

## COMPARTIR ESPACIOS DE APRENDIZAJE: APRENDIENDO A CONSTRUIR EL EEES

**Sarai Sabaté, Mariona Gifre, Sandra Gimbel, Núria Marzo, Marta Miró, Elena Añaños, Maite Martínez**

Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior  
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)  
Edifici A - Campus de la UAB 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)  
{nuria.marzo, sarai.sabate, elena.ananos, carmen.martinez.gonzalez}@uab.cat,  
{marta.miroo, sandra.gimbel}@campus.uab.cat, mariona.gifre@gmail.com,  
web: <http://www.uab.cat/ides>

**Resumen.** *Cuando las titulaciones de la UAB iniciaron en el 2004 su recorrido experimental (Plan piloto) para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) eran conscientes de los cambios que iban a tener que desarrollar a lo largo de estos años. Desde su perspectiva, para unos supuso un reto y una oportunidad de posicionarse entre las universidades europeas de prestigio por su calidad y, para otras, una imposición fruto de acuerdos políticos globales de la Educación Superior que incidía en su propia identidad.*

*El camino recorrido, con sus puntos fuertes y sus debilidades se dibuja, sin embargo, productivo, por los aprendizajes que todos han tenido que hacer.*

*Ahora con 4 años transcurridos, en esta comunicación, queremos evidenciar los cambios que se relacionan con las estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas. El discurso inicial pobre a veces y sin argumentos a la hora de contestar a la cuestión ¿Cómo plantear las metodologías docentes en el EEES?, ha dado paso a una argumentación basada en evidencias experimentadas a lo largo de estos años que permite presentar estrategias de calidad en un abanico de amplias posibilidades para seguir trabajando.*

*La programación de las materias o módulos, por ejemplo, se diseñaron el primer año retomando un discurso oficial “estrategias directas, presenciales y teóricas frente a prácticas presenciales de laboratorio”. Actualmente esta terminología ha dado paso a la concepción de un espacio de aprendizaje para el estudiante en el que se trabaja de maneras diferentes, escuchando al profesor o compartiendo el liderazgo con él, en grupo y de forma cooperativa, resolviendo problemas o desarrollando proyectos.*

*La reflexión del por que de ese cambio y las evidencias experimentadas, los resultados en competencias, los niveles de aprendizaje alcanzados y la satisfacción de estudiantes y profesores dan cuenta de cómo han construido las titulaciones SU PROPIO espacio europeo en la UAB.*

**Palabras clave:** EEES, metodologías activas, competencias, estrategias enseñanza-aprendizaje, titulaciones piloto.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se llevó a cabo en dos momentos diferenciados: en el curso 2004-2005 y en el curso 2005-2006. Aún así, en el curso 2003-2004, algunas titulaciones, concretamente cinco, ya empiezan a dibujar sus primeros pasos en la implementación del proceso de adaptación a Bolonia.

Desde la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) se trabaja, liderando el proceso, con las titulaciones mediante un trabajo en red que permite poner en marcha el proceso siguiendo una serie de puntos clave y estableciendo un modelo único de trabajo. La figura siguiente muestra más claramente el modelo seguido por la UAB:

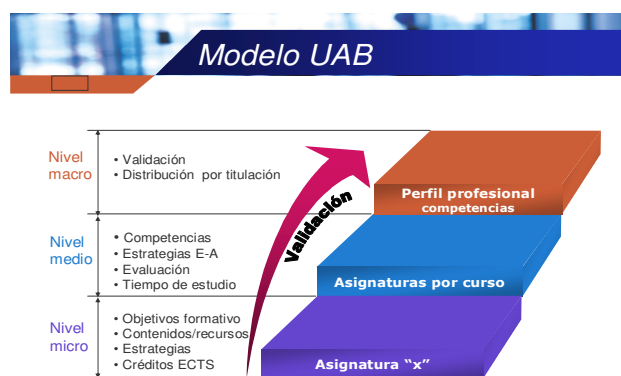


Figura 1. Modelo adoptado por la UAB

El modelo anterior sirvió para empezar a trabajar desde lo global a lo particular sabiendo que en el proceso se tenían que implicar a todos los actores participantes. De ese modo y, a nivel estratégico, se empezó a reflexionar sobre cuál era el perfil de estudiante que se quería conseguir después de su período de formación en la UAB pensando en que cuando finalizase sus estudios se tendría que insertar en un mercado laboral y en una sociedad con unas necesidades cambiantes. La primera reflexión se cuestionó el qué queríamos que aportara el estudiante de la UAB a la sociedad actual, ¿cuál es el perfil se necesitaban? A nivel de gestión, las titulaciones tenían que pensar el perfil de competencias de sus estudiantes y como iban a trabajar en la estructura de estudios de la titulación, qué sistema de coordinación se establecería y que recursos y experiencia tenía la titulación para todo el proceso. Por último, a nivel operativo, cada profesor o grupo de profesores tenía que diseñar su asignatura en base al perfil de competencias de la titulación, pensando, a aula vacía, que sistema de enseñanza-aprendizaje y que evaluación iba a proponer al estudiante.

Una vez marcados todos estos objetivos, las reuniones de las redes de titulaciones con el IDES se relazaron cada 4-5 semanas con el objetivo de compartir el trabajo y establecer una serie de acciones que sirvieran de herramienta de sensibilización de los diferentes actores del cambio y de ayuda a las titulaciones para desarrollar acciones pautadas y progresivas.

Cada titulación creó una Comisión de Titulación que se encargó de llevar a la práctica todos los elementos que en el proceso de adaptación y en el modelo establecido se

debían tener en cuenta. En la comisión de titulación, la figura del Coordinador fue un punto clave al inicio del proceso ya que la definición de sus funciones repercute en el funcionamiento de la misma. También formaron parte de estas comisiones de titulación los profesores de diferentes departamentos, personal de administración y servicios (PAS) y una representación de estudiantes; cabe decir, no obstante que la presencia de los estudiantes en las comisiones es escasa.

Durante el primer año de adaptación de las titulaciones que analizaremos (2005-2006), se tuvo como referente las titulaciones que en el curso anterior habían empezado su adaptación, estableciendo algunos cambios importantes en el desarrollo del proceso. En primer lugar, se establecen algunas consideraciones de ordenación académica. La programación del calendario para las Titulaciones Piloto se estructura de manera diferente; Así, se establece un espacio de docencia continuo, de 19 y 18 semanas por semestre respectivamente, desapareciendo el período exámenes. Esta había sido una demanda en las titulaciones que veían en el nuevo escenario, construido con unas metodologías de enseñanza-aprendizaje más activas, la necesidad de una evaluación continuada. Otra medida que se establece es el reconocimiento de créditos de docencia que serán concedidos a los profesores que imparten por primera vez las asignaturas en ECTS. La carga de trabajo apuntada quedaría compensada con el reconocimiento en el plan docente del profesor.

## 2. OBJETIVOS

Lo que se pretende presentar en esta comunicación es el desarrollo de las titulaciones piloto para:

1. Evidenciar los cambios relacionados con las metodologías y las estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en los tres cursos de adaptación al EEES.
2. Conocer las opiniones de los docentes y de los estudiantes implicados en el proceso respecto a las metodologías docentes utilizadas e implementadas en el proceso.

## 3. METODOLOGÍA

Nos interesa centrarnos en las titulaciones que inician el proceso durante el **curso 2005-2006**. En ese momento se incorporan al Plan Piloto 6 Titulaciones que, hasta el *Real Decreto 1393/2007, de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España*, están diseñadas en 3 cursos (Diplomaturas); así, plantean su incorporación al proceso de adaptación manteniendo, en su totalidad, los cursos y asignaturas programadas en ese momento. Dichas titulaciones son: Logopedia, Enfermería, Magisterio en Educación Primaria, Magisterio en Educación Infantil, Turismo y Ingeniería Técnica en Informática de Gestión.

Para los objetivos propuestos, nuestra población de estudio son los docentes que imparten docencia en los cursos de 1º, 2º y/o 3º de las titulaciones piloto y los estudiantes que realizan clase en estos cursos y titulaciones, todos ellos motivados para participar en la valoración del proceso.

Las técnicas utilizadas para la recogida de información han sido: la entrevista grupal (*focus group*) abierta, semiestructurada y registrada y el análisis de textos y documentos.

En total se han realizado 11 *focus group* en los que participaron aproximadamente unos 100 docentes de las distintas titulaciones. En relación al análisis de documentos, se seleccionaron los *Protocolos para la elaboración de la propuesta de nueva enseñanza* de los cursos 2004/2005/2006, los *Informes de Valoración del título de grado* 2004/2005/2006, la información de los títulos de grado de la web de la UAB, las guías del estudiante de los títulos, las actas de las reuniones de la red de Titulaciones Piloto-IDES, los programas de asignaturas de las Titulaciones Piloto, los documentos generados por el IDES (entrevistas estudiantes/profesorado/ coordinadores), las *Opiniones de los estudiantes del Plan Piloto sobre la experiencia universitaria*, los *Resultados del cuestionario sobre la introducción de la UAB al EEES* y otros documentos informativos del proceso.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para analizar los resultados revisamos, en primer lugar cuáles habían sido las metodologías y actividades más utilizadas por las titulaciones piloto en los 3 cursos y, en segundo lugar, dimos cabida a las principales respuestas de los docentes y estudiantes en relación a estas actividades de enseñanza-aprendizaje.

Para ilustrar el primer objetivo del estudio hemos analizado todas las fichas de las asignaturas de los 3 cursos de las titulaciones piloto. En las fichas de cada asignatura se debían detallar las competencias específicas y transversales, la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada y el sistema de evaluación.

##### 4.1. El diseño de las metodologías de enseñanza-aprendizaje:

En los primeros cursos, y con la finalidad de ayudar a diseñar las metodologías de enseñanza-aprendizaje en las Titulaciones Piloto, se propuso una clasificación que ampliaba la simple actuación de “clase magistral”. La figura 1 muestra, cuantitativamente, el número de metodologías y actividades realizadas por las titulaciones en cada curso.

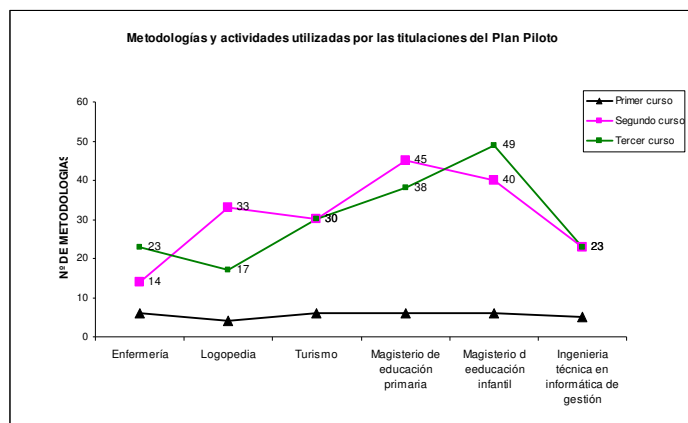


Figura 1. Metodología de enseñanza-aprendizaje utilizadas por las diferentes titulaciones del Plan Piloto

Si observamos el gráfico podemos ver como durante el primer curso todas las titulaciones utilizan y diseñan sus asignaturas con un escaso número de metodologías. En cambio en los dos cursos siguientes el número de metodologías va aumentando significativamente y el listado de metodologías se hace exhaustivo. Si analizamos las metodologías descritas en cada titulación, podemos ver que en Enfermería se definen 14 metodologías diferentes para 2º curso y 23 para 3º; Logopedia pasa a 33 metodologías en 2º curso; Turismo señala 30 diferentes sistemas de aprender; Magisterio define 45 estrategias o Ingeniería Técnica en Informática de Gestión que cuenta con 23 estrategias.

Si nos fijamos en la figura 2 observamos para el primer curso de adaptación de las titulaciones, las metodologías más utilizadas dentro de la clasificación establecida anteriormente en la ficha.

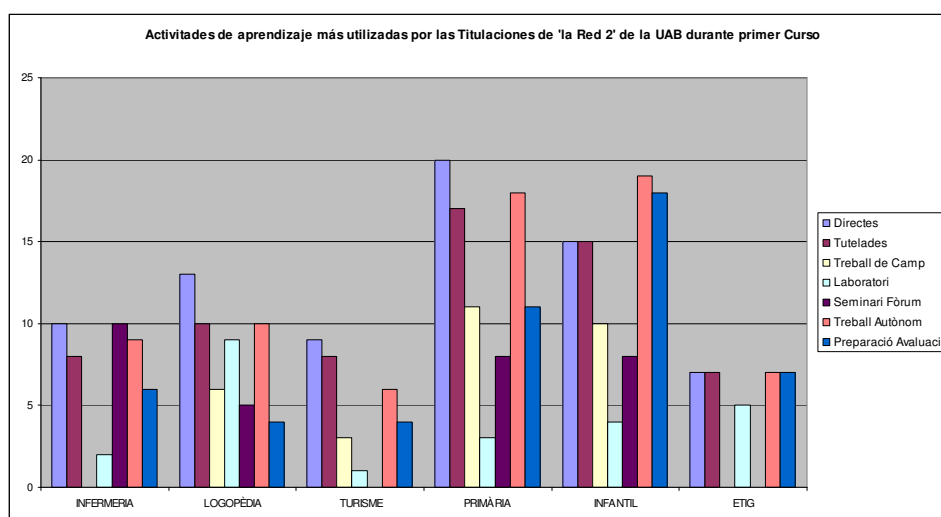


Figura2. Actividades de aprendizaje más utilizadas por las titulaciones durante el primer curso

Los resultados de la figura 2 muestran como en el **primer curso**, las metodologías que implementan los docentes son pocas, difusas y no proporcionan una descripción acotada de la actividad que se realiza; se limitan a describir una *tipología* de método enseñanza-aprendizaje generalista, lo cual evidencia la especificación de pocas actividades realizadas: directas, tuteladas, trabajo autónomo y preparación para la evaluación.

Esta manera de diseñar “a aula vacía” los espacios de aprendizaje teniendo presentes las competencias del perfil, generó en un primer momento “prudencia” por una parte de profesores para hacer, sin nuevos recursos, lo que se podía experimentar de manera correcta y por otro lado, cierto escepticismo sobre la dificultad de cambiar.

Durante el **segundo y tercer año** del Plan Piloto se evidencia un aumento significativo de la cantidad de técnicas aplicadas en el aula y fuera de ella. Este incremento de la cantidad de actividades que realizan los docentes es producto de las experiencias compartidas y del perfeccionamiento conjunto de las actividades propiciadas por el trabajo en red. El aula es un espacio liderado por el profesor y por tanto incluye la clase magistral, pero también es un espacio para compartir el aprendizaje y por tanto el liderazgo. Este, ya no es solo del profesor sino también del estudiante o grupo de estudiantes. Dicho planteamiento abre la posibilidad a nuevas formas de concebir la

manera de aprender y las diferentes titulaciones innovar y reinventar formas diferentes que veremos más adelante.

Este amplio repertorio de metodologías que se establece a partir de segundo curso, se puede agrupar en diferentes categorías, lo que nos ofrece un catálogo de metodologías en el EEES:

a) Actividades presenciales, que llamaremos dirigidas: incluyen las metodologías que se realizan dentro del aula (clases expositivas, realización de problemas, actividades de discusión, actividades de laboratorio, etc.), donde el profesor tiene un rol de director.

b) Actividades no presenciales que se realizan fuera del aula (realización de trabajos en grupo, visitas, prácticas externas, salidas de campo, etc.) y que llamaremos supervisadas porque el docente asume un rol de seguimiento.

c) Actividades de trabajo autónomo que incluyen tanto las actividades que potencian el trabajo autónomo del estudiante como la realización de las carpetas docentes (*portfolios*), dossiers, elaboración de investigaciones, etc., como las que se derivan del uso de plataformas virtuales (foros y tutorías virtuales), etc.

En las tablas que presentamos en la figura 3 podemos ver algunos ejemplos de las principales actividades presenciales (dirigidas), no presenciales (supervisadas) y de trabajo autónomo que las titulaciones han desarrollado en estos cursos.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	DIRIGIDAS	<b>Clases Expositivas</b>
		- Clases Magistrales (exposiciones teóricas del/a profesor/a)
		- Exposiciones orales de los estudiantes a sus compañeros
		- Presentaciones de trabajos en clase
		- Seminarios de expertos
		- Seminarios de habilidades (prácticas de simulación)
		- Presentación de material audiovisual
		- Comunicación oral de informes de resultados de experimentos
		- Exposición en clase de ejercicios y casos prácticos (individuales y grupales)
		<b>Realización de Problemas en el aula</b>
- Actividades de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)		
- Análisis de casos en grupo		
- Resolución de ejercicios de simulación		
<b>Actividades de Discusión</b>		
- Debates		
- Presentación de casos reales (buscados por los estudiantes)		
- Trabajos de discusión en grupo		
- Discusiones de clase moderadas por el profesor		
- Participación en los debates programados por grupos formados por tipologías de pacientes		
- Mesa redonda. Reflexión del proceso de evaluación logopédica de cada práctica de aula		
- Foro		
- Posicionamiento por grupos delante de un problema con alternativas y posterior toma de decisiones		
- Aportación por parte de los estudiantes de materiales (anuncios, documentos,...)		
<b>Actividades de Laboratorio (o aula de informática)</b>		
- Experimentos: como experimentadores y como sujetos experimentales		
- Trabajo prefijado en grupo pequeño		
- Laboratorio de programación		
- Prácticas en el aula de informática		
- Prácticas de laboratorio en grupos pequeños		
- Proyecto de programación: tutelado a través de 4 sesiones de laboratorio		
- Juegos ( <i>Tangram</i> )		
- Simulaciones y Registros: prácticas de simulación con registros diarios		
- Visión película y preguntas a desarrollar		
- Dinámicas de grupo: phillip 6.6, brainstorming, ejercicios y casos prácticos, simposio...		

**SUPERVISADAS**

- Actividades voluntarias: visitas a entidades culturales propuestas, preguntas regalo en el examen
- Confección del dossier o memoria final de actividades (prácticum)
- Elaboración de escritos reflexivos sobre la observación en centro de prácticas
- Participación directa en las sesiones, su preparación y material
- Proyecto de investigación. (de aplicación de conocimientos prácticos)
- Salidas de campo: actividades de investigación en el medio de una duración determinada.

**Actividades en Grupo**

- Elaboración de informes
- Elaboración de una memoria y/o un póster sobre el trabajo realizado
- Lecturas de textos científicos y elaboración de resúmenes y esquemas
- Resolución de ejercicios de simulación/problemas/casos
- Encuentros en grupos flexibles para intercambiar material, fotocopias e informaciones.

**Actividades Individuales**

- Elaboración del diario de aprendizaje
- Fichas de las sesiones prácticas
- Tutorías
- Estudio personal y búsqueda de información
- Búsqueda bibliográfica, comentario y valoración de artículos y libros
- Búsqueda individual tutorizada
- Diario personal de lecturas
- Lectura bibliografía complementaria
- Recensión de libros, artículos y documentos científicos; Análisis de documentación y lectura de artículos
- Autocorrección de problemas y trabajos
- Elaboración de mapas conceptuales
- Resolución de problemas y casos
- Ejercicios de autoevaluación y seguimiento
- Informes de laboratorio

**AUTÓNOMAS****Uso de TIC**

- Aportaciones al foro de la asignatura
- *Campus Virtual* para gestionar material de la asignatura
- Ejercicio por semana propuesto por el profesor relativo al tema de cada sesión
- Realización de ejercicios y resolución de casos en grupo
- Seminarios de habilidades (prácticas de simulación)
- Tutorías online

Figura 3. Actividades de enseñanza aprendizaje de las titulaciones piloto (2005-2008)

De la experiencia de los 3 cursos apreciamos como el profesorado ha matizado y experimentado la dificultad de pasar de la clase magistral a la clase participativa, de la actividad centrada en el propio profesor a la actividad centrada en el estudiante.

#### 4.2 ¿Como han vivido los docentes y estudiantes las nuevas metodologías?

Una vez vistas las principales actividades utilizadas pasamos a conocer como han vivido los docentes y los estudiantes la introducción de dichas metodologías. Los resultados que se muestran a continuación se han obtenido, básicamente, a partir de los *Focus Group* en los que participaron los docentes.

El proceso de adaptación al EEES, como acabamos de evidenciar, requiere a nivel de metodologías docentes, toda una serie de cambios que van más allá de las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula por los docentes. La introducción y extensión de estas actividades ha permitido la reflexión no sólo sobre cómo diseñar actividades sino también entorno a la organización de los contenidos de las asignaturas. Hasta el momento, las horas y los contenidos de las asignaturas se definen en función de la clásica división entre teoría y práctica, es decir, por un lado había los contenidos teóricos y por otro la aplicación de estos contenidos por ejemplo en laboratorios, problemas o aulas de informática.

Realizando una mirada general a la concepción de los nuevos espacios de aprendizaje y a los métodos utilizados por los docentes se observa lo siguiente:

- Resulta positiva la replanificación de las asignaturas a través de la diversificación de actividades llevadas a cabo en el aula porque hace más efectivo el aprendizaje a los estudiantes, a la vez que éstos lo reciben de una manera positiva.
- La coordinación docente y las condiciones estructurales, sobre todo cuando el número de estudiantes en las aulas es elevado, se reiteran como puntos débiles del proceso de adaptación al EEES. El desdoblamiento de grupos resulta una herramienta eficaz para paliar parte de estas escaseces. Se identifica también como punto débil, el excesivo intervencionismo del profesor en el aprendizaje del estudiante juntamente con la visión de necesidad de control que implican estas metodologías.
- Coincidencia entre la mayor parte de los docentes de no sobrecargar a los estudiantes con la introducción de nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje. A la vez, una excesiva introducción de varias actividades puede provocar la parcelación de la asignatura perdiendo así la visión global.
- Necesidad de formación previa, tanto por parte del docente como del estudiante, en la utilización de alguna de las metodologías para poder aprovecharlas mejor en el aula.
- Es necesario reconocer la tarea de los docentes que ya antes de la entrada en el plan piloto habían ido introduciendo variedad metodológica en sus asignaturas
- Para llevar a cabo el proceso y afrontar los nuevos retos metodológicos en el aula son claves dos elementos: la **motivación** del profesorado y la **formación docente**.

Por otro lado, los estudiantes que han vivido el proceso evidencian que la **introducción de nuevas actividades de enseñanza aprendizaje resulta un aspecto positivo** del proceso ya que las clases resultan más dinámicas y flexibles y permiten una mayor participación y aplicación de los conocimientos. De este modo, aunque la variedad de estrategias, en algunos casos, sea escasa, resulta satisfactoria en el proceso de enseñanza aprendizaje porque permite mejorar las técnicas de estudio.

Así pues, algunos estudiantes consideran que la introducción de nuevas metodologías docentes no ha resultado homogénea en todas las asignaturas y que, además, no ha facilitado el ritmo de la clase y el trato con los docentes. Los elementos influyentes en esta valoración negativa son resultado de la falta o confusión en los objetivos y las tareas marcadas por algunos docentes al inicio de la asignatura. Además, algunos estudiantes consideran que se ha otorgado una excesiva importancia a la metodología en sí sin tener en cuenta los contenidos que se tienen que trabajar. Por otro lado, la incorporación excesiva de actividades de enseñanza aprendizaje en algunas asignaturas, no ha permitido dar un *feedback* suficiente al estudiante, hecho que influye en la realización de las mismas y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Si nos fijamos en las **actividades directas**, podemos decir que los estudiantes consideran necesaria la clase magistral para conseguir la base teórica de las materias o bien, aunque no sea con este tipo de actividad, conseguir los conocimientos necesarios en un primer momento para poder trabajar, posteriormente, con otras metodologías de carácter más práctico. También consideran que la participación y la motivación son un factor importante para conseguir la reflexión necesaria que requieren este tipo de actividades. Así, el docente, tendría que trabajar más estos aspectos si quiere que el estudiante se sienta más cómodo a la hora de resolver sus dudas o sugerencias.



Los cambios y la introducción de **actividades de carácter tutorial** han estado bien recibidos por la mayoría de estudiantes. Algunos consideran que las prácticas, los seminarios y los debates les resultan interesantes en su proceso de aprendizaje porque les ayudan a asimilar mejor los contenidos teóricos y también los acercan a casos reales de la práctica laboral. Por otra parte, la conformación de grupos o equipos de trabajo tutelados permiten una mayor participación y proximidad con el docente y una mejora en el enfoque de los trabajos grupales. Otras metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje son la resolución de problemas o análisis de casos, las presentaciones de los estudiantes a través de debates, el análisis de problemas ligados a la vida profesional, y la utilización de vídeos. En todas las titulaciones, a pesar de las diferencias entre ellas, los estudiantes creen que se menos de lo que sería conveniente para el aprendizaje. Otro gran bloque son las actividades que los estudiantes realizan de manera autónoma. Estas actividades permiten a los estudiantes tener más tiempo para trabajar, de manera individual o grupal, rebuscar materiales, dedicarse a preparar las pruebas de evaluación, hacer uso de plataformas virtuales y potenciar el autoaprendizaje y la autonomía.

## 5. CONCLUSIONES

La comparación entre las metodologías docentes utilizadas en cada titulación en el primer año del proyecto y las utilizadas durante el segundo y tercer año, permite observar un incremento en la complejidad y la elaboración de las metodologías que aplica cada titulación, basándose en la lógica de las competencias desarrolladas. En este sentido, se considera que el trabajo en red realizado por las 6 titulaciones, basado en la comunicación de experiencias (aprendizaje vicario) y en el trabajo conjunto en pequeños grupos, incrementa el conocimiento de diferentes metodologías que permiten el desarrollo de las competencias y contribuyen a la construcción del EEES.

El catálogo general de metodologías docentes elaborado permite impulsar tanto la implementación de las metodologías identificadas como la elaboración de instrumentos, métodos de evaluación e indicadores fiables que garanticen la adquisición de las competencias formuladas y deriven en un incremento de la calidad docente del proceso de la construcción del EEES.

El escenario es, pues, multiforme, aunque las tendencias apuntan hacia una mayor implicación del estudiante en su formación y hacia el favorecimiento de la flexibilidad curricular –sistemas más abiertos-.

El principio básico que informa este modo de desarrollar la enseñanza es que los estudiantes tienen que ser protagonistas de su propio proceso educativo, lo que conlleva un aprendizaje significativo y de mayor calidad.

## Referencias

AGENCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (2003). *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona, AQU.

Benito, A y Cruz, A. (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

De Miguel Días, M. (coord.) (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia. La percepció de l'alumnat respecte la seva formació a la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia de la UAB. Document Intern:

Martínez, M. y Rué, J. (2005) *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*". *Eines d'Innovació Docent en Educació Superior*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Villa, A. y Poblete, M. (dir.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

Yániz, C. i Villardon, L. (2007). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Reculls. Document 3. *Avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES: una aproximació a la perspectiva dels estudiants* (2007). UAB: d'Estudiants i de Cultura. Unitat d'Assessorament Psicopedagògic