

**LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ANTE LAS EXIGENCIAS DE
IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTUAL REFORMA DEL
SISTEMA EDUCATIVO**

**THE SPANISH UNIVERSITY FACING THE REQUIREMENTS
OF THE CURRENT REFORM OF THE EDUCATIONAL
SYSTEM**

Raquel Poy Castro

Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación.
Universidad de León.

RESUMEN

En este artículo se examina la relación entre la implementación del proceso de Bolonia y la importante caída en el gasto público en educación en España. El artículo comienza describiendo la alineación del sistema de educación superior español con los programas educativos de la UE, la Agenda de Lisboa y el Proceso de Bolonia para constituir un espacio europeo de educación superior. En la primera parte se analizan conceptos básicos como la sociedad del conocimiento, la empleabilidad, el aprendizaje permanente, la movilidad de graduados y las metodologías activas. Estos conceptos pueden verse como un esquema racionalista y utilitarista bajo el que se desarrolla el proceso de Bolonia. El artículo concluye con un análisis de cómo diferentes retos educativos son producidos por la política actual, en particular debido a que la Universidad española ha experimentado recientemente un descenso significativo en el gasto público. La tesis central es que las reducciones presupuestarias en la educación superior conducen a deficiencias muy graves poniendo en serio riesgo el logro de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior, Proceso de Bolonia, Estrategia de Lisboa, Recortes en educación, Formación en competencias.

ABSTRACT

In this article examines the relationship between the implementation of the Bologna Process and the significant drop in public expenditure in education in Spain. The article begins by outlining the alignment of the Spanish higher education system to EU education programmes, the Lisbon agenda and the Bologna Process in order to constitute a European higher education space. In the first part basic concepts such as knowledge society, employability, lifelong learning, graduated mobility and active methodologies are analysed. They are seen as representing the rationalist and utilitarian framework under which the Bologna process is performed. The article concludes with an analysis of how different educational challenges are produced by the current politics, in particular because the Spanish University has recently seen a significant drop in public expenditure. The central claim is that budgetary reductions in higher education lead to very serious deficiencies putting at serious risk the achievement of the European Higher Education Area goals.

KEYWORDS: European Higher Education Area, Bologna Process, Lisbon Strategy, Cutbacks in education, Skills training.

Correspondencia: Raquel Poy Castro, Facultad de Educación, Campus de Vegazana, s/n, 24071, León. Tlf: 987.291.137, Fax: 987.291.145, email: rpoyc@unileon.es

1.- Introducción: ¿De dónde nacen las exigencias de implementación del actual proceso de Bolonia en educación superior?

Sólo si logramos comprender el origen del proceso de Bolonia, podremos entender porqué nos encontramos en el punto en el que estamos inmersos en nuestro sistema de Educación Superior, abocado a integrarse en un más amplio espacio europeo. A menudo se da por supuesto que este espacio se circunscribe a un proceso de homogeneización circunscrito al espacio político que representa la Unión Europea (UE), pero ello no es así, dado que países que no son miembros de la UE, como Rusia o Turquía, Armenia, Azerbayán o Bielorusia (y así hasta 20 países del total de 48 adheridos al proceso de Bolonia) en la actualidad también están inmersos en este proceso de cambio (European Higher Education Area, 2015).

Dos son los motivos esenciales que han justificado esta adopción de reformas educativas por parte de medio centenar de naciones: la participación en un Sistema Común de titulaciones académicas, sostenidas en un sistema de reconocimiento mediante “créditos”, y el desarrollo de un sistema de enseñanza superior cuya calidad pueda competir con el modelo de referencia en educación superior para los países desarrollados, basado en las universidades de prestigio de los Estados Unidos.

2.- Esquema Metodológico.

Nos tenemos que remontar al año 1999 donde los ministros de educación de diversos países europeos y oriente medio se reunieron en la ciudad italiana de Bolonia y aprobaban una Declaración por la cual se comprometían a impulsar un Espacio Europeo de Educación Superior, centrado en que el principal objetivo es la movilidad entre estudiantes, trabajadores y titulados de toda Europa. Para ello se promovería un sistema Común de Títulos, un sistema Común de Créditos y un sistema educativo basado en el principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida o *lifelong Learning*.

En primer lugar, para construir un Sistema Común de Títulos a partir de administraciones educativas nacionales independientes, ha sido necesario armonizar los niveles de cualificación de los sistemas nacionales mediante un modelo estandarizado común de referencia, que permitiese interpretar más fácilmente las cualificaciones obtenidas en países e idiomas muy diferentes. De este modo, en 2008 el Parlamento Europeo aprobaba un *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF-MEC), que regulaba en ocho niveles la educación, desde los certificados de educación escolar hasta el doctorado.

Para cada uno de esos 8 niveles se determinaron los resultados de aprendizaje en tres categorías:

- Conocimientos: teóricos y/o fácticos (esto es basados en hechos, en evidencias).
- Destrezas: tanto cognitivas (que requieren del empleo del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) como prácticas (las cuales se fundamentan en la destreza manual y en el uso de instrumentos y herramientas).
- Competencias: Estas se definen en términos de responsabilidad y autonomía.

Una de las consecuencias principales del Espacio Europeo de Educación es la consecución de un Currículo básico común. Tras completar con éxito la educación primaria (Clasificación Internacional Normalizada de Educación o CINE 1), todos los alumnos promocionan a la etapa secundaria (CINE 2), donde siguen el mismo currículo básico común, en el conjunto de los países europeos (Comisión Europea, 2014, p. 5).

En segundo lugar, el proceso requería de un instrumento que facilitase la homologación o reconocimiento de estudios entre países, para lo que se construyó un Sistema Común de Créditos, cuyo objetivo era posibilitar el reconocimiento mutuo de las titulaciones otorgadas en cada país, mediante una armonización de los currículos en base a una especie de “euro” o moneda de cambio académica: el European Credit Transfer System o ECTS. A modo de criterio general, un grado o titulación superior debería requerir haber cursado entre 240 y 300 ECTS para

cualquier alumno del sistema. Por supuesto, este sistema necesitó de las reformas curriculares correspondientes en los países adheridos, de forma que las asignaturas o materias cursadas se definieran en términos de ECTS trazables.

En tercer lugar, se consagró el principio de que la sociedad y economía desarrolladas tenían en el conocimiento el principal sostenimiento por lo que se requería de los Estados la articulación de políticas públicas que facilitasen el acceso de los individuos al denominado aprendizaje a lo largo de la vida, no sólo desde la edad preescolar hasta la consecución de un título superior o profesionalizante, sino durante toda la vida laboral de las personas, ya que se concebía como necesaria una constante adaptación a los cambios y conocimientos necesarios tanto para el ejercicio del empleo y en la vida profesional, como para adaptarse a los cambios naturales a los que uno se va enfrentando de manera continua a lo largo del desarrollo vital, y que le deberían a uno permitir crecer como persona. Y crecer en el sentido de que, cada vez, la persona va adquiriendo mayor capacidad de criterio. Para ello hay que tener no sólo un gran bagaje de conocimientos especializados sino un gran bagaje cultural.

3.- Un sistema educativo que refuerce la competitividad de la economía.

La sociedad y la economía basadas en el conocimiento sólo son sostenibles bajo un modelo de economía capitalista basada en la competitividad de la oferta y la demanda, de modo que un Estado moderno no puede sostener una economía desarrollada si no dispone de las condiciones para alcanzar dicha competitividad, que pasan principalmente por disponer de una fuerza laboral capacitada y un sistema de investigación y desarrollo que empuje la productividad y la innovación de la economía.

Por ello la que denominamos segunda de las fuerzas que hace irresistible el proceso de reformas educativas de Bolonia es la creación de un sistema europeo de enseñanza que pueda competir con sistemas educativos de éxito como el norteamericano, al que se han orientado crecientemente los sistemas educativos de

países de todo el mundo, principalmente de América, Asia y África (Charlier y Croché, 2007).

Debemos considerar que la creación de espacios de libre comercio internacional y de libre movilidad de bienes y servicios, han conllevado medidas para facilitar la movilidad de las personas, principalmente de la fuerza laboral, de modo que los profesionales cualificados puedan emigrar de unos países a otros gracias a la facilidad de reconocimiento de sus cualificaciones. En otras palabras, en una economía global en la que el conocimiento es el principal motor de desarrollo es imprescindible garantizar que las credenciales académicas pueden traspasar las fronteras sobre parámetros de fiabilidad y trazabilidad del currículo académico. Al igual que los productos, la tecnología o los servicios en general se intercambian libremente entre los países dentro de un espacio de libre comercio, el objetivo es que tampoco haya barreras para el desplazamiento de profesionales acreditados entre uno y otro país. Esto no es algo nuevo, de hecho ya en 1974 se produjo una declaración en México para el reconocimiento de estudios, diplomas y titulaciones superiores por parte de 19 países de Latinoamérica y El Caribe (UNESCO, 2015). En el 2011 se firmó un tratado idéntico, por parte de 9 países de Asia y el pacífico en Tokio (incluyendo China).

Ello nos evidencia que la tendencia es paralela en las diferentes áreas estratégicas del comercio mundial. Es decir, entre países que tienen unos intereses comerciales afines por razones de proximidad o de afinidad. Por ejemplo Rusia en 1983 estaba adherida a la convención de Reconocimiento de cualificaciones del Asia Pacífico, pero desde 1999 se pasó a la del Espacio Europeo, porque probablemente ha reconocido que tiene más oportunidades comerciales ligándose a sus vecinos europeos y no asiáticos (UNESCO, 2015). Ello se evidencia en que para Rusia, de los 12 principales socios comerciales, la Unión Europea representa 268.000 millones de euros en el 2012 frente a sólo 64.000 millones de China, 17.000 millones de Japón o 16.000 de Corea del Sur (Comisión Europea, 2015).

El problema es que la Unión Europea es una Unión Política y Monetaria que sin embargo carece de competencias en materia de educación. Es decir, mientras que se ha dotado a la Unión de instrumentos para legislar y gobernar a nivel europeo en materias sensibles como la política energética o la agrícola, sin

embargo la regulación de la enseñanza está restringida a la soberanía de los Estados. En el caso de España, estas competencias de la administración educativa están transferidas a las Comunidades Autónomas.

Por ello para impulsar la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior ha sido necesario recurrir al derecho internacional mediante la articulación de acuerdos internacionales, mediante los cuales los gobiernos se comprometen a adoptar reformas educativas y como las que representa el proceso de Bolonia. En el ámbito legal y jurídico, la suscripción de convenios internacionales obliga por fuerza a las legislaciones nacionales a adaptarse para cumplir con sus términos, por lo que resultan un poderoso instrumento legislativo para los Estados.

4.- Principios teóricos fundamentales educativos que subyacen al Espacio Europeo de Educación Superior: racionalismo y utilitarismo.

Si los objetivos geoestratégicos y comerciales empujaron la decisión de aunar políticas educativas a nivel internacional, no menos cierto resulta que el modelo educativo europeo se sostiene en una serie de principios culturales que también se reflejan en el modelo educativo común. De este modo, el proceso de Bolonia reclama la adecuación de la oferta educativa de los Estados al Mercado laboral y empresarial sin perder el compromiso con el desarrollo personal de los educandos, y trata de recuperar la tradición europea sobre la educación que se remonta a la Ilustración de los siglos XVII y XVIII.

Frente al modelo medieval que planteaba básicamente la transmisión de conocimiento mediante la reproducción memorística y el aprendizaje repetitivo que los maestros enseñaban a los aprendices, los ilustrados reivindicaron un modelo en el que lo importante era que el estudiante aprendiera a aprender, sería “como lanzar una cuerda por la que el estudiante pueda ir progresando a su manera y por propia iniciativa (...) consiste en que el estudiante adquiriera la capacidad para inquirir, para crear, para innovar, para desafiar: eso es la educación” (Chomsky, 2014).

Esta tradición ilustrada se refleja en los grandes movimientos de modernización de la educación europea, incluyendo los que a finales del siglo XIX se denominaron representantes de la Escuela Nueva, autores que bebieron de Rousseau o Pestalozzi y que se aplicaron a modernizar los métodos de enseñanza, como lo hicieron en España la Institución Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, las escuelas del Ave María de Andrés Manjón, la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia, las escuelas de Maria Montessori, la Escuela de Summerhill de Alexander Sutherland Neill, Freinet, Decroly, y un largo etcétera.

Esta amplia corriente de modernización de la educación se ha vertebrado sobre la aspiración de centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante, incorporando métodos que estimularan la motivación por aprender, el descubrimiento, la aplicación combinada de métodos científicos y humanísticos que permitan alcanzar metodologías integradoras que vinculen el mundo de educativo y su entorno. En definitiva, asumen el racionalismo humanista que moderniza la educación en Europa y responde a una transformación radical del mundo contemporáneo, a cambios profundos en nuestro modo de vivir, en la economía, en el desarrollo de tecnologías, en el acceso a la información, cambios que se han acelerado en los últimos 100 años.

Especialmente importante ha sido la necesidad de transformar la sociedad ante el desarrollo industrial y tecnológico. Hoy en día es necesario disponer de una formación mínima para desempeñar prácticamente cualquier tipo de empleo o profesión. Si hace 100 años el 80% de la población residía en zonas rurales y el oficio más numeroso era el de campesino o jornalero, hoy en día ese porcentaje se ha invertido en los países desarrollados hacia la residencia en zonas urbanas, y los oficios más numerosos son los del sector servicios, seguido del industrial.

Para poder responder a estos cambios, el mundo educativo ha tenido que adaptarse incorporando a su estructura términos como el de “competencia”, que procede del mundo empresarial, y que pertenece a una familia semántica de orden superior: la capacitación. De este modo desde el nivel educativo infantil hasta los niveles de postgrado, la mayor dificultad para los responsables de elaborar políticas educativas y los responsables de adaptar el curriculum educativo, es identificar

cuáles deben ser las capacidades o competencias básicas en cada nivel educativo, y los métodos más eficientes para conseguir que se alcancen. Se trata pues de una matriz utilitarista aplicada a la educación que va a condicionar los métodos de evaluación de la eficacia educativa en las últimas décadas. Efectivamente, hablamos de PISA.

5.- Métodos de evaluación de la eficacia educativa: PISA y PIAAC.

Si el elemento principal de la adaptación al entorno es la capacitación en competencias, debemos mirar atentamente a los referentes educativos actuales en la materia que lidera la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), un organismo compuesto por 34 países fundado en 1960 y que también se le conoce como el Club de los países ricos, porque representan más del 70% del mercado mundial. La OCDE ha creado dos instrumentos para medir las competencias, uno se llama PISA (programa para la evaluación de estudiantes que mide determinadas competencias en estudiantes de entre 15 años y 3 meses y 16 años y 2 meses de edad, respectivamente: comprensión lectora, matemáticas y ciencias naturales) y otro se llama PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los adultos, y que no es más que la aplicación de PISA para medir las competencias en matemáticas y comprensión lectora para la población entre 16 y 65 años).

El alcance de estas metodologías de evaluación de la eficacia y rendimiento de los sistemas educativos nacionales queda evidenciado en los informes periódicos publicados por la OCDE. El pasado 22 de septiembre de 2015, la OCDE publicaba un estudio cuyo título era “La Prosperidad futura de España depende de las TIC”, y en el cual el director de Educación de la OCDE, Andreas Schleicher, señalaba que “La economía global, basada en el conocimiento, estará en el futuro apoyada en las competencias (skills) y el capital humano” (OCDE, 2015). El informe concluía que si los trabajadores españoles no están bien formados serán más vulnerables a los salarios bajos y al desempleo, y en base a los resultados de la “Encuesta de Competencias en Adultos” PIAAC, asegura que los adultos con menor alfabetización en competencias reportan una salud más pobre, se perciben

como objetos y no como actores en los procesos políticos, y tienen menos confianza en sí mismos. El informe, realizado en colaboración con el actual gobierno de España, y de casi 300 páginas, defiende la importancia de profundizar en la formación en competencias para conseguir un desarrollo suficiente del mercado laboral crítico español, donde elevados niveles de desempleo, de bajos salarios y de precariedad laboral general, constituyen un panorama desolador para millones de familias (OCDE, 2014a).

Dichas estadísticas de la OCDE justifican que la formación universitaria es el camino hacia una mayor empleabilidad de los jóvenes así como también es el camino hacia mejores salarios. Asimismo, el informe PIAAC pone de manifiesto que un mayor nivel de competencias de comprensión lectora o matemática influye así mismo en una mayor retribución salarial y en la posibilidad de trabajar en empleos para los cuales habilita una titulación. Y no sólo eso, las personas con mayor nivel de formación participan más activamente en la vida política y social de sus comunidades (OCDE, 2015).

Ante estas contundentes afirmaciones surge la duda, aplicable a casos como el español, de que estas tendencias no reflejen situaciones que nos rodean de forma habitual, en la que personas que han conseguido una titulación se ven obligadas a emigrar o a trabajar en profesiones diferentes para la que se han formado. Estamos abordando el problema de la sobrecualificación de los graduados en relación a las competencias, y el hecho de que los mercados de trabajo presenten irregularidades en la adecuación entre oferta y demanda, que para los defensores del libre mercado se ajustan gracias, entre otros factores, a los movimientos migratorios, pero que responden a varios factores, principalmente a los déficit en formación de competencias de los titulados, si nos guiamos por los propios datos de la OCDE.

Tal y como señalaba la OCDE (2014b) en los últimos seis años se ha producido un frenazo general en el gasto en educación en el conjunto de los países desarrollados de todo el mundo, por efecto de la crisis económica global desatada en 2008. En el caso español, se ha recortado en más de 8 puntos el gasto medio del PIB por estudiante, teniendo en cuenta que el PIB se ha reducido en 2014 hasta niveles del 2007, lo que supone un recorte mucho mayor. Esto repercute en menores recursos para la formación, lo que probablemente incide en un deterioro

de la calidad de la enseñanza, incluyendo una formación más deficiente en competencias. Esto se evidencia en que la mayoría de los titulados postsecundarios (universitarios y no universitarios) muestran niveles de competencias lectoras y matemáticas adecuados al tipo de trabajo que desarrollan (el 75% según el PIAAC para el caso de España), es decir que no están sobrecualificados a nivel de competencias aunque lo puedan estar a nivel de titulación. Esto se explica por cuanto existe un déficit en formación de competencias en los diferentes niveles educativos si seguimos en razonamiento de la OCDE, aunque también existen casos de gente que no va a poder trabajar en su profesión por la existencia de una mayor oferta de titulados que los niveles de demanda de los mismos en su sector laboral, dada la contracción del mercado de trabajo.

No obstante, el hecho de que un porcentaje significativo de titulados superiores, aproximadamente un 25% de los graduados españoles, no tengan los niveles de competencias suficientes para el ejercicio de su profesión, va a redundar en una mayor probabilidad de que no encuentren empleo en la misma, o que se vean obligados a emplearse en labores diferentes para las que se formaron (OCDE, 2015).

6.- Algunas conclusiones sobre el desajuste entre competencias y graduación.

La cuestión esencial debe ser cuál es nuestro objetivo o propósito: ¿para qué tenemos que formar a los estudiantes? Más allá de la ideología utilitarista subyacente que concibe que la enseñanza debe responder a las demandas de la sociedad y la economía en la que vivimos, debemos recordar que también la educación es y debe ser un instrumento de transformación de la propia sociedad. Jacques Delors (1996) proponía en el informe que publicaba para la UNESCO bajo el título “La educación encierra un tesoro”, lo que consideraba los cuatro pilares de la educación, cuatro aprendizajes fundamentales para la evolución vital de toda persona: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Para Delors y sus colaboradores, los dos últimos aprendizajes no se habían incorporado suficientemente al proceso de enseñanza-aprendizaje y se dejaban al azar de las circunstancias vitales de cada persona, lo que supone un error que el

sistema educativo debería subsanar. En primer lugar, aprender a conocer es una cuestión de cultura, de salubridad social, toda persona debe ser una persona educada. No se trata de acumular conocimientos sino de desarrollar una capacidad suficiente para comprender el mundo que nos rodea, lo que resulta esencial en una sociedad en la que el acceso a la información es masivo.

En segundo lugar, aprender para saber hacer, y hacer no sólo tareas manuales o meramente instrumentales, sino actuar innovando, esto es, personas que sepan cómo deben comportarse en las diferentes situaciones que se les van a plantear, tanto en la vida profesional como personal. Saber innovar es saber enfrentarse a los desafíos de forma creativa e independiente.

En tercer lugar, aprender a vivir juntos. Esto no es sólo la capacidad para ser tolerantes, sino que en una sociedad global, sólo es posible trabajar en compañía y en colaboración con otros, y saber participar de la comunidad es esencial.

7.- Cambios en el modo de proceder de los docentes.

Pero ¿qué hemos cambiado para conseguir el propósito anterior? En primer lugar la mentalidad. Los educadores actuales somos conscientes de que sólo con un proyecto educativo integrador podemos alcanzar algún tipo de éxito en nuestra labor como docentes que guían el proceso de aprendizaje optimizando las potencialidades individuales.

Consideraremos tres palabras clave. La primera es “Proyecto”, como algo que se ha pensado y diseñado en su conjunto. Es decir se toma en consideración todo el proceso en su totalidad en lugar de proceder por la simple suma de partes. ¿Ello que supone? Pues implica pensar en un proceso en su conjunto, no procediendo a una mera aglomeración aditiva de partes según se vayan presentando. Poder pensar en un ejemplo, como lo es el hecho de escribir una novela, el resultado será diferente si pensamos en un argumento de principio a fin con su inicio, nudo y desenlace, o si por el contrario fuésemos escribiéndola según se nos ocurriesen los capítulos. En consecuencia cuando se elabora o diseña un plan de estudios, este debe de ser pensado en su conjunto tenemos que entenderlos

como un conjunto, y no solo como la suma de unos contenidos que se impartirán en una serie de asignaturas.

La segunda palabra clave es “educativo”. Debemos hacer la puntualización de que el término educativo en este caso, es sinónimo de formativo, y se conceptualiza en el sentido de que existe una necesidad de formar a los estudiantes, tanto en competencias específicas como generales dado que ambas van a permitirles tener una formación integral, como decían los pedagogos de la institución libre de enseñanza. De esta forma a la par que formamos estudiantes competentes en un ámbito de conocimiento determinado debemos de tener en cuenta los cuatro pilares de la educación descritos por Delors, que describimos con anterioridad (1996).

Y por último aludimos a la palabra “integrador”, en el sentido de que los conocimientos los ha de adquirir el estudiante de forma gradual y continúa a lo largo de toda la vida, siendo necesario prever un aprendizaje permanente para responder al entorno tremendamente cambiante que nos rodea.

En segundo lugar, hemos conseguido asumir una nueva concepción del aprendizaje, desterrando en su mayor parte los métodos anteriores a la Escuela Nueva, y extendiendo la conciencia global entre los educadores de este nuevo modelo cuyo protagonista por definición es el propio estudiante en su interacción con el medio que le rodea, tanto físico como virtual.

En tercer lugar hemos incorporado, al menos en el plano teórico, métodos pedagógicos específicamente orientados a la formación en competencias. El esfuerzo de las instituciones educativas por entrenar a los educadores en métodos de formación en competencias en las últimas dos décadas ha sido constante, aunque carecemos de estudios que nos permitan extraer resultados de tal formación colectiva. Debemos quedarnos con los resultados de PISA y PIAAC, que señalan que sin embargo, pese al progresivo cambio en la cultura docente, aún debemos afrontar un largo camino hasta conseguir la plena implantación del modelo de enseñanza basado en competencias.

8.- ¿Dónde están actualmente las principales dificultades a la hora de afrontar los retos de implementación del proceso de Bolonia?

Tal y como señalaba la OCDE (2014b) se ha recortado en más de 8 puntos el gasto medio del PIB por estudiante, a lo que se añade el hecho de que el PIB se ha reducido en 2014 hasta niveles del 2007, lo que supone en términos absolutos un recorte de la inversión educativa mucho mayor. Esto ha redundado en la reducción de becas y ayudas al estudio, en el incremento de ratios de alumno por aula, la reducción de las plantillas de profesorado y de las partidas destinadas a la dotación de medios y formación en los docentes. La escasez de personal y el incremento de la precariedad en las condiciones laborales del profesorado (contratos temporales, y a jornada parcial como en el caso de los profesores asociados), han redundado en un deterioro del nivel de la calidad de la enseñanza que se evidencia en el incremento de las tasas de abandono escolar en la educación superior.

A modo de ejemplo, en el Plan de Dedicación Académica de la Universidad de Leon se ha establecido que al menos la mitad de los créditos de una asignatura se llevarían a cabo en un tipo de agrupaciones tipo A, las destinadas a la sesión magistral. De todos es conocido que el número de estudiantes por grupo determina el método pedagógico elegido, en nuestro caso al menos la mitad de los créditos se han de impartir con métodos pedagógicos propios de la enseñanza tradicional, en la que la sesión magistral era el método por excelencia, y esto evidencia un lógico retroceso en la implantación de metodologías de trabajo en competencias. Disminuye en consecuencia la implantación de métodos pedagógicos que fomenten el aprendizaje activo, en el que el sujeto aprenda haciendo, pues por definición ser competente en algo es demostrar la capacidad para hacerlo. Como diría Dewey, a un alumno dale algo que hacer no algo que aprender, por lo que el aprendizaje debe ser el proceso natural (1910).

Seamos honestos, pocos son los profesores que han tenido la oportunidad y condiciones para poder aplicar métodos activos, como la clase al revés, la introducción de la gamificación o juegos serios en el aula, u otros métodos centrados en el aprendizaje activo. La mayoría de los profesores, sobrepasados por

un número creciente de alumnos a los que atender, se limita a ofrecer contenidos de texto y audiovisual en la plataforma virtual de teleformación, una versión remedo de los contenidos que de forma tradicional eran expuestos a los alumnos. A ello se viene limitando el aprovechamiento de las plataformas de enseñanza en muchos casos, por lo que asistiríamos a una de las principales carencias para poder llegar al nivel de formación en competencias que nos exige la OCDE y el proceso de Bolonia: la adaptación de los sistemas de enseñanza a las metodologías activas.

La falta de tiempo que los profesores experimentamos por la sobrecarga docente, es otra de las variables que puede explicar la dificultad para adaptarnos a las exigencias metodológicas requeridas por Bolonia. En la carga docente de un profesor no se tiene en cuenta el tiempo que emplea en ello de forma real, son estimaciones a la baja. Por ejemplo por haber dirigido una tesis doctoral al año siguiente se reduce la carga docente en 1,5 créditos ECTS. De este modo, es común encontrar que los profesores sigamos trabajando en solitario, centrados en nuestras asignaturas y sin coordinarnos entre nosotros para acordar no solo la forma en que vamos a enseñar, sino en qué medida los contenidos que abordamos son fundamentales o complementarios a otros, determinando cómo que se van tratar de forma gradual en las diferentes asignaturas para que de esta forma permitan al estudiante demostrar un resultado de aprendizaje que será la expresión de su nivel de competencia. Como mucho, en ocasiones llegamos a un acuerdo en el departamento respecto a los sistemas de evaluación, que explicitarán el peso que tendrá cada una de las pruebas en las diferentes materias, pues no se nos escapa que la calificación y no tanto el aprendizaje sigue siendo lo que más le preocupa al estudiante.

Por último, los recortes han incidido en el eslabón tradicionalmente más débil: los recursos materiales. La falta de apoyo para que los profesores puedan adaptar los materiales didácticos a la nueva exigencia de enseñar por competencias. Esta necesidad de apoyo sería tanto de carácter técnico, contando con equipos y medios adecuados para el diseño de los nuevos materiales didácticos, como facilitando la interconexión con el mundo profesional real del trabajo, de modo que le permita al profesor estar al día de los avances tecnológicos y organizativos.

Como señala el informe McKinsey “Ningún sistema educativo consigue una calidad superior a la de su profesorado” (McKinsey Center for Government, 2013). Por ello la Formación de los profesores es la otra variable que tenemos que tener en cuenta. Se ha comprobado que mucha de la formación recibida luego no se pone en práctica en el aula, para ello sería necesario que la formación estuviese orientada a posibilitar por todos los medios que el profesor pudiera aplicarla en sus clases.

En definitiva, el recorte generalizado del gasto en educación ha supuesto un cúmulo de factores que ponen seriamente en riesgo la consecución de algunos de los objetivos esenciales al proceso de construcción de un espacio de educación superior, destacando aquellos relacionados con la implementación de metodologías activas y la formación en competencias, que inciden directamente en la empleabilidad de los graduados y en su capacidad para aportar productividad y competitividad a la economía y sociedad del conocimiento.

9.- Referencias

- Charlier, J. E., y Croché, S. (2007). The Bologna Process: The outcome of competition between Europe and the United States and a stimulus to this competition. *European Education*, 39(4), 10-26.
- Chomsky, N. (2014). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación. Conferencia pronunciada ante la Unión de Trabajadores del Acero (Adjunct Faculty Association of the United Steelworkers). Pittsburgh (PA). Recuperado el 11 de noviembre de 2015, de <http://sociologos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/>.
- Comisión Europea (2015). European Union, Trade in goods with Russia. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2006/september/tradoc_113440.pdf.
- Comisión Europea (2014). La estructura de los sistemas educativos europeos 2014/15: Diagramas. Bruselas: Comisión Europea/Portal Eurydice. Recuperado el 8 de octubre de 2015, de http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_ES.pdf.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- European Higher Education Area (EHEA). (2015). Bologna Process. Recuperado el 6 de diciembre de 2015, de <http://www.ehea.info/>.
- McKinsey Center for Government (2013). *Education to Employment: Designing a System that Works*. New York: McKinsey & Company.
- OCDE (2014a), *Education Policy Outlook: Spain*. Paris: OCDE [Disponible en www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20SPAIN_EN.pdf]

- OCDE (2014b), Education at a Glance 2014: OECD Indicator. París: OCDE [Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>]
- OCDE (2015). Informe de diagnóstico de la estrategia de competencias de la OCDE: España. París: OCDE/ Gobierno de España.
- UNESCO (2015). Legal instruments: conventions on education. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13648&URL_DO=DO_TOPIC &URL_SECTION=-471.html.