

**La adaptación de la asignatura Historia Económica Mundial en el Espacio Europeo de Educación Superior: objetivos y primeros resultados en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UAB.**

Alberta Toniolo

Montserrat Llonch

Universidad Autónoma de Barcelona

## **1. Introducción**

El crédito ECTS (*European Credit Transfert System*) no es solamente un instrumento de transferencia que facilita el reconocimiento de los títulos en toda la UE y la movilidad de estudiantes y profesores, sino un nuevo marco normativo donde los estudios de grado y postgrado se desarrollan a lo largo de un proceso acumulativo de aprendizaje. El objetivo de la reforma, una vez sentadas las bases del adiestramiento personal, es que el mencionado aprendizaje pueda continuar actuando a lo largo de toda la vida (*Long Life Learning – LLL*).

Como es sabido, el valor del ECTS se sitúa en un rango de entre 25 y 30 horas de trabajo y los créditos adjudicados a una asignatura concreta deben recoger las horas dedicadas a:

- a. la asistencia a clases teóricas y/o prácticas;
- b. las actividades académicas dirigidas;
- c. la recogida de información pertinente a las actividades dirigidas;
- d. el estudio de los temas del programa y la preparación y realización de las evaluaciones programadas.

Por lo tanto, la adaptación de los títulos de grado y postgrado a la Declaración de Bolonia y a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige traspasar el eje central de la enseñanza al aprendizaje y, en particular, a la adquisición de competencias básicas o transversales, además de las específicas propias de cada rama de conocimiento y grado<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> El término *competencia* ha sido elegido por el proyecto Sócrates-Erasmus titulado *Tuning Educational Structures in Europe*, para representar y sintetizar en una sola palabra los nuevos objetivos de la

La consecución de estas capacidades instrumentales, interpersonales y sistémicas está vinculada a un mayor nivel de flexibilidad y autonomía en la creación de los currículos relativos a las distintas áreas de estudio. Una vez implantado el nuevo sistema, todas ellas acabarán por compartir las mismas competencias básicas y transversales, ya que su finalidad es ajustar la formación de los alumnos a los cambios producidos en la sociedad y economía europeas durante las últimas décadas, y responder así a la demanda de nuevas formas —más dúctiles— de profesionalidad. En términos generales, el desarrollo de las habilidades básicas pretende adaptar mejor el adiestramiento de los estudiantes universitarios a la evolución del mercado de trabajo, nacional e internacional, y a sus condiciones coyunturales.<sup>2</sup>

En suma, la reforma pide que el estudiante participe en el nuevo modelo de enseñanza de manera sistemática y paralela a su proceso de aprendizaje, cuyo cumplimiento se convierte en objeto de evaluación, en el mismo plano de los conocimientos específicos aprendidos. Por lo tanto, es evidente que su introducción en las universidades españolas conlleva una transformación del enfoque con el cual hasta ahora han sido realizadas las actividades docentes, preparados los materiales de enseñanza y estructuradas las situaciones educativas.

La asignatura de Historia Económica Mundial (HEM) puede constituir una plataforma privilegiada sobre la cual aplicar los planes pilotos de transición hacia la implantación definitiva del EEES. La existencia de esta materia de estudio en los programas de las actuales titulaciones de Economía y Administración y Dirección de Empresas, destinadas a convertirse en el grado de Economía, se hace más necesaria que nunca, dado que reúne una serie de características intrínsecas que favorecen las prácticas de autoaprendizaje. Por otro lado, en el ámbito de Ciencias Económicas y Empresariales, pero también de otras titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, los futuros profesionales precisan una formación que permita la comprensión

---

educación europea, basados en la adquisición de competencias por parte del estudiante y en la coordinación de este proceso por parte del profesorado.

<sup>2</sup> Según las conclusiones del citado proyecto *Tuning of Educational Structures in Europe*, el conjunto de competencias básicas o generales, comunes a cualquier graduado y estrechamente ligadas al concepto de *formación integral*, comprende: la familiaridad con las nuevas tecnologías y las herramientas asociadas más usuales; saber expresarse, de manera oral y escrita, en la lengua materna y en un segundo idioma; la capacidad de análisis y síntesis, acompañada por el desarrollo de espíritu crítico y autocrítico; la habilidad para el trabajo individual y en grupo; la integración en equipos multidisciplinares; la preocupación por la calidad; la capacidad de liderazgo, etc.

de los vínculos entre la realidad actual y sus raíces históricas, concretamente las que se desarrollaron a partir de la afirmación del modelo de capitalismo industrial. En otras palabras, el estudio del pasado ejerce la función de proporcionar al alumnado los instrumentos conceptuales para valorar debidamente el alcance de las transformaciones provocadas por el proceso de modernización de los últimos dos siglos.

La implantación del EEES puede ayudar a que el tradicional punto débil de las asignaturas del área de historia e instituciones económicas se convierta, precisamente, en su punto fuerte: su contenido y planteamiento analíticos, aparentemente “genéricos” y “generalistas”, pueden pasar a ser la clave de su encaje exitoso en un número creciente de titulaciones o grados, gracias a su carácter de disciplina “transversal”, de *trait d’union* entre distintas áreas de conocimiento.

Varios son los aspectos que manifiestan las potencialidades transversales de la HEM. Aquí nos limitaremos a mencionar algunos de ellos.

**A.** En primer lugar, el hecho de que esta materia se imparta, en la mayor parte de las titulaciones, a estudiantes de primer curso y que por lo tanto tenga como objetivo familiarizar al alumnado con el uso de algunos conceptos y modelos de la teoría económica. Sus contenidos se relacionan con aspectos puramente informativos que requieren, por un lado, la capacidad de ubicar en el tiempo y el espacio las distintas etapas y los distintos rasgos con que se ha manifestado el crecimiento económico secular; y, por otro, la adquisición de cierto conocimiento sobre los orígenes del proceso de divergencia económica que caracteriza el mundo actual. Este espectro de acción fomenta la posibilidad de desarrollar y profundizar el estudio de fenómenos y casos concretos mediante actividades de autoaprendizaje y trabajo de equipo que integren las explicaciones recibidas en las clases de teoría y prácticas.

**B.** Otro objetivo de la HEM que encaja con el perfeccionamiento de competencias transversales es el desarrollo de las capacidades interpretativas de los hechos y fenómenos económicos, especialmente de las causas y trayectorias del cambio de las estructuras económicas a largo plazo, así como los factores determinantes y los efectos que se derivan de la sucesión de coyunturas de distinto signo y que se concretan en la alternancia histórica de tiempos de expansión y de crisis económica. El programa de la asignatura en cuestión recuerda constantemente que las economías de mercado que

denominamos capitalistas han estado sujetas, desde su nacimiento y afirmación, a una permanente dinámica de transformación. Ésta quizás sea la mayor y más fructífera aportación que puede efectuar la historia económica a la formación de los economistas y que constituye, sin duda, una herramienta útil en su futuro profesional ante un mundo abocado a un frenético proceso de cambio económico. En este sentido, el trabajo que implica la búsqueda y análisis de materiales de soporte, tanto en la bibliografía disponible como en Internet, ayuda al alumnado a situarse frente a estos fenómenos de grande alcance, a ubicar con propiedad las informaciones e interpretarlas en su contexto específico. Es decir, aprender a adoptar la perspectiva “histórica” para implementar y madurar las propias competencias de intervención crítica.

**C.** De la misma manera, la HEM puede impulsar también el desarrollo de las competencias definidas como “culturales”, entre otras: la capacidad de reconocer y apreciar la complejidad de la realidad que define su área de estudio, en concreto, las circunstancias y condiciones en que intervienen los actores económicos. Una de sus finalidades, en efecto, es mostrar que los denominados “hechos” económicos no son nunca exclusivamente económicos, y que pueden ser entendidos en su totalidad sólo si se examinan bajo distintos enfoques. Las coyunturas y los procesos con frecuencia son causa y efecto a la vez de una gran diversidad de factores que la teoría económica ha considerado a menudo exógenos; por ejemplo, la demografía, los condicionamientos derivados del medio físico o el papel desempeñado por las instituciones, la ideología y las actitudes políticas.

En definitiva, el temario de la asignatura pone de manifiesto que la vida económica de cada región, país o macro-región se desarrolla en el contexto de una sociedad concreta, dentro de la cual los diferentes grupos sociales intentan maximizar sus ingresos, y que dicha interrelación determina la vinculación imprescindible de las cuestiones económicas con las políticas culturales e ideológicas. Por otro lado, la formación de un sistema de división internacional del trabajo y su evolución en el curso del tiempo –fenómenos paralelos y especulares a la consolidación y expansión del capitalismo industrial– evidencian la necesidad de considerar la economía de cada región, país o macro-región según las funciones realizadas y la posición ocupada en la gran red del sistema de intercambios internacionales.

**D.** Por último, mediante el desarrollo de capacidades críticas, el estudiante de HEM acabará por darse cuenta que no existe una única vía en el desarrollo histórico de

la economía ni en el crecimiento económico moderno. En el pasado siempre han existido —y continuarán, probablemente, existiendo— vías alternativas de evolución que han dado lugar a una gran diversidad de procesos, cada uno caracterizado por su propia especificidad histórica. Por consiguiente, la profundización de los temas debe centrarse también en la explicación de la pugna constante entre opciones alternativas de política económica, relacionada con intereses económicos y sociales concretos.

## **2. El marco de aplicación de los Itinerarios de profundización temática (Ipt)**

La metodología que presentamos en esta comunicación ha sido introducida en la asignatura de HEM impartida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Barcelona durante el Curso 2006-07. Esta experiencia se inscribe en el marco de transición hacia la adaptación al EEES implementada por dicha Facultad en relación con las asignaturas troncales y obligatorias de las titulaciones de Economía (Eco), Administración y Dirección de Empresas (ADE) y también de la doble titulación de ADE+Derecho. Su formato se ha adecuado a la propuesta elaborada en septiembre de 2006 por el Equipo de Innovación Docente de la Facultad en la que se proponía una repartición de los 6,75 créditos totales de la asignatura en tres modalidades distintas de aprendizaje e interrelación entre el/los docente/s y el alumnado de cada grupo: clases magistrales (3 créditos); prácticas en las aulas (2,25 créditos) y docencia tutorizada o DT (1,5 créditos), esta última expresamente dedicada a la implementación de los métodos propios del EEES y a la evaluación continuada.

En consecuencia, el programa de HEM se ha reorientado y planificado con el objetivo de conseguir un mayor equilibrio entre el aprendizaje pasivo y activo de los estudiantes, haciendo hincapié en el fomento del trabajo individual y cooperativo realizado dentro y fuera de las aulas.

Para elaborar la nueva metodología y estimar su viabilidad potencial ha sido preciso tener en cuenta una serie de factores condicionantes.

En primer lugar, las características específicas del alumnado (de primer curso y primer semestre) matriculado en las titulaciones de Eco y ADE, por lo general más dispuesto a dedicar esfuerzo personal y tiempo al estudio de las asignaturas con un perfil técnico y/o práctico que al de las percibidas *a priori* como más genéricas y no directamente vinculadas a su formación profesional.

En segundo lugar, la masificación de los grupos y la elevada asistencia a las clases que, sobre todo durante los dos primeros meses del curso, ronda el 70-80% de los estudiantes matriculados.

Finalmente, la configuración de las aulas y la disposición del mobiliario, elementos que aún no permiten un desarrollo plenamente eficiente de las actividades basadas en técnicas de trabajo en equipo.

### **3. Reestructuración del programa**

La experiencia piloto tenía que desarrollarse conservando el mismo número de horas de clase establecido por el Plan de Estudios de 1998 aún vigente, lo que obligaba a recortar y replanificar el tiempo dedicado a la explicación tradicional (clases magistrales) llevada a cabo por los docentes. Se trataba de ratificar el carácter imprescindible de los apartados básicos del temario y, al mismo tiempo, ofrecer a los estudiantes una versión más ágil y depurada de sus contenidos, sin caer en el error de diluir la complejidad de los temas tratados en el ámbito del programa.

El resultado de este trabajo de reestructuración ha sido un guión articulado en cuatro apartados básicos y ocho capítulos principales<sup>3</sup>, a su vez divididos en un total de dieciséis sesiones subordinadas (dos por capítulo) coincidentes con el número de clases de teoría y de prácticas previstas por el calendario académico 2006-07. Para cada tema de las dieciséis sesiones ha sido recopilada una versión esquemática destinada a constituir una guía a disposición de los estudiantes para facilitar el seguimiento de las explicaciones en clase y, sobre todo, ayudar a organizar la información durante las horas de preparación externa a las aulas. Finalmente, los esquemas han sido reproducidos en otras tantas presentaciones en formato Power Point utilizadas en clase durante el curso y publicadas en una página específica de la Intranet de la UAB (el Campus Virtual) de libre acceso para los alumnos matriculados.

### **4. Itinerarios de profundización temática (Ipt):**

Más allá de la reestructuración del temario y de la mejora de los medios de soporte en las aulas, las innovaciones didácticas basadas en el desarrollo de competencias

---

<sup>3</sup> Damos cuenta, de manera muy sintética, de los contenidos relativos a los cuatro apartados básicos: 1. Los cambios estructurales impulsados por la Primera Revolución Industrial, su difusión y las repercusiones derivadas del despliegue del capitalismo moderno sobre el sistema de división internacional del trabajo. 2. Las contradicciones del modelo de crecimiento decimonónico y los intentos de regular los mercados. 3. La época dorada del capitalismo liberal. 4. La crisis estructural de los años setenta, la recuperación y la afirmación de nuevos paradigmas económicos, tecnológicos y políticos.

transversales tenían que ser introducidas y aplicadas implementando una tipología distinta de actividades. Según las indicaciones del Equipo de Innovación Docente de la Facultad, los profesores implicados en el plan piloto teníamos a disposición 15 de las 65 horas totales y una discrecionalidad muy amplia en la elección de sus contenidos, metodologías y distribución a lo largo del semestre lectivo.

En el caso concreto de la asignatura de HEM, teníamos claro desde comienzo que este nuevo espacio llamado Docencia Tutorizada (DT) brindaba la oportunidad de fomentar la adquisición simultánea de competencias específicas y básicas en el alumnado. Por lo que concierne a las competencias específicas de la materia, se trataba de orientar el trabajo individual de autoaprendizaje hacia el estudio de fenómenos y procesos a largo plazo que han condicionado significativamente la historia del capitalismo moderno y las relaciones entre las economías más avanzadas y las subdesarrolladas o en vías de desarrollo. Sobre la base de estas consideraciones identificamos tres ejes temáticos, complementarios a las clases de teoría y práctica, que permitían enlazar con coherencia distintos apartados, capítulos y sesiones del programa.

Los tres itinerarios de profundización temática (Ipt) que nos parecieron más aptos para desempeñar estas funciones han sido:

1. El imperialismo político y económico de los siglos XIX y XX;
2. La parábola de las economías socialistas con planificación centralizada (1917-1989);
3. Las tres fases de mundialización de la economía (siglos XIX y XX).

Por cada Ipt hemos elaborado un dossier específico (de 60-70 páginas) articulado en una serie de apartados destinados a proporcionar un conjunto de informaciones cardinales sobre el tema tratado y a orientar el trabajo que los estudiantes tenían que realizar fuera de las aulas. Todos los dossiers presentaban el mismo guión que se ejemplifica a continuación, pero desde el primero al tercero iba aumentando progresivamente el grado de dificultad de las pruebas recogidas en los apartados b) y c):

- a) tres lecturas y un apartado gráfico de soporte complementados con unos ejercicios para la verificación de la comprensión de los textos;
- b) indicaciones para buscar determinadas obras publicadas pertinentes al tema de estudio por medio de consultas en los catálogos electrónicos de la UAB y de otras universidades catalanas y normas para recompilar correctamente una bibliografía de referencia;

- c) pautas y ejercicios para conocer y aprender a navegar por las páginas web de los principales organismos internacionales (FMI, BM, OCDE, OMC, ONU, etc.) con el objetivo de obtener una serie de informaciones cualitativas y materiales estadísticos suplementarios.

En lo que concierne al desarrollo de competencias transversales por medio de la realización de los Ipt, los estudiantes que elegían esta modalidad de seguimiento tenían que preparar individualmente cada dossier dentro de un plazo establecido y, en una segunda fase, participar en las respectivas sesiones de verificación del trabajo llevadas a cabo en clase bajo la dirección de los profesores. Específicamente, el estudio personal sobre los Ipt se proponía adiestrar a los alumnos en la organización del propio trabajo e iniciarlos en la adquisición de una serie de competencias básicas, de intervención y específicas, tal como se recoge en el siguiente esquema:

**Esquema 1. Desarrollo de competencias transversales mediante el estudio individual de los Ipt**

<b>Competencias básicas cognitivas y Motivaciones</b>	<b>Tareas realizadas durante la preparación individual de los Ipt</b>
Conocimientos básicos y específicos	Profundizar los tres temas desarrollados en los dossiers de Ipt. Cruzar las informaciones derivadas de las lecturas de los Ipt con los conocimientos adquiridos en las clases de teoría y prácticas.
Análisis y síntesis	Resolver ejercicios de comprensión de las lecturas. Recompilar resúmenes e identificar las palabras clave de cada texto.
Solución de problemas	Resolver ejercicios de cálculo e interpretación de determinados fenómenos representados mediante gráficos y cuadros.
Organizar y planificar	Realizar el trabajo de preparación de los Ipt de manera eficiente, es decir, terminar su estudio dentro del plazo establecido y, al mismo tiempo, conseguir un nivel adecuado de conocimientos para obtener una buena puntuación durante las sesiones de verificación en clase.
Preocupación por la calidad	Ser consciente de que el trabajo realizado en el mismo soporte de cada dossier implica una evaluación específica por parte del profesor. Cuidar de la calidad de los textos redactados y las respuestas a los ejercicios. Prestar atención al orden y a la presentación formal de los dossiers trabajados .
<b>Competencias de intervención</b>	
Trabajar de forma autónoma	Aprender individualmente no sólo determinados contenidos, sino también las técnicas y los métodos necesarios para llegar a determinados resultados. Volver a aplicar los conocimientos adquiridos con los ejercicios de las clases de prácticas y de los otros dossiers Ipt.
Investigación	Incorporar en el propio trabajo la búsqueda de fuentes secundarias de calidad. Saber cómo y dónde buscar la información. Conocer la estructura y organización de las bibliotecas y catálogos bibliográficos digitales.



<b>Competencias básicas específicas</b>	
Comunicación escrita en la propia lengua	Organizar las ideas básicas de las lecturas, sintetizarlas y comunicarlas por escrito de manera coherente utilizando un número limitado de palabras. Revisar y corregir el escrito antes de entregarlo.
Conocimiento de segundo idioma	Comprender el inglés básico para poder consultar las bases de datos y el material gráfico elaborados por los organismos internacionales y publicados en sus páginas web. Saber identificar los términos y los principales conceptos económicos y estadísticos que se utilizan en inglés.
Habilidades básicas de manejo del ordenador	Desarrollar capacidades y conocimientos suficientes para la consulta de información disponible en la red informática.
Habilidades de gestión de la información	Recuperar y organizar las informaciones obtenidas mediante la investigación.

### **5. La evaluación continuada y las modalidades de examen**

La introducción de los criterios propios del modelo EEES ha posibilitado la ejecución de un proceso de evaluación continuada mucho más articulado y eficiente que los tradicionales exámenes parciales convocados a mediados del semestre lectivo. Por otro lado, el hecho de que se tratara de un plan piloto nos obligaba a ajustar la nueva metodología a la estructura de clases y pruebas aún vigente.

Por estas razones se elaboraron dos planes de trabajo alternativos que correspondían a dos opciones de estudio del programa:

#### **Modalidad A – Itinerario de estudio DT con evaluación continuada**

1. Adquisición de los conocimientos básicos inherentes a los contenidos de la materia por medio de una asistencia continua a las clases de teoría y prácticas.
2. Estudio específico de los temas vinculados a los Ipt y participación en las correspondientes sesiones de verificación programadas durante el semestre lectivo.
3. Proceso de evaluación continuada basado en:
  - la resolución individual de 10 prácticas, sus posteriores entrega y corrección en clase. Puntuación máxima por cada práctica entregada y corregida en clase = 0,20 puntos sobre la nota final;
  - la preparación adquirida con respecto a los temas tratados en los tres Ipt y sujeta al control del docente en relación con los resultados del aprendizaje individual (resolución de los ejercicios de los tres dossiers) y cooperativo (logros conseguidos con las actividades de grupo desarrolladas durante las sesiones de verificación). Puntuación máxima

del trabajo sobre el dossier y las clases de verificación por cada Ipt = 1 punto sobre la nota final.

**Modalidad B – Itinerario de estudio mediante asistencia optativa a las clases y preparación obligatoria sobre el manual de teoría y los dossiers de prácticas**

1. Alternativa para los estudiantes no interesados en preparar la asignatura según los criterios de la Modalidad A y para aquellos que no hubieran conseguido completar de manera suficiente y continua las tareas y los objetivos programados en la mencionada modalidad.
2. Adquisición de los conocimientos básicos del programa por medio de una eventual asistencia (continua o discontinua) a las clases de teoría y prácticas.
3. Preparación específica de los contenidos del programa con el estudio individual de:
  - el manual básico de referencia G. FELIU - C. SUDRIÀ, *Introducció a la història econòmica mundial*, València-Barcelona, 2006, caps. 3-22;
  - los textos y materiales gráficos incluidos en los dos dossiers *Pràctiques d'Història Econòmica Mundial : Dossier 1 (pràctiques 1-5), Dossier 2 (pràctiques 6-10)* y la resolución de los ejercicios pertinentes.

A las dos opciones alternativas correspondían, en las convocatorias oficiales, dos modalidades de examen final bastante distintas. En efecto, en el caso de los alumnos que conseguían completar el Itinerario A, la evaluación continuada anterior a la prueba final permitía apreciar no sólo el proceso de adquisición de los contenidos teóricos y prácticos, sino también: a) los progresos obtenidos en cada etapa del aprendizaje programado durante el semestre; b) el desarrollo de competencias específicas y transversales.

Por estos motivos los alumnos que finalmente cumplían las pautas de la Modalidad A y conseguían los resultados programados, tenían la obligación de realizar una prueba oficial relativamente sencilla, es decir, la resolución de un test de 10 preguntas basadas en los contenidos de todo el programa tratados específicamente en el conjunto de las clases de teoría.

Mientras que los estudiantes que elegían libremente (a comienzo o durante el semestre lectivo) la Modalidad B, tenían que pasar una prueba inevitablemente más compleja, orientada a proporcionar elementos para evaluar su estudio desvinculado de la

dirección y tutoría del docente: la resolución de un test de 20 preguntas, de dos ejercicios de prácticas y la redacción por escrito de la respuesta a una pregunta sobre un de los principales temas del programa.

Para evitar posibles malentendidos, todos los criterios relativos a las dos modalidades de preparación y evaluación fueron claramente especificados y comunicados al alumnado de los siete grupos de HEM desde el primer día del curso (en clase, en el Campus Virtual de la UAB y en el folleto informativo del programa general de la asignatura).

## **6. Participación de los estudiantes en los Ipt durante el Curso 2006-07**

Como se puede apreciar en el **Cuadro 1**, la Modalidad A/Itinerario de estudio DT fue elegida inicialmente por casi el 79% del total de los estudiantes matriculados en los siete grupos de la asignatura HEM (520 matriculados sobre 659). Dentro de este grupo mayoritario, 75 alumnos (el 14,4% de los 520) abandonaron este tipo de preparación durante el semestre lectivo o no cumplieron con los requisitos mínimos requeridos para poder acceder a la puntuación acumulada en la evaluación continuada. Por otro lado, 139 matriculados (el 21,1% del total) desde comienzo del curso prefirieron no desarrollar actividades dirigidas de autoaprendizaje y optaron por una asistencia intermitente (por no decir inexistente) a las clases y por una preparación individual basada en el estudio del manual básico.

Los dos factores principales que pueden explicar por qué el 32,5% del total del alumnado renunció a seguir la nueva metodología o no completó el proceso de preparación dirigida, se relacionan con el hecho que, para poder dar resultados, el nuevo itinerario de estudio requiere el compromiso claro por parte del estudiante y la disposición a aplicarse con constancia y regularidad, dentro y fuera del aula.

**CUADRO 1. PARTICIPACIÓN EN LA MODALIDAD A/ITINERARIO DE ESTUDIO DT. Asignatura Historia Económica Mundial – Curso 2006-07 - UAB**

<b>Grupos</b>	<b>Total matriculados</b>	<b>Alumnos con itinerario completado (% sobre los matriculados)</b>	<b>Alumnos que no terminaron el itinerario (% sobre los matriculados)</b>	<b>Alumnos que no participaron en el itinerario (% sobre los matriculados)</b>
01 (Eco)	120	76 (63,3%)	3 (2,5%)	41 (34,2%)
02 (ADE)	117	79 (67,5%)	12 (10,3%)	26 (22,2%)
03 (Eco)	131	85 (64,9%)	31 (23,7%)	15 (11,4%)
04 (ADE)	119	90 (75,6%)	10 (8,4%)	19 (16,0%)
051 (Eco)	82	42 (51,2%)	18 (22,0%)	22 (26,8%)
052 (ADE)	57	43 (75,5%)	1 (1,7%)	13 (22,8%)
060(ADE+Der)	33	30 (90,9%)	-	3 (9,1%)
Conjunto de los 7 grupos	659	445 (67,5%)	75 (11,4%)	139 (21,1%)

De modo que, al igual que en los cursos anteriores, una cierta cuota endémica de matriculados de primer curso decidió desertar de las clases, convencidos de que no merecía la pena dedicarse a la asignatura, ni con su presencia ni con su participación. En el caso de los repetidores, en cambio, muchos de ellos se vieron obligados a elegir entre esta y otras materias impartidas durante los mismos horarios.

Por otra parte, y por la misma razón básica, una parte del alumnado que desarrolla una actividad laboral y tiene notables dificultades para asistir con regularidad a las clases se ha visto en la imposibilidad de realizar las tareas requeridas por el Itinerario DT. A pesar de estos impedimentos, en los grupos 51 y, sobre todo, 52, donde el número de estudiantes-trabajadores era más significativo, buena parte de ellos se ha distinguido por su intervención activa en todo el proceso de aprendizaje. De ello se deduce que las nuevas metodologías se pueden implantar de manera eficaz sólo en un entorno de estudio de tipo presencial pero, al mismo tiempo, fomentan la asistencia de los estudiantes más motivados.

En definitiva, el 67,5% (445) de los estudiantes matriculados en los siete grupos de la asignatura optó por el plan DT/Ipt y cumplió íntegramente con su itinerario, con unas diferencias en la participación que van del 90,9% registrado en el G60 de ADE+Derecho, al 51,2% en el G51 de Eco. En los grupos que siguen las clases de la mañana (los más numerosos) la media de participación ascendió al 68%. Sin considerar el G60 (que presenta características muy distintas a los otros grupos), el análisis por titulaciones evidencia que entre los alumnos de Eco y de ADE hay una distancia de más de 10 puntos porcentuales: mientras que en los tres grupos de Eco los estudiantes que realizaron el Itinerario DT representaron el 61,0% del total, en los tres grupos de ADE los alumnos con DT constituyeron el 72,3% del total.

## **7. Estructura de las sesiones de verificación de los Ipt**

Los estudiantes que se habían apuntado a la Modalidad A/Itinerario de estudio DT debían preparar el trabajo sobre cada uno de los tres dossiers Ipt antes de las respectivas sesiones de verificación, programadas a mediados y finales del período lectivo. Las tareas realizadas durante estas clases específicas han sido organizadas teniendo en cuenta unos criterios de metodología activa que perseguían dos objetivos básicos:

- proporcionar al profesor elementos de evaluación;
- convertir cada sesión en un contexto de formación y adquisición de competencias.

Cada grupo de matriculados en la asignatura se había dividido previamente en tres subgrupos y cada uno de ellos debía participar en una sesión por cada Ipt. A su vez, los alumnos presentes en la sesión formaban equipos de trabajo compuestos por un máximo de tres miembros.

Las actividades consistían en la resolución de una serie de pruebas inéditas, relativas a los temas y problemas planteados por cada Ipt, en un plazo de tiempo de 35 minutos. En la segunda parte de la clase los equipos de trabajo presentaban sus respectivas conclusiones al profesor y a los otros estudiantes que, de manera conjunta, evaluaban el cumplimiento de la tarea asignada, además de la calidad y veracidad de los resultados. A menudo estas comunicaciones provocaban debates abiertos sobre determinados aspectos de las cuestiones planteadas.

La confección de las pruebas en las sesiones de verificación se ha basado en un amplio abanico de métodos con el fin de potenciar las capacidades del alumnado para hacer frente a la identificación, interpretación y resolución de problemas que se pueden presentar bajo distintas formas y que requieren la aplicación de diferentes técnicas.

El **Esquema 2** recoge de manera sintética la relación entre las actividades desarrolladas en clase por los equipos de trabajo y el aprendizaje realizado en términos de consecución de competencias.

**Esquema 2. Desarrollo de competencias transversales mediante las actividades en las clases de verificación de los Ipt**

<b>Competencias instrumentales</b>	<b>Actividades realizadas durante las clases de verificación Ipt</b>
Capacidad para el análisis y síntesis	Identificación de los problemas planteados y resolución de las pruebas mediante una síntesis de los conocimientos adquiridos.
Conocimientos generales básicos	Toma de conciencia de que el nivel de conocimientos adquiridos sobre los temas de la asignatura y de los Ipt es directamente proporcional a la capacidad de resolver las pruebas.
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	Exposición de los resultados de las pruebas por escrito y oralmente.
Resolución de problemas	Organizar las reflexiones y opiniones para elaborar resultados correctos y coherentes.
Toma de decisiones	En caso de opiniones divergentes con los miembros del propio y otros equipos, decidir si adherir a las conclusiones de los demás o mantener la propia posición.
<b>Competencias interpersonales</b>	
Capacidad crítica y autocrítica	Corregir y evaluar los resultados de los ejercicios realizados por otros equipos de trabajo. Corregir y evaluar los resultados del propio trabajo

	sobre la base de las indicaciones de los otros equipos y el profesor.
Trabajo en equipo	Aprender a comunicar y defender las propias opiniones delante de los compañeros de equipo. Aportar la propia contribución al trabajo de un conjunto de personas. Organizar una actividad de manera interpersonal y colectiva.
Habilidades interpersonales	Saber escuchar a los miembros del propio y de los otros equipos y respetar sus consideraciones. Contribuir y ajustarse a la dinámica de grupo. Aceptar críticas y preguntas. Saber defender, en equipo y públicamente, los propios criterios y opiniones.
Compromiso ético	Prepararse individualmente para poder aportar los propios conocimientos al trabajo de equipo. Saber aplicar criterios de evaluación ética a los efectos de los fenómenos económicos del pasado y del presente.
<b>Competencias sistémicas</b>	
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Organizar la información adquirida con el estudio previo a las clases de verificación para poder resolver las pruebas.
Capacidad de aprender	Desarrollar estrategias y procedimientos para optimizar la eficiencia del trabajo de equipo. Utilizar el trabajo en clase para ampliar los propios conocimientos básicos y metodológicos.
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	Aprender a trabajar en equipo y a comunicar los propios resultados y opiniones delante de un conjunto de personas.
Capacidad para generar nuevas ideas	Buscar soluciones novedosas cuando las pruebas piden específicamente una interpretación de carácter subjetivo.
Liderazgo	Hacer valer las propias ideas y opiniones en el contexto del equipo. Ejercer de portavoz del propio equipo.
Preocupación por la calidad	Ser consciente de que el trabajo realizado con el propio equipo implica una evaluación específica por parte del profesor. Cuidar de la calidad de los textos redactados y la resolución de ejercicios. Expresarse oralmente con propiedad delante de los compañeros y el profesor.
Motivación de logro	Aprender a organizar el trabajo para obtener los resultados mejores en un plazo de tiempo limitado.

## 8. Introducción de las nuevas metodologías y resultados académicos.

La participación en la primera convocatoria oficial del 30 de enero de 2007 fue muy elevada, representando el 81,0% del total de los matriculados en los 7 grupos. El 82% de los alumnos que se presentó a la prueba estaba constituido por los estudiantes que habían completado el Itinerario DT/Ipt (**Cuadro 2**), sin grandes diferencias entre

los grupos de la mañana y la tarde. Las proporciones entre estudiantes con DT y sin DT se invierten cuando se considera el número de los no presentados al examen. Efectivamente, los alumnos que no habían realizado su preparación mediante la Modalidad A representaron el 94,4% de esta última categoría.

**CUADRO 2. PARTICIPACIÓN EN LA PRIMERA CONVOCATORIA DE EXÁMENES**  
**Asignatura Historia Económica Mundial - Curso 2006-07 - UAB**

Grupos	Total alumnos presentados al examen (% sobre los matriculados)	Total alumnos no presentados al examen (% sobre los matriculados)	Alumnos presentados al examen en cada subgrupo DT y No DT (% sobre el total de presentados)		Alumnos no presentados al examen en cada subgrupo DT y No DT (% sobre el total de no presentados)	
			DT	No DT	DT	No DT
01	87 (72,5%)	33 (27,5%)	72 (82,8%)	15 (17,2%)	4 (12,1%)	29 (87,9%)
02	91 (77,8%)	26 (22,2%)	78 (85,7%)	13 (14,3%)	1 (3,8%)	25 (96,2%)
03	110 (84,0%)	21 (16,0%)	85 (77,3%)	25 (22,7%)	-	21 (100%)
04	108 (90,8%)	11 (9,2%)	90 (83,3%)	18 (16,7%)	-	11 (100%)
51	57 (69,5%)	25 (30,5%)	41 (71,9%)	16 (28,1%)	1 (4,0%)	24 (96,0%)
52	51 (89,5%)	6 (10,5%)	42 (82,4%)	9 (17,6%)	1 (16,7%)	5 (83,3%)
60	30 (90,9%)	3 (9,1%)	30 (100%)	-	-	3 (100%)
Conjunto de los 7 grupos	534 (81,0%)	125 (19,0%)	438 (82,0%)	96 (18,0%)	7 (5,6%)	118 (94,4%)

La alta participación de los estudiantes con DT se justifica claramente por el hecho que estos disponían de una bolsa de puntos obtenidos y acumulados en los meses anteriores por medio de la evaluación continuada. Para poderlos activar, necesitaban solamente aprobar el test final.

Por otro lado, y a diferencia de los cursos anteriores, los estudiantes que no habían asistido a todas o parte de las clases de teoría y de prácticas no podían basar su preparación exclusiva o principalmente en los apuntes redactados por otros compañeros, porque en este curso la referencia específica de su estudio era un manual. El hecho de que casi la totalidad de los no presentados esté constituida por este tipo de alumnos



tiene que estar asociado con la dificultad de preparar el programa en un plazo muy breve (una o dos semanas antes del examen, práctica absolutamente generalizada) sobre un texto relativamente complejo y sin haber consultado nunca al profesorado de la asignatura en las horas de tutoría durante todo el semestre lectivo.

A pesar de estas consideraciones, la cuota de no presentados en la primera convocatoria de 2006-07 ha sido inferior a la registrada en la misma prueba oficial de los dos cursos anteriores: un 19% del total de matriculados frente a un promedio de 23,5% calculado entre 2004-05 y 2005-06 (**Cuadro 2 y Gráfico 1**).

Los **Cuadros 3a y 3b** dan cuenta de los resultados globales de la convocatoria de enero/febrero de 2007, poniendo en evidencia la cuota representada por los aprobados y suspendidos sobre, respectivamente, el conjunto de todos los alumnos presentados y los alumnos presentados en las dos categorías (o subgrupos) “DT” y “No DT”.

**CUADRO 3a. RESULTADOS GLOBALES PRIMERA CONVOCATORIA DE EXÁMENES: PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL DE ESTUDIANTES PRESENTADOS**  
**Asignatura Historia Económica Mundial - Curso 2006-07 - UAB**

Grupos	Alumnos DT presentados al examen		Alumnos No DT presentados al examen	
	Aprobados	Suspendidos	Aprobados	Suspendidos
01 (Eco)	65,6%	17,2%	-	17,2%
02 (ADE)	71,4%	14,3%	5,5%	8,8%
03 (Eco)	29,1%	48,2%	3,6%	19,1%
04 (ADE)	66,7%	16,7%	3,7%	12,9%
51 (Eco)	54,4%	17,5%	3,5%	24,6%
52 (ADE)	62,7%	19,6%	2,0%	15,7%
60 (ADE+Der)	83,3%	16,7%	-	-
Conjunto de los 7 grupos	58,8%	23,2%	3,0%	15,0%

**CUADRO 3b. RESULTADOS GLOBALES PRIMERA CONVOCATORIA DE EXÁMENES: PORCENTAJES SOBRE LOS ESTUDIANTES PRESENTADOS DE LOS DOS SUBGRUPOS DT Y NO DT**

**Asignatura Historia Económica Mundial - Curso 2006-07 - UAB**

Grupos	Alumnos DT presentados al examen		Alumnos No DT presentados al examen	
	Aprobados	Suspendidos	Aprobados	Suspendidos
01 (Eco)	79,2%	20,8%	-	100 %
02 (ADE)	83,3%	16,7%	38,5%	61,5%
03 (Eco)	37,7%	62,3%	16,0%	84,0%
04 (ADE)	80,0%	20,0%	22,2%	77,8%
51 (Eco)	75,6%	24,4%	12,5%	87,5%
52 (ADE)	76,2%	23,8%	11,1%	88,9%
60 (ADE+Der)	83,3%	16,7%	-	-
Conjunto de los 7 grupos	71,7%	28,3%	16,7%	83,3%

Entre los presentados a la prueba en el conjunto de los siete grupos de la asignatura aprobó el 61,8% y suspendió el 38,2%. El 71,7% de los estudiantes con Itinerario DT superó el examen, mientras que lo consiguió sólo el 16,7% de la categoría de los estudiantes sin DT. Los motivos que justifican el elevado fracaso de estos últimos son probablemente los mismos ya indicados anteriormente en las consideraciones relativas al alumnado que había renunciado a participar en el proceso de evaluación continuada.

En la categoría de los estudiantes con DT/Ipt, el número de suspendidos en cada grupo es bastante parecido (entre el 16,7% de G02 y G60, y el 24,4% del G51). La única desviación significativa es la constituida por el G03, donde el 62,3% de los alumnos que había cumplido el proceso de aprendizaje del DT finalmente suspendió.

Con respecto a los resultados de los cursos pasados, en 2006-07 se han mantenido las diferencias tradicionales entre los grupos de Eco y los de ADE. Si se excluye del recuento el G60, se puede apreciar el hecho de que los alumnos de ADE constituyeron

casi el 60% de los aprobados totales, mientras que los de Eco contribuyeron en un 63% al total de suspendidos.

Los resultados globales de la primera prueba oficial de 2006-07 son parecidos a los del curso anterior (**Cuadros 3a y Gráfico 2**), pero aun así presentan un cambio sustancial en lo que hace a la estructura de las notas finales obtenidas por el conjunto de los alumnos que superaron el examen. En el curso actual se ha incrementado notablemente el número de calificaciones máximas y medias respecto al total de presentados (**Cuadros 4a y 4b**): casi el 8% de los alumnos presentados obtuvo un *excelente* o una *matrícula de honor* y el 34,6% un *notable*, frente al 19,3% que tuvo que conformarse con un *aprobado*.

**CUADRO 4a. NOTAS PRIMERA CONVOCATORIA DE EXÁMENES:  
PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL DE ESTUDIANTES PRESENTADOS  
Asignatura Historia Económica Mundial - Curso 2006-07 - UAB**

Grupos	M.H. y Excelente		Notable		Aprobado		Suspendido	
	DT	No DT	DT	No DT	DT	No DT	DT	No DT
01 (Eco)	6,9%	-	44,9%	-	13,8%	-	17,2%	17,2%
02 (ADE)	17,6%	-	43,9%	1,1%	9,9%	4,4%	14,3%	8,8%
03 (Eco)	-	-	12,7%	-	16,4%	3,6%	48,2%	19,1%
04 (ADE)	2,8%	-	38,0%	2,8%	25,9%	0,9%	16,7%	12,9%
51 (Eco)	-	-	21,1%	-	33,3%	3,5%	17,5%	24,6%
52 (ADE)	9,8%	-	43,1%	2,0%	9,8%	-	19,6%	15,7%
60 (ADE+Der)	40,0%	-	40,0%	-	3,3%	-	16,7%	-
Conjunto de los 7 grupos	7,9%	-	33,7%	0,9%	17,2%	2,1%	23,2%	15,0%

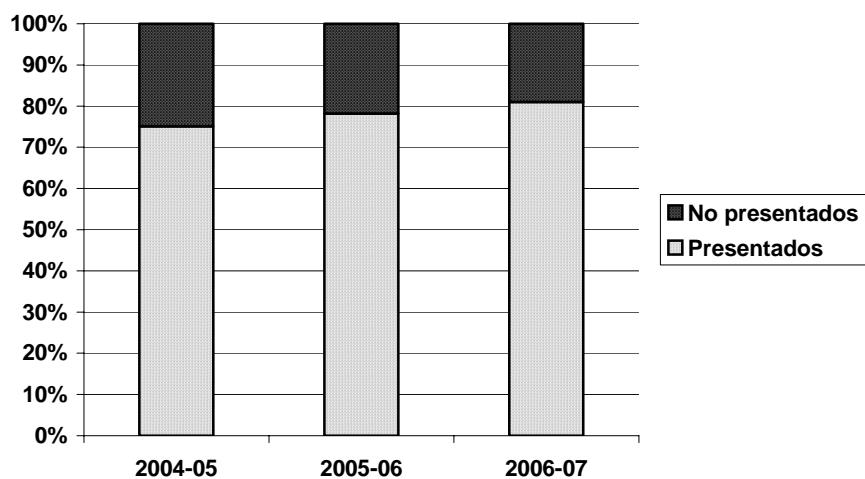
**CUADRO 4b. NOTAS PRIMERA CONVOCATORIA DE EXÁMENES: PORCENTAJES  
SOBRE LOS ESTUDIANTES PRESENTADOS DE LOS DOS SUBGRUPOS DT Y NO DT  
Asignatura Historia Económica Mundial - Curso 2006-07 - UAB**

Grupos	M.H. y Excelente		Notable		Aprobado		Suspendido	
	DT	No DT	DT	No DT	DT	No DT	DT	No DT
01 (Eco)	8,3%	-	54,2%	-	16,7%	-	20,8%	100 %
02 (ADE)	20,5%	-	51,3%	7,8%	11,5%	30,7%	16,7%	61,5%
03 (Eco)	-	-	16,5%	-	21,2%	16,0%	62,3%	84,0%
04 (ADE)	3,3%	-	45,6%	16,7%	31,1%	5,5%	20,0%	77,8%
51 (Eco)	-	-	29,3%	-	46,3%	12,5%	24,4%	87,5%
52 (ADE)	11,9%	-	52,4%	11,1%	11,9%	-	23,8%	88,9%
60 (ADE+Der)	40,0%	-	40,0%	-	3,3%	-	16,7%	-
Conjunto de los 7 grupos	9,6%	-	41,1%	5,2%	21,0%	11,5%	28,3%	83,3%

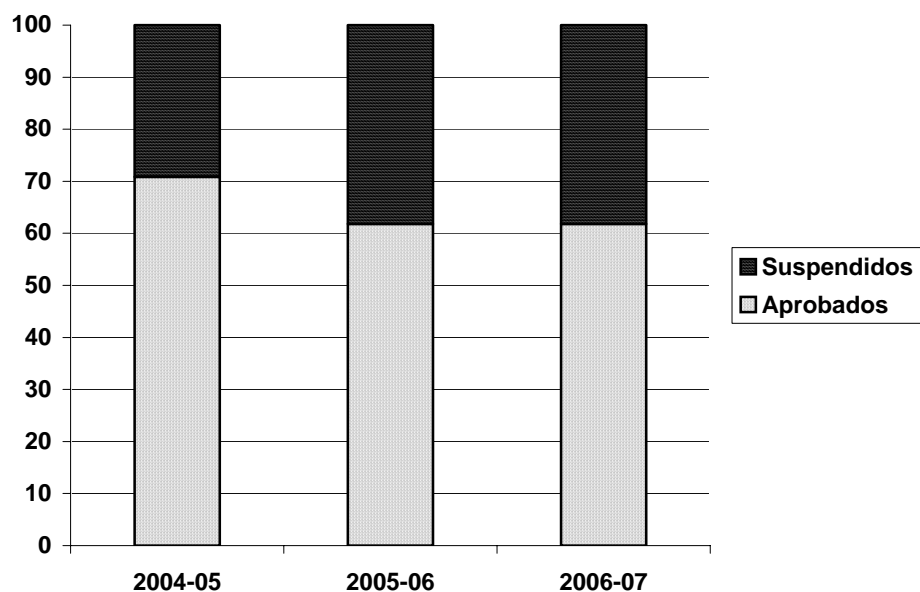
También en este caso, casi la totalidad (97,8%) de las notas medio-altas pertenecen a estudiantes que habían realizado el Itinerario DT. La conclusión que se puede sacar de esta tendencia es que el trabajo realizado durante todo el periodo lectivo y la correspondiente evaluación dan lugar a una polarización muy clara entre la categoría de los suspendidos y la de los alumnos que no solamente superan la prueba, sino que lo consiguen con una puntuación elevada. En este sentido es evidente que los nuevos métodos priman fuertemente la participación en las clases y la dedicación continua al aprendizaje activo.

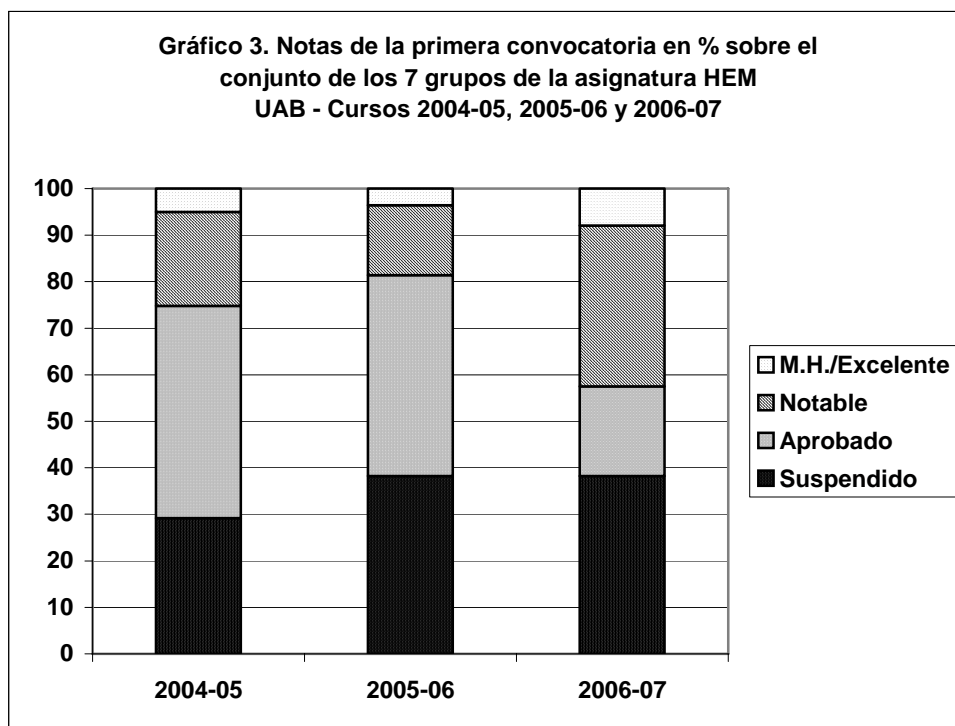
En general, el análisis del rendimiento académico de los estudiantes de HEM demuestra una cierta mejora de los resultados obtenidos en el Curso 2006-07 en comparación con los dos cursos anteriores (**Gráficos 1, 2 y 3**). Es muy probable que este avance se deba a la introducción de las nuevas estrategias metodológicas y, en concreto, a la aplicación de técnicas de aprendizaje activo para el desarrollo de competencias. Los próximos cursos y la consolidación del plan piloto confirmarán o desmentirán la tendencia detectada.

**Gráfico 1. Participación en la primera convocatoria de examen en % sobre el conjunto de los 7 grupos de la asignatura HEM UAB - Cursos 2004-05, 2005-06 y 2006-07**



**Gráfico 2. Resultados del examen de la primera convocatoria en % sobre el conjunto de los 7 grupos de la asignatura HEM UAB - Cursos 2004-05, 2005-06 y 2006-07**





## 9. Conclusiones.

La implementación de la nueva metodología en la asignatura de HEM durante el Curso 2006-07 ha conseguido aplicar uno de los principales paradigmas planteados por el EEES, es decir, considerar la educación del estudiante en términos de adquisición de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida. Somos conscientes de que esta primera experiencia ha tenido un alcance limitado y refleja sólo parcialmente los contenidos de la reforma estructural de los estudios universitarios que finalizará el 2010. Por otro lado, y valorando sus efectos prácticos en este curso académico, cabe reconocer que la fórmula de los Ipt ha hecho posible compaginar los métodos de enseñanza y evaluación tradicionales con la nueva praxis basada en el aprendizaje activo de los alumnos. Por primera vez los profesores hemos podido planificar, dirigir y seguir el trabajo de la mayor parte de nuestros estudiantes en su proceso de adquisición de competencias específicas (relativas a los conocimientos requeridos por la materia) y desarrollo de competencias transversales (los procedimientos que hacen posible incorporar, aplicar y actualizar los conocimientos).

En comparación con la actitud de los estudiantes matriculados en los años anteriores, podemos afirmar que los de este curso han participado con más intensidad e interés en las clases, se han implicado más en la preparación del programa, han leído

más y mejor y han reflexionado con detenimiento en la información proporcionada por los docentes y por su propio trabajo de aprendizaje.

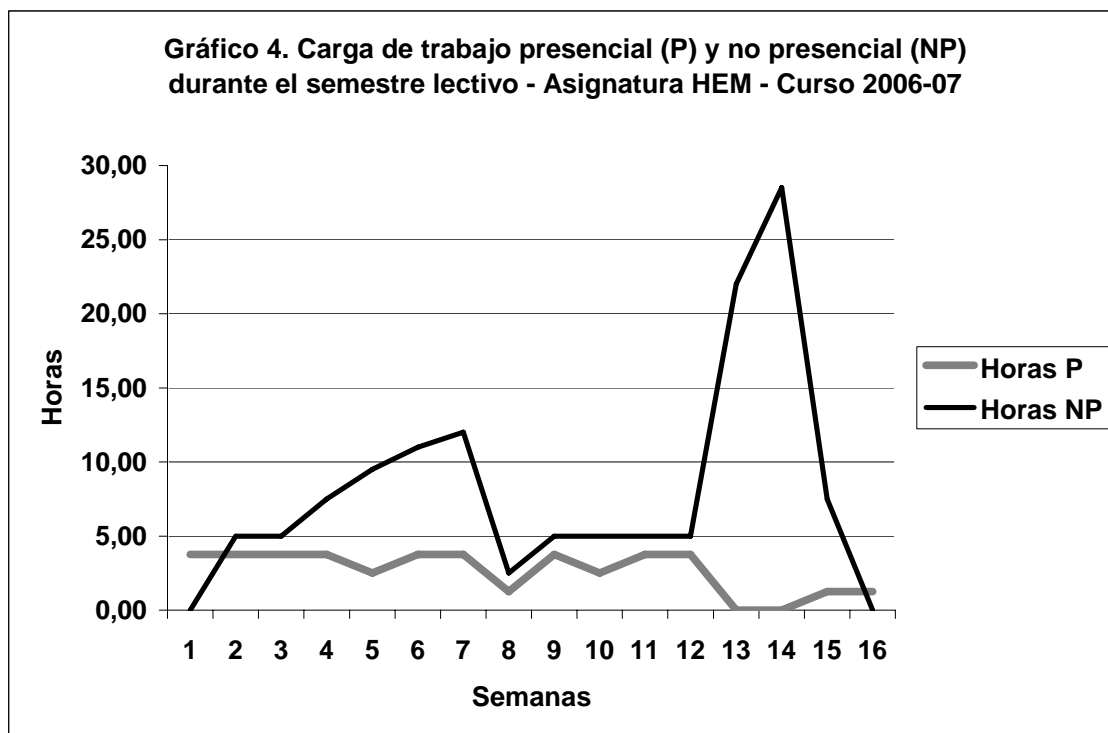
Por otro lado, esta misma experiencia evidencia claramente los aspectos que cabe reformar en el futuro y que dependen en buena medida del mantenimiento del sistema tradicional de estudios universitarios aún vigente.

En primer lugar, se ha demostrado que existe una incompatibilidad estructural entre la masificación de los grupos y la aplicación concreta del nuevo paradigma educativo. La única solución posible consiste en el desdoblamiento de los grupos actuales y en un incremento significativo de los recursos docentes a disposición de la Facultad. El problema reside en el hecho de que esta estrategia depende exclusivamente de las decisiones del equipo del Rectorado de la UAB que hasta ahora no ha dado ninguna respuesta positiva a las reivindicaciones pertinentes efectuadas por el Decanato de la Facultad de CCEE.

En segundo lugar, hace falta eliminar los desequilibrios que aún caracterizan la distribución del trabajo de los estudiantes durante el semestre, en concreto, los que conciernen a la repartición actual entre los créditos atribuidos a las clases magistrales tradicionales y el número de horas que los estudiantes han de dedicar a la búsqueda y recogida de información y a la preparación de las evaluaciones programadas.

En el **Gráfico 4** se recoge la evolución de la carga de trabajo, presencial y no presencial, realizada por los alumnos de la Modalidad A durante las dieciséis semanas del primer semestre del curso. Las clases en las semanas 8, 15 y 16 corresponden a las sesiones de verificación Ipt, mientras que las semanas 13 y 14 coinciden con las vacaciones de Navidad. La estimación se basa en un cálculo aproximado de las horas según el siguiente reparto:

A. Horas presenciales	B. Horas no presenciales
- clases teoría = 25:00	- preparación teoría = 48:00 <sup>4</sup>
- clases prácticas = 11:45	- preparación prácticas = 22:30
- sesiones verificación Ipt = 3:45	- preparación Ipt = 60:00 <sup>5</sup>
Total = 42:30 h.	Total = 130:30 h.



Es evidente que cabe ajustar la repartición entre las dos principales categorías de trabajo a lo largo del semestre y, en particular, eliminar unas oscilaciones tan acentuadas en la distribución de las horas de aplicación no presencial. El objetivo consiste en evitar que este tipo de estudio se concentre sobre todo o exclusivamente en determinadas semanas y que su evolución a medio plazo coincida con la registrada en las horas presenciales. Este resultado se conseguirá trasladando progresivamente el centro de gravedad de la enseñanza

<sup>4</sup> Horas estimadas para preparar cada tema tratado en las clases de teoría = 3:00.

<sup>5</sup> Estimación de las horas para preparar cada dossier = lectura y resumen textos 6:00 h.; resolución ejercicios 3:00 h.; búsqueda catálogos electrónicos y recopilación bibliografía 5:00 h.; búsqueda información en páginas web y resolución ejercicios pertinentes 6:00 h.



de las clases magistrales a otras modalidades de actividad académica dirigida y armonizando la metodología aplicada en las diversas asignaturas que los estudiantes cursan durante cada semestre.

### **Bibliografía**

ANECA (2004): *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*:  
[http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi\\_credito%20europeo.pdf](http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_credito%20europeo.pdf)

ANECA (2005): *Libro blanco del título de grado en Economía y Empresa*:  
[http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_economia_def.pdf)

BAJO, M<sup>a</sup> Teresa; MALDONADO, Antonio; MORENO, Sergio; MOYA, Miguel, TUDELA, Pio (coord.): *Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*, Universidad de Granada:  
[http://www.ugr.es/~psicolo/docs\\_espacioeuropeo/analisis\\_de\\_competencias\\_europa.doc](http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/analisis_de_competencias_europa.doc)

BRANDA, Luis (2007): “La consultoria en ABP (aprenentatge basat en problemes)”, UAB-IDES, *Full d'experiències d'Innovació Docent en Educació Superior*, nº 14.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*, Bilbao, Universidad de Deusto.

LÓPEZ PLANA, Carlos; FONDEVILA PALAU, Dolors (2007): “Primera valoració de l'adaptació de la Titulació de Veterinaria a l'EEES”, UAB-IDES, *Full d'experiències d'Innovació Docent en Educació Superior*, nº 5.

MCCORMICK, Christine (2002): “Metacognition and Learning”, REYNOLDS, W.M. y MILLER, G.E. (eds.), *Handbooks of Educational Psychology*, Chichester (West Sussex), John Wiley and Sons, pp. 47-57.

MESTREIT, Claude; SOLÀ I PUJOLS, Jaume (2007): “La Titulació de Traducció i d'Interpretació treballa l'Espai Europeu d'Educació Superior”, UAB-IDES, *Full d'experiències d'Innovació Docent en Educació Superior*, nº 6.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (26 junio 2007): *Borrador del Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.

PROYECTO SÓCRATES – TEMPUS (2006): *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)

ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea D.L.