

Aplicando el EEES en la Universidad española: un estudio de caso sobre la utilización de metodologías 2.0 en las nuevas titulaciones de grado.

Almudena GARCÍA-MANSO
Universidad Rey Juan Carlos
almudena.manso@urjc.es

Antonio MARTÍN-CABELLO
Universidad Rey Juan Carlos
antonio.martin@urjc.es

Resumen

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un reto para la universidad española. Supone la utilización de nuevas metodologías docentes por profesores y alumnos no habituados a las mismas. Este artículo muestra el resultado del uso de metodologías participativas y de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en algunas asignaturas de los nuevos títulos de grado. En concreto, se analiza el uso de blogs y wikis en la adquisición de competencias básicas y específicas, y en su posterior evaluación. El artículo concluye discutiendo las potencialidades y dificultades del uso de estas metodologías.

Palabras clave: Blogs, metodologías participativas, pedagogías New Age, Wikis.

Implementing the EHEA in the Spanish University: a case study on the use of methodologies 2.0 in new degrees.

Abstract

The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) represents a challenge for the Spanish university. It involves the use of new teaching methods by teachers and students that are not used to them. This paper shows the result of using participatory methodologies and Information and Communications Technologies (ICT) in some subjects of the new degrees. Specifically, it discusses the use of blogs and wikis in the acquisition of basic and specific skills, and its further evaluation. The paper concludes by discussing the potential and pitfalls of using these methodologies.

Key-words: Blogs, New Age Pedagogies, Participative Methodologies, Wikis

Referencia normalizada:

García Manso, A.; Martín Cabello, A. (2013) Aplicando el EEES en la Universidad española: un estudio de caso sobre la utilización de metodologías 2.0 en las nuevas titulaciones de grado. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18 N° Especial Octubre. Págs. 603-613.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. El uso de blogs y wikis en asignaturas de las nuevas titulaciones de grado. 3.1. Experiencia con blogs. 3.2. Experiencia con wikis. 4. Discusión. 5. Conclusiones.

1. Introducción

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) parte de la Declaración de la Sorbona de 1998 y de la Declaración de Bolonia en 1999 (Murga y Quierios, 2006). Con estas declaraciones se pretendía crear un espacio común para la educación superior que estuviese articulado alrededor de una serie de principios: calidad, movilidad, diversidad y competitividad (Salaburu, 2011). Estos, a su vez, estarían orientados hacia dos objetivos estratégicos básicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión de la educación superior en un espacio de intercambio y movilidad.

Para la consecución de los objetivos arriba reseñados, en el año 2000 un grupo de universidades europeas comenzaron a trabajar en la elaboración del proyecto piloto que denominaron Proyecto Tuning. Este propuso desarrollar cuatro líneas de acción: competencias genéricas, competencias específicas de cada una de las diferentes áreas temáticas, el sistema ETCS como sistema de transferencia y acumulación de créditos y, por último, la garantía y control de la calidad (González y Wagenaar, 2003).

La voluntad política de crear el EEES se trasladó rápidamente al ámbito español. El año 2001 se aprobó la Ley Orgánica de Universidades (LOU), que dedicaba el capítulo octavo al EEES, y en 2002 se creó la Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación (ANECA), que desempeñó un papel crucial en el proceso de implantación de dicho espacio. El año siguiente se introdujo el sistema de créditos ECTS (Real Decreto 1125/2003). La reforma de la LOU del año 2007 (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril) reforzó y ahondó en el proceso. Sin embargo, en la práctica el EEES comenzó a funcionar en España a partir del año 2008, cuando se pusieron en marcha los primeros títulos universitarios de Grado. Su implantación no fue homogénea, porque cada universidad implantó los títulos con un cronograma diferente y no todos fueron diseñados teniendo en cuenta los principios rectores del EEES (Delgado-Gal y Pericay, 2013). Es previsible, además, que las proposiciones recogidas en el Informe: “Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), deriven en cambios legislativos que terminen reforzando el proceso.

Este marco normativo impulsa la adaptación del sistema universitario español al EEES y genera diversas implicaciones. Quizá una de las que más ha costado asumir ha sido la existencia de unos objetivos de aprendizaje comunes a cada uno de los niveles educativos cuyos resultados pueden ser medidos. Además, estos objetivos pasan a estar ligados a las actuales necesidades de la sociedad y del mercado. Esto último supone un reto por dos motivos. El primero es que el sistema universitario español ha estado tradicionalmente desligado de la estructura productiva y es refractario a ser medido a través de criterios no estrictamente académicos. El segundo es la volatilidad de dicha estructura, que produce frecuentes desajustes entre la oferta y la demanda sociolaboral. Como consecuencia, los contenidos docentes no estarán completamente equiparados a la demanda sociolaboral ni las metodologías podrán

aplicarse con la premura que demanda una sociedad cambiante y flexible (Michavila, 2012).

La redefinición de los objetivos conlleva un cambio profundo en el planteamiento de la enseñanza. Se pasa de un modelo centrado en los contenidos y en el profesor a uno centrado en la formación autónoma, en enseñar a aprender, y en el alumno. Los métodos docentes, en consecuencia, cambian. La clase magistral da paso a todo un amplio abanico de metodologías alternativas: aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprendizaje basado en problemas (ABP-PBL), aprendizaje por competencias y metodologías *New Age* o, entre otras, el método del caso. Todas pretenden conseguir que el alumno se responsabilice de su proceso de aprendizaje entrando en un circuito de formación continua y reciclaje, adquiera una serie de competencias clave o básicas (*Key Skills*) y desarrolle una serie de habilidades enfocadas hacia las demandas del mercado laboral.

Los objetivos y los métodos asociados al EEES suponen un cambio sustancial en los roles del docente y del alumno. El papel del alumno deja de ser el de un receptor pasivo de la información que transmite de modo unidireccional el docente, para convertirse en un agente activo responsable de su propio proceso de aprendizaje (Martínez González, 2010). De igual modo, la etapa de los estudios no es más un oasis alejado de la realidad sociolaboral y se transforma en una etapa formativa previa a la incorporación al mundo del trabajo. Asimismo, el rol de profesor cambia. La clase magistral es sustituida parcialmente (en la actual puesta en escena de los Grados universitarios, la clase magistral sigue presente en ciertas materias), por sesiones y talleres prácticos con mayor participación del alumnado y con tareas programadas fuera del aula centradas en el trabajo autónomo del alumno. El profesor debe ahora seguir, acompañar, tutorizar y guiar el trabajo del alumno, dando clases “con la boca cerrada” (Finkel, 2008). De este modo, los conocimientos se convierten en algo ajeno a la capacidad magistral del docente, que guía y dirige la búsqueda autónoma de conocimientos del alumno (Benito y Cruz, 2005).

Todo lo cual produce que la geografía de la enseñanza se transforme. El espacio donde tiene lugar el proceso educativo se traslada del aula al “aula fuera del aula” (García Manso y Díaz Cano, 2011). Hecho que se ve facilitado por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Los métodos de evaluación, en consecuencia, también se transforman para adaptarse a estas nuevas prácticas docentes. El alumno se responsabilizará en última instancia de su aprendizaje (Benito y Cruz, 2005), siendo el profesor un guía y acompañante de ese trabajo personal. La evaluación ha de ser por tanto dinámica, cíclica y por fases acompañando ese proceso de autoformación. Es decir, se tratará de un proceso de evaluación continuo de las competencias que ha de ir adquiriendo el alumno.

Partiendo del marco que se ha bosquejado hasta el momento, este artículo pretende mostrar los resultados de la aplicación de algunas de esas nuevas metodologías en los nuevos títulos de grado de la Universidad española. En primer lugar, se presentan los métodos utilizados en el aula y los instrumentos usados para medir los resultados de

su aplicación. Posteriormente, se explicará subdesarrollo, que incluía el uso de blogs y wikis. Finalmente, se analizará críticamente la experiencia y sus resultados.

2. Metodología

El caso propuesto parte de una serie de experiencias educativas llevadas a cabo en el marco de los Proyectos de Innovación Docente: “Metodologías docentes activas a través del diseño y uso de wikis (I y II)” y “Metodologías docentes activas a través de uso de Wikis y Blogs (III)”, financiados por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC). Esta es una universidad pública española, situada en el sur de la Comunidad Autónoma de Madrid. Los proyectos pretendían integrar las TIC en el trabajo docente dentro de los grados de Publicidad y Relaciones Públicas, de un lado, y de Periodismo, de otro, impartidos en la Facultad de Ciencias de la Comunicación situada en el municipio de Fuenlabrada. Los tres proyectos interrelacionados se desarrollaron en los cursos académicos 2010-11, 2011-12 y 2012-13.

La metodología estaba basada en un modelo *B-Learning*, que utilizaba las TIC en el desarrollo del aprendizaje colaborativo y constructivo a través de dos herramientas: blogs y wikis. Implicaba un aprendizaje basado en competencias, como establece el EEES, centrado en el alumno, autónomo e introducía aspectos de nuevas pedagogías *New Age: Open Social Learning, EduPunk* y aprendizaje colaborativo.

En este artículo se han seleccionado dos experiencias: una wiki, de la cual se compararán los resultados obtenidos en diferentes años académicos, y un blog. Todas las experiencias han tenido lugar en asignaturas de rama de las titulaciones de Publicidad y Relaciones Públicas (wiki) y Periodismo (blog). Para medir los resultados de la experiencia se utilizarán los resultados académicos de las grupos analizados y una encuesta autocumplimentada que se distribuyó entre los alumnos de las diferentes asignaturas.

3. El uso de blogs y wikis en asignaturas de las nuevas titulaciones de grado

Las actividades que se describirán a continuación pretendían aplicar una serie de metodologías que usaban un sistema de enseñanza y aprendizaje *B-Learning*, en el cual se hibrida la formación presencial con la virtual, apoyándose además la formación presencial en la tecnología para desarrollar y lograr los objetivos formativos (García Manso, 2012). Se pretendía fomentar la creación de conocimiento construido, colaborativo y generar un modelo de aprendizaje basado en competencias que desarrollara los objetivos dispuestos por el EEES. Las experiencias utilizaron dos herramientas de Internet: blogs y wikis. Como apoyo se usó el Campus Virtual de la URJC, basado en esos momentos en la plataforma WebCT.

Tanto los blogs como las wikis son herramientas populares y de amplio uso en Internet. Se comenzó trabajando con blogs, pero rápidamente se pasó a hacerlo con wikis por sus mayores potencialidades formativas. Las wikis, a diferencia de otras herramientas de comunicación en Internet, son soportes que permiten una rápida modificación del contenido. Son más dinámicas que un blog, puesto que pueden ser editadas por múltiples usuarios. Su estructura es más académica y formal, pues está distribuida de forma ordenada en enlaces a términos o temas incluidos por la comunidad de usuarios y es más abierta a la construcción del conocimiento compartido en cuanto que permite generar discusiones o comentarios sobre los cambios que se quieren hacer en una entrada/artículo existente. También permiten formatear el texto, tienen un apartado para foros de debate y posibilitan incluir contenidos multimedia (Domínguez, Torres y López, 2010). En consecuencia, el primer año de la experiencia se trabajó con blogs, para posteriormente hacerlo con wikis.

3.1. Experiencia con blogs

Durante el curso académico 2010-11 se llevó a cabo la experiencia de utilizar un blog como parte de la asignatura Estructura social contemporánea. Era una asignatura de rama del primer curso del Grado en periodismo. Consistía en una práctica evaluable de carácter obligatorio, que suponía un 20% de la nota final. El objetivo era realizar una entrada en un blog, en la cual se debía incluir definiciones o artículos de investigación realizados por los alumnos en la asignatura. El docente se encargaba de crear el blog y de administrar las entradas, calificar las prácticas y dar permisos de usuario. Era un blog cerrado y limitado a los alumnos de la asignatura.

Las entradas debían tener la forma de un artículo de investigación. El tema era elegido entre una lista prefijada basada en el temario de la asignatura. Para la elaboración del trabajo de investigación que daba lugar al texto a subir al blog, se nombraron equipos de trabajo de no más de cinco miembros. Cada equipo debía nombrar a un administrador de contenidos, encargado de incluir los contenidos y entradas, y modificar, previo acuerdo con todos los miembros del equipo, las entradas de otros grupos. El trabajo abarcaba todo un cuatrimestre. Existía un cronograma que marcaba los pasos a dar: creación de los equipos de trabajo, realización del trabajo de investigación y elaboración del texto.

Con esta actividad se pretendían desarrollar una serie de competencias que en su gran mayoría eran genéricas o básicas: capacidad de trabajo en equipo, uso de las TIC, capacidad de investigar, liderazgo, trabajo colaborativo, capacidad de auto-gestión del tiempo, incremento de la autonomía, desarrollo de la opinión crítica e incremento de la capacidad reflexiva (Escalona, y Loscentrales, 2009), así como el fomento de capacidades sociales tales como el respeto por la opinión de los demás y la cooperación (García Manso, 2012).

En referencia a los resultados obtenidos, se comprobó que la motivación de los alumnos creció respecto a otras actividades convencionales. Obtuvieron calificaciones superiores a las obtenidas los dos cursos anteriores, en los que se realizó el mismo

ejercicio pero sin proyectarlo en un blog. La comparación de las medias obtenidas en los dos cursos anteriores: 6 y 6,25, y la media obtenida en el curso en que se utilizó el blog: 7,25, arroja una clara mejoría.

Algo a destacar en esta experiencia fue la construcción de un medio o soporte similar al *Open Social Learning* y al *Edupunk*. El blog siguió en funcionamiento durante dos cursos académicos más mantenido por algunos equipos de trabajo de forma autónoma. Esos grupos de alumnos convirtieron el blog en un soporte libre de educación abierto para cualquier usuario.

3.2. Experiencia con wikis

Por su parte, las experiencias que se realizaron utilizando wikis se llevaron a cabo durante los cursos 2011-12 y 2012-13 en el marco de la asignatura Sociología del consumo inserta en el segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Al igual que en la anterior experiencia, formaban parte de la evaluación continua de la asignatura y tenían un peso del 20% de la nota final.

El trabajo consistía en realizar una entrada en una wiki temática de la asignatura. Esta debía tener la estructura y composición propia de un artículo de investigación, para lo cual se ponía a disposición del alumnado un manual de investigación y un manual de usuario –este último a petición de los mismos alumnos por la complejidad en uso de la tecnología–. De igual manera que en la experiencia blog, el trabajo se realizaba en equipos de no más de cinco personas. Cada equipo de trabajo tenía que nombrar a un responsable del equipo, el cual se encargaba del registro en la wiki, de incluir los contenidos del artículo/entrada y de realizar comentarios al resto de entradas. Debido a las restricciones de las wikis gratuitas, solo se podía registrar uno de los miembros de cada equipo. Existía una planificación temporal previa de las tareas a realizar. El administrador general de la wiki era el docente, que invitaba a los miembros administradores de los diferentes equipos de trabajo. La wiki se gestionó de manera privada, sólo podían incluir entradas, artículos y comentarios los miembros administradores de cada uno de los grupos de trabajo.

Respecto a las competencias básicas que se pretendían desarrollar es necesario señalar que además de las recogidas en la experiencia con blogs, se puso especial énfasis en el respeto hacia los demás y la capacidad de crítica constructiva. Se intentó fomentar la reflexión crítica mediante la realización de comentarios o discusiones sobre los contenidos ya incluidos en la wiki. Esta actividad en principio no estaba incluida en el baremo de calificación de la práctica, aunque termino estándolo ya que se demostró que fomentaba una dinámica de autoevaluación que no se tuvo en cuenta en el diseño, pero que si estaba incluida entre las competencias a desarrollar en la asignatura. Las competencias específicas de la asignatura, que pertenecía a las Ciencias Sociales, se centraron en que el alumno se familiarizase con los problemas sociales y la realidad social. Asimismo, se pretendía que fuesen capaces de adquirir habilidades y destrezas en materia de investigación social, de comunicar de manera profesional hechos sociales y de relacionar unos hechos sociales con otros.

Los resultados mostraron las potencialidades y limitaciones de la experiencia. En primer lugar, se produjo una ligera mejora de los resultados académicos –medidos por el porcentaje de aprobados y las calificaciones–, obtenidos por los alumnos de la experiencia wiki del curso académico 2011-2012 y los del curso académico 2013-2013. Se pasó de una nota media de 7 a 7,5. El aumento no se debió tanto a la calidad de las entradas en la wiki, como a una mayor participación en la inclusión de comentarios y en la apertura de las discusiones. También resultó muy estimulante el tono de los comentarios y discusiones. En ningún momento se tuvo que intervenir, ya que eran incorporaciones de contenidos que enriquecían y favorecían al trabajo realizado por los componentes de otros equipos de trabajo.

Debe señalarse, asimismo, que el cronograma, cuyo fin era el de llegar a tiempo para culminar con éxito el trabajo y poder realizar comentarios o discusiones, solo se cumplió en la experiencia del curso 2012-13, puesto que no se precisó de crear la wiki desde un principio, sino que se reutilizó la wiki ya creada.

Un hecho que se dio en estas experiencias de forma espontánea, sin que se indicase como actividad evaluable o actividad a realizar, fue el uso del foro como canal cotidiano de comunicación entre los grupos de trabajo. En este foro no sólo se planteaban cuestiones sobre el trabajo, dudas técnicas de uso de la wiki o comentarios bibliográficos de los artículos, sino que también se utilizó para otras actividades de la asignatura, generando un canal de comunicación informal que ampliaba el espacio formativo más allá del aula y de las horas de tutorías. El fenómeno llegó a tales niveles que se llegó a utilizar como canal de guía y orientación entre los alumnos.

4. Discusión

Un análisis crítico de las experiencias presentadas muestra algunas de las ambivalencias de la implantación del EEES en la Universidad española. Por un lado, debe remarcarse que las experiencias estuvieron marcadas por el perfil del alumnado al que se dirigían. Las asignaturas se impartían en el primer curso de los grados y los alumnos no estaban preparados para el tipo de trabajo que se les exigía. Se precisaba cierta autonomía y capacidad de gestionar el tiempo, un conocimiento básico de los procesos de investigación y gestión de la información, la capacidad de trabajar en equipo y de distribuir tareas de forma objetiva, y un uso eficiente de las TIC y las herramientas de comunicación en Internet. Los ciclos formativos previos no preparan adecuadamente a los alumnos en estas habilidades, existiendo desconexión entre la metodología que está utilizando la universidad y la utilizada en la formación anterior. Además, pese a la creencia generalizada, los alumnos son nativos digitales pero no conocen adecuadamente el funcionamiento práctico y profesional de Internet (García, Portillo, Romo, y Benito, 2013). Dicho de otro modo, no solamente se trata de una metodología novedosa para los docentes, sino que el alumnado carece de las habilidades previas que las nuevas metodologías requieren. Esto supone que

el docente ha de formar al alumno en las habilidades básicas como paso previo a la actividad propuesta.

Además, estas actividades supusieron un importante sobreesfuerzo para los docentes. Las actuales circunstancias económicas están produciendo que las universidades no respeten el límite máximo de 40 o 50 alumnos por grupo que marcaban las directrices del “plan Bolonia”. Durante las experiencias, la media de alumnos duplicaba las recomendaciones. Además, los recortes de personal y el aumento de la carga docente hicieron que el profesorado tuviese una menor cantidad de tiempo para gestionar y evaluar adecuadamente estas actividades.

Por otro lado, se detectó una gran implicación de los alumnos, que tuvo en todo momento un rol activo. Aunque expresaron que su motivación principal era la de aprobar la práctica, se consiguió su implicación al tratarse de una actividad completamente distinta a las demás: suponía utilizar una herramienta de comunicación de Internet, como era un blog o una wiki. La motivación del alumno fue más allá de la mera superación académica. La actividad, su estructura y metodología les hizo trabajar de forma más autónoma, pudiendo ver sus resultados fuera del escenario formativo. Estos quedaban plasmados en un blog o en una wiki, en Internet, donde cualquier persona podía acceder a su trabajo. Esta apreciación fue recogida en un test aplicado por el docente al grupo con el fin de evaluar el éxito de la experiencia y las reacciones de los alumnos frente al ejercicio. El 70% contestaron que se sentían orgullosos de ver su trabajo en Internet y el 63% no se sentían incómodos con la idea de que otros usuarios accedieran a esos contenidos.

Sin embargo, y contrariamente a lo que se da por supuesto, los alumnos del siglo XXI no están plenamente “informatizados” aunque son “nativos digitales”. En las experiencias analizadas más de la mitad de los alumnos no sabían utilizar una wiki o un blog, el 85% no había utilizado nunca un editor de páginas web ni conocía lo que era el código html, un 40% no sabía adjuntar una imagen al artículo de la wiki o del blog y más del 70% se consideran usuarios medios de paquetes ofimáticos. Un panorama que nos aleja del mito del alumno tecnológicamente avanzado. Estos datos lejos de ser negativos, refuerzan la idea de la necesidad de experiencias formativas que incluyan el uso de herramientas de comunicación de Internet, ya que permiten desarrollar el uso correcto de las TIC.

5. Conclusiones

La implementación de los proyectos mostró las potencialidades y limitaciones de la aplicación del EEES en la Universidad española. Se consiguió introducir al alumno en el desarrollo de competencias básicas o generales. También se produjo una mejora en la adquisición de competencias instrumentales. Sobre todo tenemos que resaltar que en estas tres experiencias el alumno era el eje central del proceso formativo. Tuvo que autogestionar las tareas y los tiempos de trabajo ciñéndose al cronograma

propuesto; ser capaz de tomar decisiones de manera autónoma y en grupo –llegando a acuerdos, generando debate o controversia puesto que los contenidos a incluir tenían que haber sido debatidos antes por los miembros del equipo de trabajo–; generar contenidos de manera colaborativa y cooperativa; poner en marcha un proceso de investigación, reflexión y comparativa de perspectivas, teorías y contenidos guiado por el docente, pero desarrollado con gran autonomía; además de ser capaz de fomentar la evaluación autónoma y comparada. El rol del docente en ambas experiencias era claramente de orientador, guía y tutor, con capacidad de administrar contenidos, mediar ante problemas y evaluar el trabajo. Fue, en definitiva, una experiencia donde el aula se trasladó fuera del aula, creándose un “aula virtual”, sin dejar lugar a vacíos en la función de guía del docente. Esto permitió que el nuevo rol docente de guía, tutor u orientador fuera tomando forma y pudiera ir desarrollándose de manera coherente y ordenada.

Uno de los problemas que surgió en estas experiencias fue la falta de tiempo y el exceso de tareas acumuladas. Los nuevos Grados universitarios proponen una evaluación experimental, basada en competencias y en hechos o problemas reales. La mayoría de estos métodos de evaluación son prácticos y requieren más tiempo y horas de trabajo del alumno fuera del aula que las calculadas o estimadas inicialmente. Esto genera una acumulación de tareas externas frente a las horas presenciales dentro del aula. La distribución de las horas presenciales frente a las tareas a realizar en horas no presenciales, no refleja la realidad y genera situaciones de sobrecarga y, con ello, la realización de las tareas de un modo incompleto o de manera deficiente. En conclusión, el aprendizaje por competencias se ve afectado y las competencias a adquirir derivadas de la práctica se quedan en un mero esbozo de lo que deberían haber sido.

Como se planteó en la introducción, el proceso de adecuación al EEES supone muchas modificaciones, transformaciones y en ocasiones rupturas o cambios radicales en un sistema pétreo, tradicional y de escaso contacto con el tejido industrial, económico y social. La Universidad española hasta la incorporación de los títulos de Grado del llamado “plan Bolonia” no había sufrido grandes transformaciones. Había pasado por reformas, contrarreformas y alteraciones en leyes orgánicas, pero nunca se había encontrado ante el reto de modificarse endógenamente. Los cambios actuales muestran la incapacidad de la Universidad española de transmitir y generar conocimiento y de proyectarlo hacia el tejido industrial y social, la escasa internacionalización de los docentes y discentes, la baja movilidad –centrada, cuando existía, únicamente en el circuito académico–, y la reticencia a los cambios estructurales y organizativos. Una elite reticente al cambio ve como ha de incorporar en sus procesos de formación y aprendizaje, básicos para su supervivencia, en su organización y en su quehacer a otros actores que hasta la fecha o bien eran inexistentes –como las empresas, instituciones privadas y demás actores económicos–, o tenían un papel receptivo y pasivo como el alumnado (Carreras, Sevilla y Urbán, 2006).

Finalmente, no podemos olvidar que llevar a cabo la adaptación al EEES de la “clásica y tradicional” universidad española supone un reto que no se acerca del todo

a la realidad esperada. Estas experiencias demuestran un intento parcial, aislado y no generalizable por cumplir algunos de los objetivos marcados en la hoja de ruta del EEES. Pero la realidad socio económica de España frena cualquier mejora. La falta de presupuesto, la escasa inversión en Investigación y Desarrollo, los recortes en el sistema educativo universitario, el incremento del número de alumnos por aula o el triple papel del profesor universitario como docente, investigador y administrativo ahogan cualquier esfuerzo. A todo esto hay que sumar la ya conocida falta de transparencia del sistema, que entorpece la toma de medidas frente a los cambios, y el discutible papel de las Agencias o entidades de calidad que alejan el reto del EEES.

6. Referencias bibliográficas

- BENITO, A. y CRUZ, A. (Coord.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- CARRERAS, J.; SEVILLA, C. y URBÁN, M. (2006). *Euro Universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona: Icaria.
- DELGADO-GAL, A. y PERICAY, X. (Ed.) (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.
- DOMÍNGUEZ, G.; TORRES, L. M. y LÓPEZ, E. (Coord.) (2010). *Aprendizaje con Wikis. Usos didácticos y casos prácticos*. Sevilla: Editorial MAD.
- ESCALONA, A. I. y LOSCENTRALES, B. (2009). *Actividades para la enseñanza y aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.
- GARCÍA, F.; PORTILLO, J.; ROMO, J. y BENITO, M. (2013). “Nativos digitales y modelos de aprendizaje”. En: *Actas del VI Simposio Pluridisciplinar sobre diseño, evaluación y desarrollo de contenidos reutilizables (SPDECE)*. Disponible en: <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>. [19-08-13].
- GARCÍA MANSO, A. (2012). “Experiencias formativas basadas en el uso de Wikis: aprendizaje por competencias, «Edupunk» y «Open Social Learning»”. En: *Estudios del Mensaje Periodístico*, vol. 2, nº 18, p. 385-392.
- GARCÍA MANSO, A. y DÍAZ CANO, E. (2011). “¿Es factible el edupunk en la formación universitaria española? Herramientas 2.0, confeccionando espacios de formación”. En: *ARBOR*, vol. 187, nº 3, p. 213-217.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LÓPEZ, N. (Ed.) (2008). *Medios de comunicación, tecnología y entretenimiento: un futuro conectado*. Barcelona: Alertes.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, J. A. (2010). “El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el nuevo rol del estudiante universitario”. En: *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 2, nº 16. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.html>. [01-08-13].

- MICHAVILA, F. (2012). *Bolonia en crisis*. Barcelona: Tecnos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf>. [08-08-13].
- MURGA MENOYO, M. A. y QUIERIOS GARCÍA, M. P. (Coord.) (2006). *Reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.
- SALABURU, P. (Dir.) (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Los autores

Almudena García-Manso. Es Licenciada y doctora en Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca, Master en Sociedad de la Información por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha sido profesora en la Universidad Alfonso X el Sabio (2000-2007), desde el año 2007 es Profesora Contratada Doctora en la Universidad Rey Juan Carlos. Ha ejercido de profesora invitada en la Universidade Trás os Montes e Alto Douro (Portugal), Universidade do Porto (Portugal), Universidade Federal do Maranhao (Brasil), UNICEF Brasil. Sus líneas de investigación se centran en la sociología del género, sociología del sexo, sociología de la salud y del cuerpo y sociedad de la información. Pertenece al grupo de investigación methaodos.org.

Antonio Martín-Cabello. Es licenciado y doctor en Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca y posee un Master en Gestión de Recursos Humanos por la Universidad San Pablo-CEU. Amplió estudios en la University of Central England en Birmingham (Reino Unido). Ha sido profesor de Sociología en la Universidad Alfonso X el Sabio (Madrid) y en la actualidad ejerce su labor docente en la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) como Profesor Contratado Doctor. También ha ejercido como profesor e investigador invitado en la Universidad Alberto Hurtado (Santiago de Chile) y en la Humboldt Universität zu Berlin (Alemania). Sus líneas de investigación actuales se centran en la sociología de la cultura, los estudios culturales y la globalización cultural. Pertenece al grupo de investigación methaodos.org.