

# «INNOVACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CAMINO DE LONDRES 2007»

Dr. Antonio Sánchez Cabaco<sup>1</sup>

**RESUMEN:** *El artículo aborda la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como un proceso de innovación instruccional en la acción docente (metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje), en la medida del proceso (crédito europeo ECTS) y en los objetivos de la formación: adquisición de competencias sobre conocimientos (cognitivas), sobre la forma de ejecutarlos (procedimentales) y el saber ser y estar profesional (actitudinales).*

*Se concluye señalando la naturaleza profunda del cambio de modelo («de tarima») en el esquema clásico universitario al nuevo enfoque («de pupitre») que deriva de la filosofía del EEES y los retos más inmediatos para la próxima cumbre de Londres 2007.*

**Palabras clave:** *Educación Superior, Competencias, EEES, ECTS, Aprendizaje.*

## Introducción

Si partimos de una definición genérica de innovación, ésta puede ser una idea o práctica percibida como nueva por un individuo o comunidad, que pretende introducir mejoras en relación a unas metas u objetivos deseados. Además, es importante señalar que la propuesta tiene que estar fundamentada, en el sentido de una planificación, un desarrollo y una propuesta de evaluación. Esta es, justamente, la realidad en la que nos encontramos de

1. Profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia de Salamanca.

construir un nuevo escenario educativo en la universidad: El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Y entre las claves decisivas de este proceso está el cambio de modelo para el que se necesita la innovación: innovar para converger o converger innovando.

El EEES es una propuesta de modelo universitario para el siglo XXI. La esencia del cambio pasa de un modelo jerárquico centrado en la docencia y la transmisión de conocimientos («*modelo tarima*») a polarizar el protagonismo en el aprendizaje del alumno («*modelo pupitre*»). Este cambio implica modificaciones a tres niveles: en la planificación de la acción didáctica, en las metodologías para llevarla a cabo y en la forma y en el establecimiento de nuevos criterios para su evaluación. Es una necesidad responder con el cambio a la nueva sociedad del conocimiento y de la información, que ha dejado obsoletos los viejos esquemas del proceso instruccional. Estos fueron adecuados y cumplieron su misión desde los tiempos de Fray Luis de León. Pero la realidad actual impone una revisión y adaptación crítica al momento presente, objetivo último del proceso de convergencia europea.

Podrá hacerse innovación interna (desde la iniciativa del profesorado o a las Facultades) o externa (promovidas por administraciones autonómicas, nacionales o europeas) pero lo decisivo es la necesidad de cambio o adaptación a la realidad del siglo XXI y a las exigencias a las que la universidad debe responder en su entorno social. Sería deseable que esta innovación fuera planificada, con planes establecidos jerárquicamente por los responsables universitarios en los distintos niveles, con modificaciones y adaptaciones en función de la experiencia. Claro que ello implica la clara conciencia de la necesidad de innovar y converger por parte de los que toman las decisiones y son los responsables de generar cultura organizacional en torno al cambio, la mejora y la elevación de los criterios de transparencia y calidad.

A continuación exponemos nuestra experiencia en torno a la construcción del EEES en los dos frentes más recientes en los que se ha centrado la actividad de innovación: en la determinación de las competencias como resultados de aprendizaje y en la medida de las actividades del mismo. Señalar que estos proyectos son continuidad de la línea de elaboración de materiales para la docencia teórico-práctica de los procesos psicológicos básicos (Arana, Cabaco y Castro, 1996; Cabaco y Arana, 1997; Cabaco, Arana y Crespo, 1999; Munar, Roselló y Cabaco, 1999), algunos de ellos desarrollados en el marco del programa de innovación docente financiados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (periodo 1998-2003).

### Innovación en los resultados de aprendizaje

En el primer trabajo (Cabaco, Fernández, Franco e Iban, 2005) se intentó determinar las posibles discrepancias entre la experiencia realizada (competencial real) y el nivel de expectativa (esperada). El estudio realizado, con 127 alumnos pertenecientes a las Titulaciones de Psicología y Psicopedagogía, analizaba cuatro grupos de competencias: *Instrumentales* (análisis y síntesis); *Personales* (trabajar en equipo); *Sistémicas* (capacidad para adaptarse a nuevas situaciones); *Otras competencias* (capacidad para asumir responsabilidades). En cuanto al primer grupo el resultado obtenido reflejó que de las siete competencias personales evaluadas solamente aparecen diferencias estadísticamente significativas ( $t=3.8$ ;  $p=.002$ ) en *Capacidad para colaborar con otras personas* siendo menor la competencia lograda o real (3.2) que la esperada (3.5). En todas las demás competencias (compromiso ético, razonamiento crítico, relaciones interpersonales, reconocimiento de la diversidad, trabajo interdisciplinar y desempeño internacional) el ajuste es máximo dado que se consiguen resultados similares, como puede apreciarse en el gráfico siguiente:

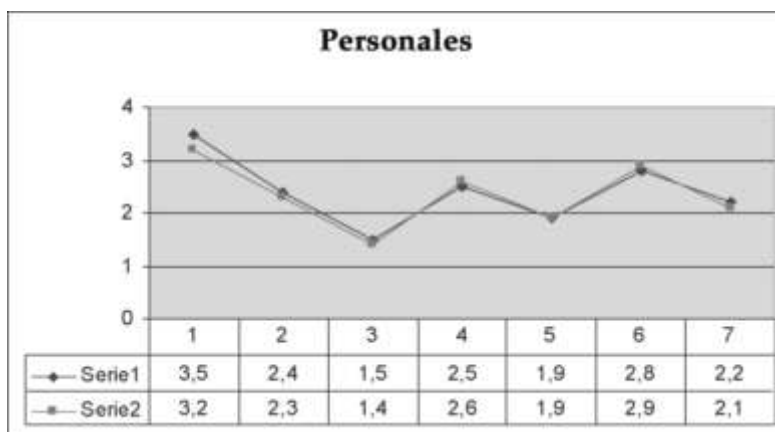


GRÁFICO 1: Competencias personales en dimensiones esperadas (1) y reales (2).

Los datos obtenidos permiten definir la importancia de las competencias implicadas en la actividad investigadora desarrollada (atribuida por el alumno) en cuanto a la escasa discrepancia en los dos momentos y las dimensiones requeridas (real y esperada) lo que permite tener un indicador real de la perspectiva del alumno. Los resultados señalados son interesantes porque únicamente siete de 33 competencias implicadas presentan

discrepancias entre lo esperado y lo conseguido. Esto implica una clara materialización de la competencia desde la perspectiva del alumno, de lo que implica un determinado trabajo o actividad académica (informe experimental en este caso).

Un segundo aspecto relevante es el sentido de la discrepancia encontrada en las siete competencias diana. Así en tres de ellas (capacidad para colaborar con otras personas, capacidad de actualización profesional y capacidad de establecer relaciones con otros profesionales) es menor la competencia real que la esperada, invirtiéndose el sentido en las cuatro restantes (capacidad de organización, destrezas informáticas, capacidad de liderazgo y capacidad de establecer relaciones con otros profesionales). La consecuencia de cara al EEES es que para evitar el desencanto y la desmotivación que pueda provocar el primer grupo es necesaria la precisa definición de las competencias implicadas y su desarrollo en la actividad, como lo han puesto de manifiesto otras experiencias piloto (Díaz, Riesco y Martínez, 2004; Jurado y cols., 2004; Martínez, 2004).

En un segundo trabajo (Cabaco, Pérez, Fernández y González, en prensa) se ha intentado determinar el perfil competencial (competencias clave), definidas a priori por el docente y trabajadas en el proceso de formación. En base a las mismas cuatro categorías anteriores se procedió a realizar una autoevaluación de las mismas a través de un cuestionario. En cuanto al primer grupo las competencias (personales) que habíamos determinado a priori como las dianas alcanzan una puntuación de corte superior a 7, lo que confirma nuestra predicción. Sin embargo los alumnos también han considerado relevantes las competencias 7 (*capacidad de resolución de problemas*) y 8 (*capacidad de tomar decisiones*). Aunque el objetivo de la formación práctica en esta asignatura tenía, como hemos señalado, las tres primeras como competencias diana, resulta clarificador la valoración del perfil competencial por parte del alumno. Debido a que tienen distintas opciones de realización del experimento (réplica o realización de un diseño original) con las derivaciones implicadas, lo valoran como capacidad de resolver problemas y toma de decisiones asociado (véase gráfico 4). Aunque tiene que ser el docente el que tome las decisiones como experto es importante la consideración del punto de vista del alumno en las mismas.

De la tríada de competencias transversales definidas a priori (desde el punto de vista del docente) todas son confirmadas desde el plano del discente. Estos solamente han añadido algunas que por los motivos discutidos han considerado implicadas, pero que no restan valor al resultado.



GRÁFICO 2: Evaluación del perfil competencial (competencias personales).

### Innovación en la medida y las actividades del aprendizaje

Para ejemplificar este aspecto voy a comentar el trabajo desarrollado en un proyecto piloto de adaptación de asignaturas de Pedagogía y Psicología al sistema de créditos europeo ECTS (Jiménez-Eguizábal, Cabaco, Villar, Palmero y Fernández, 2005). Las dos dimensiones clave de la propuesta se centra en el desarrollo de criterios para el nuevo marco de la formación en competencias (cognitivas, procedimentales y actitudinales) y propone factores de concreción para determinar la carga de trabajo del alumno que el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje requiere. Son dos dimensiones (de carácter teórico y metodológico) que están estrechamente vinculadas y que se complementan en la concreción del ECTS.

En primer lugar, en lo que se refiere a los criterios de especificación en la formación competencial, el cómputo del nuevo crédito ECTS lo estamos realizando en base a cuatro criterios que visualiza el cambio de esquema y permite establecer la base teórica para determinar la carga del trabajo del alumno. El criterio de *docencia* se refiere a las horas presenciales de aula (teoría, prácticas, etc.) del profesor guiando el proceso. También se incluyen las horas lectivas dedicadas principalmente a la explicación de la guía de aprendizaje (contenidos, metodología y forma de evaluación de la actividad). Es importante señalar que en este nuevo marco debemos enfatizar no contenidos, sino aprendizaje activo y autosuficiente (fichas de actividad y seguimiento temporalizado de la misma). Pretende hacer puente entre los conocimientos y su aplicación, como dos

aspectos no separables, ya que en el desempeño de rol los conocimientos son útiles en la medida que pueden utilizarse en situaciones específicas.

El segundo criterio se refiere a la *preparación* de los contenidos y al inicio de transferencia a la práctica (activación de aprendizajes). Es una especie de guía de trabajo autónomo, con todos los aspectos relativos a las dimensiones instruccionales del aprendizaje: elaboración de mapas conceptuales, preguntas de autoevaluación y aprendizaje secuencializado. Implica un desempeño activo del proceso, el aprendizaje como un reto y responsabilidad personal.

El tercer criterio es la *realización/ejecución* de las actividades prácticas y experiencias complementarias de refuerzo de la actividad conceptual, realización de las mismas y exposición grupal de resultados. Aborda la interacción del saber hacer con la actitud de cómo se hace (saber ser).

Por último el criterio cuatro es la *aplicación y evaluación*. Elaboración del informe de las actividades (teórico/prácticas), siguiendo un modelo desarrollado y que el alumno debe seguir para cumplimentar los objetivos del curso y que tiene que exponer en entrevista personalizada o con pruebas objetivas (dependiendo de la Titulación). Es un criterio integrador de todo el proceso, lo que significa la no separación de la evaluación del proceso de aprendizaje, como un elemento que puede aportar retroalimentación permanente al proceso.

En el gráfico 3 puede apreciarse el dinamismo de la propuesta con la retroalimentación entre los tres tipos de competencias implicadas en el proceso instruccional (cognitivas, procedimentales y actitudinales) y los criterios expuestos. Se coloca en el centro la aplicación y la evaluación (criterio 4) como exponente final del proceso de aprendizaje: consecución de competencias para el discente y de resultados de aprendizaje para el docente.

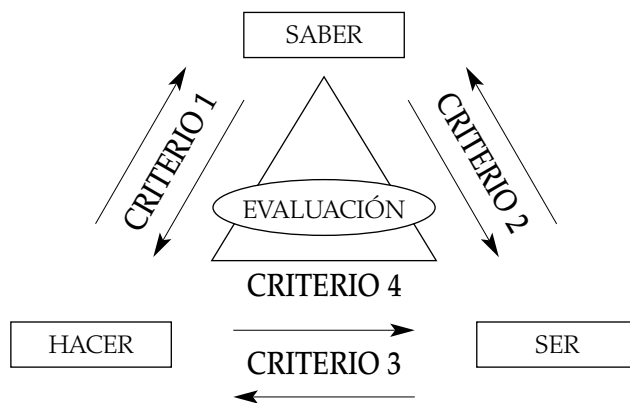


GRÁFICO 3. Modelo de triángulo competencial y criterios asociados.

Sobre la segunda dimensión (propone factores de concreción para determinar la carga de trabajo del alumno que el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje) nuestro trabajo se ha centrado en la cuantificación del trabajo del alumno en el desarrollo de trabajos y en la propuesta de criterios de conversión de las actividades docentes en la carga de trabajo para el alumno. Así, en base a diferentes experiencias piloto (por ejemplo de cuantificación del crédito europeo en la docencia práctica: Cabaco, Capataz y Fernández, 2004) nos ha permitido determinar factores de conversión. En esta señalada, la actividad de aprendizaje informe experimental, que desarrollan obligatoriamente los alumnos en grupo, supone en torno a unas 25 horas de media lo que supone un crédito ECTS. De esta forma no se hace una asignación aleatoria y nos permite comprobar las diferencias en cuanto al tipo de actividad (que teóricamente son de similar dificultad pero que en la valoración del alumno se observan discrepancias). En este momento estamos valorando la estabilidad de la medida comparando diferentes cursos lo que nos permitirá una toma de decisiones ajustada a la realidad del alumno.

Como resultado del proceso, en el gráfico 4, se puede observar una ejemplificación global para una asignatura de la propuesta con las actividades a desarrollar, las horas presenciales del docente en las mismas, el factor de concreción de la carga de trabajo para el alumno, la cuantificación de la misma para el discente y el total por actividad en función de los tres criterios (Cabaco, 2005b). El cuadro ejemplifica la adaptación de una asignatura de Educación (Procesos Psicológicos Básicos) al sistema de créditos europeo ECTS, siguiendo un modelo de asignación mixto (combinando asignación de créditos con experiencias de evaluación de la carga para el alumno). La materia que tiene 6 créditos actuales (modelo LRU, que equivale a 60 horas presenciales) pasaría, en el caso de que se mantuviera la carga en créditos ECTS (6x25) a 150 horas de carga de trabajo para el alumno).

Actividades	Horas P	Factor	T/A	Total
Clases Teóricas	25	1.5	37.5	62,5
Debates	4	3	12	16
Prácticas en el aula	20	0	0	20
Elaboración informe	2.5	10	25	27,5
Tutorías	2	0.5	1	3
Exámenes	2	9	18	20
Revisión de exámenes	1	0	0	1
Trabajo en red (on-line)	*	2	*	*
Activ. de profundización (opcionales)	*	0.5	*	*
Total	56.5	*	93.5	150

GRÁFICO 4. Un modelo de conversión de créditos LRU a créditos ECTS.

La justificación global del reparto se basa en que como materia de complemento de formación u obligatoria de primer curso (Psicopedagogía y Pedagogía respectivamente) es necesario una mayor presencialidad del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se cubren la mayoría de las actividades propuestas en la Guía de Aprendizaje y las dos no contempladas serían susceptibles de utilizarse en un programa tutorial (semipresencial) o si cambia su configuración en el nuevo catálogo de Titulaciones en cuanto a las directrices propias de los grado o postgrado resultantes.

Además hay que especificar en la justificación (como contribución al perfil académico y profesional) las competencias pretendidas: a) *Académico*, comprensión de la funcionalidad cognitiva, motivacional y emocional de la conducta humana, así como los fundamentos epistemológicos y metodológicos que posibilitan su estudio y explicación; b) *Profesional*, es decir, estructurar un esquema conceptual de la cognición, volición y emoción humanas, para la actuación en los ámbitos educativos formales y no formales de su ámbito profesional. Y deberán especificarse en los tres niveles señalados (saber, saber hacer y saber ser), además de los procedimientos de evaluación, junto a la temporalización del proceso.

### **Innovación para el cambio de modelo: retos para Londres 2007**

Lo expuesto implica que el protagonismo central de la acción docente, representado por el profesor en el modelo de tarima (transmitiendo contenidos a los destinatarios del proceso) cambia a elevar a estos pasivos receptores a ser los protagonistas del proceso de aprendizaje. Es por tanto una acción docente centrada en el desarrollo competencial integral (saber, saber hacer y saber ser) del alumno, siendo la tarea del profesor mediar este proceso para conseguir unos determinados objetivos de aprendizaje. Por ello, frente a la mera transmisión, el nuevo planteamiento requiere el uso de metodologías activas que favorezcan el proceso. En esta línea propuestas ya desarrolladas (Cabaco, 2001; 2004a) señalan la estrategia mapa conceptual como facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje en el marco de la convergencia.

De cara a Londres 2007 los responsables educativos tendrán que afrontar de modo decisivo que el giro de la convergencia europea (actividad tutorial y aprendizaje centrado en el alumno) plantea algunas resistencias al cambio por la propia rigidez del sistema universitario, por la incertidumbre e inseguridad respecto al resultado final del EEES, y por el esfuerzo implicado y la escasa valoración social de muchos roles docentes. El ambicioso cambio implica que los profesores deben trabajar en varios frentes (docencia de calidad e investigación puntera), lo que puede significar un menor cambio real.



Otro aspecto importante, y que hemos analizado en trabajos previos (Cabaco y Crespo, 2000, 2003; Crespo y Cabaco, 2000) es la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el proceso de convergencia. Aunque debe producirse una feliz convivencia de esquemas clásicos y virtuales, el desarrollo de las TIC representa nuevos retos a diferentes niveles: formas de producción del conocimiento, modos de acceso al mismo, y nuevos mecanismos de comprensión y aprendizaje de los individuos. La relación intrínseca de las TICs en el proceso de convergencia europea (papel no transmisor) es que el problema principal de la enseñanza no se sitúa en el acceso a la información, sino en la necesidad de elaborar criterios de selección, comprensión y transferencia tanto por parte del profesorado como del alumnado. Por eso la necesidad del cambio de modelo, como optimización del aprendizaje en un ambiente de mayor estimulación, con una contextualización globalizada y en un esquema relacional. Lo anterior tiene unas implicaciones importantes para el aprendizaje ya que los cambios en los entornos de aprendizaje plantean nuevas posibilidades que hay que incorporar al quehacer docente (discursos abiertos, clases problematizantes, actividades colaborativas, resolución de problemas reales, etc.) y todo ello contemplando las distensiones éticas del conocimiento y las dimensiones emocionales del aprendizaje.

La reflexión final, en la línea de la aportación de este artículo como homenaje a un profesor que ha dedicado su vida a la enseñanza y la innovación de la misma, es que el cambio significará mejores cotas de calidad, procesos más transparentes y adecuados y por lo tanto una universidad más competitiva y resolutive de las necesidades sociales. Como esa ha sido la idea que he creído recibir con su docencia y su presencia, le devuelvo estas reflexiones, teñidas de experiencias, pero con una preocupación compartida en la misma meta: la educación.

### Bibliografía

- ARANA, J. M., CABACO, A. S. y CASTRO, J. A. (1996). *Manual prácticas de Psicología básica: Motivación y Emoción*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- ARNAU, J., BONO, M. y GARCÍA, M. (2003). El sistema europeo de créditos transferible para la asignatura de Diseños Experimentales y aplicados. Libro de Actas del 2º Congreso de Enseñanza de la Psicología: Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 106-111), Universitat de Valencia.
- BRITISH PSYCHOLOGICAL SOCIETY (2001). A general introduction to the Review of the National Occupational Standards for Applied Psychology. London: BPS / Cambridge; 5S Consulting Group.
- CABACO, A. S. (Dir.) (1998-99), (2000-01), (2002-03). Elaboración de Recursos de apoyo para la docencia universitaria. Investigaciones financiadas por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

- CABACO, A. S. (2001). *Psicología de la memoria en esquemas*. Salamanca: Kadmos.
- CABACO, A. S. (2004a). *Mapas conceptuales de psicología de la percepción y la atención*. Salamanca: Demiurgo.
- CABACO, A. S. (2004b). Igualdad de oportunidades: sensibilización e innovación. En OAGER, *Innovación, Nuevas Tecnologías y desigualdad de Género* (pp. 11-20). Salamanca: Amarú.
- CABACO, A. S. (2005a). Competencias y habilidades procedimentales en la formación de alumnos universitarios: implicaciones para la convergencia. Libro de actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Universidad de la Laguna.
- CABACO, A. S. (2005b). Retos e implicaciones del espacio europeo de educación superior: algunas reflexiones y experiencias desde la óptica de una universidad católica. *Cristianismo, Universidad y Cultura*, 13, 101-112.
- CABACO, A. S. (2005c). La convergencia europea en educación superior: una oportunidad para mejorar la formación integral de los universitarios. *Naturaleza y Gracia*, 3, 569-581.
- CABACO, A. S. y ARANA, J. M. (Coords.) (1997). *Manual de Prácticas de Percepción y Atención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- CABACO, A. S. y BEATO, S. (2001). *Psicología de la memoria. Ámbitos aplicados*. Madrid: Pirámide.
- CABACO, A. S., ARANA, J. M<sup>a</sup> y CRESPO, A. (Coords.) (1999). *Prácticas de Psicología de la Memoria*. Madrid: Alianza.
- CABACO, A. S. y CRESPO, A. (2000). Nuevas tecnologías en la docencia práctica de psicología de la memoria. En J. Mira (Dir.), *Conocimientos, métodos y tecnologías de la educación a distancia* (pp. 525-530). Madrid: UNED.
- CABACO, A. S. y CRESPO, A. (2003). Recursos impresos y aplicación de la tecnología de la información y la comunicación en la docencia de los procesos psicológicos básicos: experiencias y propuestas. *Papeles Salmantinos de Educación*, 2, 203-218.
- CABACO, A. S., CAPATAZ, I. y FERNÁNDEZ, L. M.. (2004). Una experiencia piloto de cuantificación del crédito europeo en la docencia práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, 335-344.
- CABACO, A. S., FERNÁNDEZ, L. M., FRANCO, P. e IBAN, B. (2005). Competencias y habilidades de la nueva reforma en educación superior (EEES). *Papeles Salmantinos de Educación*, 5, 53-69.
- CABACO, A. S., PÉREZ, C., FERNÁNDEZ, L. y GONZÁLEZ, S. (en prensa). Estudio de un perfil competencial en formación práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 6.
- CRESPO, A. y CABACO, A. S. (2000). Un proyecto de aula electrónica en Psicología. En J. Mira (Dir.), *Conocimientos, métodos y tecnologías de la educación a distancia* (pp. 356-360). Madrid: UNED.
- FREIRE, J. (2005). Estrategias para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en titulaciones de Ciencias. *Plan de Formación Docente del Profesorado Universitario de la UEX. Cáceres y Badajoz*, 8 y 9 Marzo 2005.  
En <http://www.udc.es/dep/bave/jfreire/educar.htm>
- GACÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

- GONZÁLEZ, M. y GILAR, R. (2005). Propuesta de adecuación de una guía docente al sistema de créditos europeo (ECTS) para la docencia universitaria. En J.A. del Barrio, M.I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura e I. Ruiz, *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación* (pp. 263-277). Badajoz: PSICOEX.
- JIMÉNEZ-EGUIZÁBAL, A., CABACO, A. S., VILLAR, F., PALMERO, C. y FERNÁNDEZ, L. M. (2005). *Proyecto piloto de adaptación de asignaturas de Pedagogía y Psicología al sistema de créditos europeo ECTS*. Monografía publicada por la Universidad de Burgos.
- MELLE, M. (2004). Cálculo y valoración de los créditos europeos ECTS. *II Jornada sobre el proceso de convergencia en la Universidad Complutense*. Madrid, 26 Enero 2004. Consultado 23-3-05 en [http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/Fac\\_Medicina\\_ene04/ene04\\_0930.pdf](http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/Fac_Medicina_ene04/ene04_0930.pdf)
- MUNAR, E., ROSELLÓ, J. y CABACO, A. S. (1999) (Coords.). *Atención y percepción*. Madrid: Alianza.
- PEIRÓ J. M. y LUNT I. (2002) The context for a European Framework for Psychologists' Training. *European Psychologist* 7, 3, 169-179.
- PULIDO, A. (1998). *En busca de la convergencia europea*. Madrid: Pirámide.
- RIVERO, L. (2004). El crédito ECTS y la nueva estructura universitaria. *Jornada Formativa sobre el E.E.E.S. para el P.D.I. de la Licenciatura de Física, Universidad de Sevilla*, 17 Diciembre 2004. Consultado 23-3-05 en <http://www.us.es/fisica/Actividades/CURSO%20ECTS/EL%20CREDITO%20ECTS.ppt>
- ROE, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *The European Psychologist*, 7 (3), 192-203.
- TROYANO, Y., GARCÍA A. y MARÍN, M. (2005). Reorientación de planes de estudio en Psicología: el nuevo rol del profesorado en la convergencia europea. En J.A. del Barrio, M.I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura e I. Ruiz, *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación* (pp. 753-760). Badajoz: PSICOEX.
- VIADER, M. (2004). Formación en competencias y construcción del EEES. Reflexiones, implicaciones y propuestas. *Jornadas sobre Formación en metodologías docentes para el EEES, Universidad de Sevilla*, septiembre-octubre 2004. Consultado 23-3-05 en <http://www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro/jornadas-04-05/Formacion-en-Competencias-y-Construccion-del-EEES.pdf>