Austria	1.82
9	Holanda	1.85
10	Alemania	1.89
11	Polonia	1.93
12	Suiza	1.99
13	Italia	2.02
14	Francia	2.04
15	España	2.64

Sin embargo, desde una óptica práctica y basándonos en la experiencia diaria en el aula universitaria corroboro que ni los medios utilizados son los apropiados ni los nuevos métodos de enseñanza aplicados al EEES son de efectiva aplicación en nuestro sistema universitario. Está claro que los objetivos de este nuevo sistema de Bolonia son muy ambiciosos pero cabría preguntarse, ¿son realistas? Como manifiesta DE CARRERAS, “uno tiene la sensación de que los autores de estos planes no han pisado nunca un aula universitaria y su idílica visión del aprendizaje es puramente teórica”²⁵.

A la problemática expuesta, en el caso de la Universidad Española se le une la tradicional naturaleza y espíritu de dicha institución, muy alejada del planteamiento Bolonia, de corte más anglosajón, lo que hubiera exigido un proceso de maduración y adaptación mucho más pausado y riguroso.

La realidad española apunta a que hoy por hoy la efectiva puesta en práctica de dichas normas no ha llegado a cristalizar en nuestro sistema universitario. Debemos aplicar los principios del plan Bolonia con prudencia y mesura, de modo que, mediante el método de prueba vayamos logrando el sistema que mejor se adapte a cada aula universitaria.

²⁵ Véase DE CARRERAS, F.: *A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia*, en el Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho, nº 4, Madrid, abril 2009, p. 10.

