

# CINAIC 2015

III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE  
APRENDIZAJE, INNOVACIÓN Y COMPETITIVIDAD

# La Sociedad del Aprendizaje



MADRID, 14-16 de octubre  
[www.cinaic.com](http://www.cinaic.com)

Organiza:



CAMPUS  
DE EXCELENCIA  
INTERNACIONAL



Universidad  
Zaragoza



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA  
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE



Centro para el  
Desarrollo  
Tecnológico  
Industrial

## **LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE. ACTAS DEL III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAJE, INNOVACIÓN Y COMPETITIVIDAD. CINAIC 2015**

*Editores:* Ángel Fidalgo Blanco, María Luisa Sein-Echaluce Lacleta y Francisco José García-Peñalvo.

*Editorial:*

Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.

Calle Pastor, 3, 28003 Madrid.

*Lugar y fecha:* Madrid. Octubre de 2015.

*ISBN:* 978-84-608-2907-2



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (cc BY-NC-ND). Ver descripción de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

*Diseño de Cubierta:* Kyan Shokouhi Dios.

*Formato:* Javier Pinilla Martínez y Kyan Shokouhi Dios.

*Referencia a esta obra:*

Fidalgo Blanco, A., Sein-Echaluce Lacleta, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2015). *La Sociedad del Aprendizaje. Actas del III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC 2015 (14-16 de Octubre de 2015, Madrid, España)*. Madrid. Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.

# Gestión de la información y elaboración de textos académicos por estudiantes de Grado

## Information management and writing of academic texts by undergraduate students

M<sup>a</sup> Pilar Álvarez Vázquez  
[pilar@med.ucm.es](mailto:pilar@med.ucm.es)

Departamento Biología Celular, Facultad Medicina  
Universidad Complutense de Madrid  
Madrid, España

**Resumen-** En el curso 2013/14 se ofertaron entre las actividades complementarias a realizar por parte de estudiantes de segundo curso del Grado en Medicina, dos tareas voluntarias enfocadas hacia la búsqueda, selección y gestión bibliográfica. Las tareas se planificaron en las partes tercera y cuarta, de las cinco en que se organiza la materia *Organografía Microscópica Humana*. En este trabajo presentamos los resultados de la segunda tarea, en la cual los alumnos debían primeramente buscar y seleccionar textos científicos de acuerdo a ciertos criterios, y a continuación, crear un documento original conforme a unas normas de estilo tal y como se hace cuando se quiere enviar a un congreso o a una revista para su posible publicación. Las opiniones de los participantes recogidas en una encuesta final muestran un balance satisfactorio y la conveniencia de continuar trabajando este tipo de competencias transversales.

**Palabras clave:** *Estudios universitarios, competencias transversales, alfabetización en información, estudiante.*

**Abstract-** In the 2013/14 course, amongst the complementary activities that the second course of Medicine Degree' students could carry out, two were dedicated to bibliography search, selection and management. Tasks were planned in the third and fourth parts, from a total of five that integrate the subject *Human Histology*. This study presents students' appraisals on the second task. First of all, students must search and select scientific texts according to some clearly defined criteria, and then produce a document using a template, as if they were preparing a scientific text to submit to a congress or for publication. Participant's appraisals collected in a final survey showed a satisfactory balance and the convenience of keeping on working this kind of transversal competences.

**Keywords:** *Higher Education, transversal competences, informational literacy, student.*

### 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo en donde la información es cada vez más abundante y de más fácil acceso (Gulli y Signorini, 2005). Si bien es cierto que Internet ha simplificado el acceso a la información no son pocos los autores que señalan que, aunque las generaciones actuales de estudiantes manejan herramientas digitales desde niños y viven en conexión permanente, carecen de competencias para saber buscar y seleccionar la

información, leerla de manera crítica y reconstruirla para elaborar textos propios, originales y distintos de las fuentes en que se basen (Casanovas y Campos, 2014; Martín, Moreno y Moreno, 2014). Por tanto, constatan que realizan las búsquedas de manera intuitiva, lo que conduce a un mal aprovechamiento (Markland, 2005; Sureda y Comas, 2006).

De manera simultánea a la democratización del acceso a la información, Internet ha facilitado la publicación de información. Casi cualquiera puede hoy gestionar un espacio web y publicar información. Ello ha traído consigo un aumento en el plagio entre estudiantes (Sureda y Comas, 2008), entendiéndose por tal tanto cuando se presentan ideas y textos ajenos como si fueran propios (intencional) como cuando simplemente no se citan las fuentes (no intencional) (Park, 2003). Sin embargo, la idea de que la información se puede cortar y pegar libremente se extiende (Ballano y Muñoz, 2008) y así, los alumnos creen que plagian poco y consideran este aspecto como una cuestión ética personal (Egaña, 2012).

La *Competencia en Información* es un claro ejemplo de competencia transversal clave para la formación y el aprendizaje, y está en estrecha relación con otras dos: la *Competencia Digital* y *Aprender a Aprender* (Unión Europea, 2006). Aunque de manera casi sistemática las guías docentes de las asignaturas recogen las competencias en alfabetización en información, lo cierto es que en muchas queda sin especificar cómo se desarrollan. Por otra parte, la estrategia adoptada por las Universidades españolas para el desarrollo de las competencias en información ha sido principalmente la creación de asignaturas optativas, que como tales pueden ser cursadas o no según la elección de cada estudiante. Así pues, buena parte de los estudiantes universitarios no reciben una formación académica específica sobre gestión de la información en sus estudios de Grado.

### 2. CONTEXTO

De acuerdo a las competencias previstas en el plan de estudios (España, 2008), los estudiantes del Grado en Medicina deben aprender un amplio abanico de competencias informacionales que van desde el uso adecuado de fuentes

clínicas y biomédicas y el uso de TIC, a saber valorar de forma crítica la información y saber comunicarla.

La guía docente de la *Organografía Microscópica Humana (OMH)*, asignatura obligatoria de segundo curso del Grado en Medicina de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), establece entre las competencias transversales a adquirir, la capacidades de búsqueda y gestión de información (autoaprendizaje); de crítica y autocrítica; y de comunicación oral y escrita (UCM, 2013).

En el plan Bolonia la *OMH* forma parte del Módulo *Estructura y Función del Cuerpo Humano*, y se imparte de manera integrada con la *Anatomía Humana* y la *Fisiología Humana*. Se realizan cinco exámenes parciales entre octubre y marzo en fechas comunes para las tres materias. Aquellos estudiantes de *OMH* que superan ciertos requisitos quedan exentos de realizar el examen final en junio.

Conscientes de que las TIC cobran cada día un peso mayor en la actividad académica y juegan un papel clave en el aprendizaje y la elaboración de materiales propios (textos académicos, materiales didácticos, etc.) decidimos desarrollar una amplia oferta de actividades complementarias que permitieran el desarrollo de competencias en paralelo al desarrollo de contenidos. Entre las actividades voluntarias se diseñaron algunas para que los propios estudiantes crearan sus propios recursos y aprendieran nuevas técnicas de estudio (Álvarez, 2012 y 2014).

Convencidos de que la alfabetización en información o una buena instrucción bibliográfica son elementos clave en la formación básica de cualquier estudiante universitario (Gómez y Licea, 2002) e igualmente esenciales en el proceso de investigación (López, 2006) decidimos incluir dos tareas voluntarias encaminadas a adquirir unos conocimientos mínimos de gestión bibliográfica. Tras un primer trabajo sobre la primera tarea (Álvarez, 2015) presentamos en esta comunicación los resultados de la segunda.

### 3. DESCRIPCIÓN

#### A. Tareas voluntarias ofertadas a lo largo de los parciales.

Desde la implantación del plan Bolonia hemos trabajado diferentes competencias transversales ofertando para ello actividades voluntarias complementarias en cada parcial. En el diseño y desarrollo de estas tareas el campus virtual (CV) ha jugado un papel clave.

En cada una de las cinco partes en que se organiza la *OMH* se ofertaron dos tipos de actividades voluntarias. Por un lado, una actividad común a todos los parciales, autoevaluaciones en el CV, que le permiten al estudiante enfrentarse a exámenes *on line* de estructura similar a la de los exámenes parciales. Por otro, en cada parte se oferta una actividad diferente, a realizar fuera del aula, y que deberá subirse a la tarea correspondiente del CV. Los participantes podían plantear y resolver dudas a través de un foro en el CV.

Todas las tareas voluntarias se califican, y superar cada una permite sumar un punto a la nota del examen parcial correspondiente. Además para evitar el abandono del alumnado que suspende algún parcial y por tanto, va obligatoriamente al examen final, la continuidad en las tareas a lo largo de todo el curso otorga puntos adicionales a la nota del examen final.

#### B. Tareas voluntarias dirigidas a la alfabetización en información.

Las dos tareas relativas a gestión de la información se desarrollaron en los parciales tercero y cuarto. En la primera los estudiantes tuvieron que superar una autoevaluación sobre distintos conceptos como plataformas, gestores, bases de datos, redes, catálogos, etc. Previamente se les había facilitado un listado y ellos debían averiguar el significado de los términos. En la siguiente parte, cuarto parcial, la tarea propuesta pretendía que aplicaran lo aprendido en la tarea previa.

En concreto, los participantes debían buscar textos científicos en abierto y seleccionar tres que cumplieran una serie de requisitos (temática, antigüedad, idioma). A continuación debían leerlos y entender lo que los autores habían investigado, cómo y para qué, así como los resultados y conclusiones principales de cada estudio, reflexionando sobre las aportaciones de los trabajos a los contenidos de la *OMH*. Seguidamente, debían resumir cada texto y redactar un documento propio de acuerdo a unas normas de estilo concretas, muchas de ellas similares a las que debe cumplir un manuscrito que un autor envía a una revista para su publicación o a un congreso como contribución. Adicionalmente debían recoger la citación correcta de cada texto elegido y enlaces directos a los mismos. Para una mejor comprensión se facilitó, además del archivo *Normas*, un documento *Ejemplo* que se ajustaba a dichas normas (tamaño de página y márgenes, encabezado, tipo de fuente, espaciados, paginado, etc.). Por último, los participantes debían subir en plazo al CV su documento en formato pdf.

Como en tareas anteriores, quienes hicieron correctamente la tarea lograron 1 punto adicional en el parcial. No obstante, dada la mayor complejidad de esta tarea, y de forma excepcional, los estudiantes cuyos documentos no se ajustaban estrictamente a lo exigido (enlaces que no se abrían, errores en la citación de sus textos, etc.), obtuvieron puntuaciones adicionales parciales (desde 0,3 a 0,9).

#### C. Valoración de las tareas voluntarias.

Para evaluar las diferentes tareas ofertadas se solicitó a los participantes, estudiantes matriculados en la asignatura *OMH*, que cumplimentaran al término de los cinco parciales una encuesta voluntaria. Las preguntas se organizaron en bloques, uno para cada una de las tareas complementarias en cada parcial, y uno más en donde se les pedía que compararan las tareas entre sí. Cada participante en la encuesta debía responder solo las preguntas relativas a las tareas que hubiera hecho.

La Tabla 1 recoge las preguntas formuladas sobre la tarea del cuarto parcial. Ocho son de tipo dicotómico, dos cerradas de respuesta múltiple y otras dos de tipo abierto.

**Tabla 1.** Cuestionario de valoración de la tarea del cuarto parcial

Nº	Preguntas
1.	¿Te resultó fácil la búsqueda de textos?
2.	¿Te fue útil la tarea voluntaria del tercer parcial para la del cuarto?

3. ¿Conocías ya este tipo de normas para publicación?
4. Indica cuáles de los siguientes aspectos te han resultado novedosos: ninguno, el formato, la configuración de la página, la filiación, las palabras clave, el resumen, la citación bibliográfica.
5. Indica cuáles de los siguientes aspectos te han resultado complejos de entender o de aplicar: ninguno, el formato, la configuración de la página, la filiación, las palabras clave, el resumen, la citación bibliográfica.
6. ¿Te resultó fácil hacer tus propios resúmenes de los textos elegidos?
7. ¿Escribiste tus propias palabras clave?
8. Indica el tiempo aproximado que te llevó encontrar los textos
9. Indica el tiempo aproximado que te llevó hacer la tarea
10. ¿Esta tarea te ha servido para un mejor aprendizaje de la asignatura?
11. ¿Esta tarea te ha servido para aprender otros contenidos?
12. ¿Esta tarea te ha permitido aprender a buscar información y a presentarla mejor?

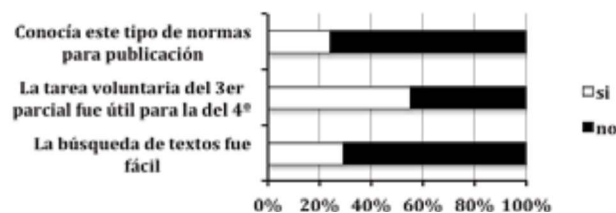
Presentamos en esta comunicación los resultados de la encuesta en relación a la tarea de gestión de la información, búsqueda bibliográfica y creación de documentos originales conforme a unas normas de estilo.

#### 4. RESULTADOS

De los 99 estudiantes matriculados en la asignatura 73 realizaron la tarea del cuarto parcial. La encuesta fue contestada por 75 estudiantes, de los cuales el 96% habían realizado dicha tarea.

La cuarta tarea es calificada en general como más larga y difícil. Y es cierto que fue la más compleja, ya que suponía realizar numerosas actividades. Es importante señalar que la mayor complejidad de la tarea se pudo diseñar aprovechando que ese parcial se desarrolla con una menor presión de tiempo, pues comienza a primeros de diciembre y el examen parcial es al inicio de febrero, a diferencia de las tres primeras partes, cada una de las cuales dura un mes. Esta circunstancia permite que los estudiantes puedan planificar y desarrollar sin excesivo estrés las distintas y sucesivas actividades de la tarea.

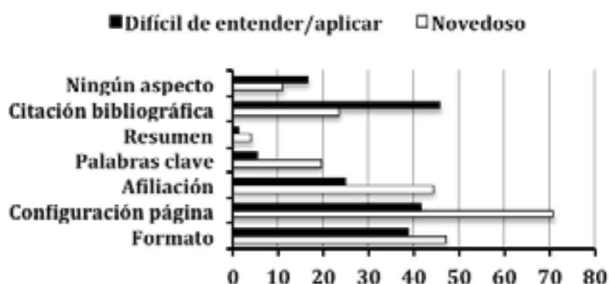
En la primera fase, esto es, la búsqueda *on line* y selección de tres textos científicos de acuerdo a ciertos criterios (temática, relación con la asignatura, idioma, antigüedad, etc.), el 70,8% de los participantes afirma que no les ha sido fácil encontrarlos, a pesar de haber realizado la tarea anterior, de haber afirmado comprender los términos propuestos y de admitir que hay miles de artículos de libre acceso que cumplirían los criterios. Poco más de la mitad (54,2%) considera que haber realizado la tarea tercera les ha resultado útil.



**Figura 1.** Resultados de la encuesta sobre la tarea del cuarto parcial.

En cuanto a la segunda fase, la redacción de un documento original conforme a un formato de estilo concreto, que presente cada uno de los tres artículos seleccionados, citando en cada caso autores y filiación, autor de contacto, referencia completa del artículo, indicando palabras clave, elaborando un resumen propio que recoja las aportaciones de cada texto a su propia formación, e incluyendo un enlace directo a cada texto seleccionado, confirmamos nuestra presunción inicial de que es la tarea más compleja, pues muchos de los estudiantes desconocen no solo la existencia de normas de estilo sino que les resulta complejo entenderlas.

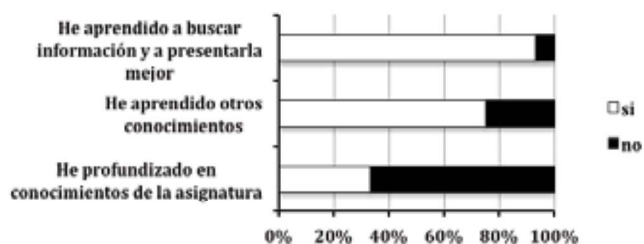
Así, tan solo 8 participantes (11,1%) afirman conocer todas las cuestiones relativas al formato y 12 (16,7%) declaran que no les ha sido difícil ni entenderlas ni aplicarlas a su documento. Por el contrario, para el 47,2% le son novedosas las normas relativas al formato y hasta un 38,9% admite dificultades a la hora de saber aplicarlas. Un 44,4% afirma no saber anteriormente qué es la filiación ni cómo se expresa y un 25% confiesa haber tenido dificultades para indicarla correctamente. Igualmente, casi el 20% afirma no conocer qué son las palabras clave de un artículo o cómo se ordenan, aunque solo el 5,6% admite haber tenido dificultades en este apartado. Es interesante reseñar a este respecto que el 90,3% declara no haber tomado las palabras clave de los artículos sino haberlas elegido ellos mismos de acuerdo a lo que les ha parecido más relevante de cada texto. La cuestión más controvertida, sin lugar a dudas, ha sido saber configurar la página del documento de acuerdo a las normas de estilo. Así el 70,8% declara que buena parte de las cuestiones les resultan novedosas (encabezados, pies de página, interlineados, espaciados, etc.), si bien el porcentaje de participantes con dificultades a la hora de confeccionar el documento de acuerdo a ellas baja hasta el 41,7%. Por el contrario, el aspecto más fácil de acuerdo a las opiniones manifestadas por los estudiantes ha sido la elaboración de un resumen propio de cada artículo (88,9%). Finalmente, la única cuestión en donde el porcentaje de participantes que manifiestan haber tenido dificultades en aplicar las normas (45,8%) es mayor respecto del que confiesa no conocerlas (23,6%) es la citación bibliográfica de los textos elegidos. Creemos que ello podría explicarse porque aunque, en general, el alumnado sepa que debe citar en sus trabajos las fuentes utilizadas, sin embargo a la hora de recogerlas desconoce la forma correcta de hacerlo, no sabe cómo aprender estas cuestiones, y por tanto lo suele hacer sin ajustarse a un estilo.



**Figura 2.** Porcentaje de alumnos a los que les resultan novedosos y difíciles de entender o aplicar los aspectos indicados del documento a elaborar.

A la hora de evaluar las tareas, es necesario reflexionar sobre si el tiempo empleado no supone una carga de trabajo excesiva para los participantes. Conviene tener presente que la planificación académica de *OMH* es muy exigente: los tres primeros parciales duran cuatro semanas cada uno, a razón de 4 horas semanales, lo que supone un ritmo muy intenso. Como era de esperar, la cuarta tarea es percibida como más larga y compleja en general (el 81,69% así lo cree), pero curiosamente, cuando se analizan los resultados los valores son similares a los de la tarea previa: un 23,6% afirma haber necesitado menos de 1 hora (22,7% en la anterior) y un 45,8% declara haber necesitado entre 1 y menos de 3 horas (frente a un 44% en la previa).

Con independencia del tiempo dedicado una gran mayoría de los encuestados (93,7%) se muestra satisfecha por haberlas realizado. En relación a la tarea del cuarto parcial solo un tercio considera que les ha aportado conocimientos sobre alguna parte del temario de la asignatura pero en contrapartida el 75% afirma que sí ha aprendido otro tipo de conocimientos y el 93% declara que le será útil para buscar información y/o saber presentarla correctamente.



**Figura 3.** Opiniones de los alumnos respecto del aprendizaje logrado con la tarea del cuarto parcial.

Finalmente, al comparar las tareas entre sí, la del cuarto parcial destaca en varios aspectos: el 84,25% afirma que les ha permitido mejorar en su comunicación escrita; el 64,61% opina que con ella han trabajado su capacidad crítica y autocrítica, y el 63,38% considera que va a ser la de mayor utilidad en el futuro.

## 5. CONCLUSIONES

La carga de trabajo que conllevan las tareas no presenciales, tanto para los estudiantes como para el docente, debe valorarse con cuidado. En nuestro caso, y en función de las opiniones de los participantes, los resultados globales de la experiencia nos parecen satisfactorios.

Somos conscientes de que para un aprendizaje significativo se requeriría desarrollar un proyecto más amplio y sostenido a lo largo del curso, pero las limitaciones de la materia nos lo impiden. Sin embargo, la experiencia desarrollada en *OMH* sobre gestión bibliográfica no debe ser entendida como una actividad breve y aislada, sin aplicación real ni continuidad. Nos consta que nuestros estudiantes aplican rápidamente esos aprendizajes en las tareas académicas que les piden los profesores, pero además, creemos que les permiten afrontar mejor sus inicios en la investigación y en su participación en jornadas y congresos.

En el siglo XX las bibliotecas universitarias jugaron un papel central en la vida académica (Gómez y Licea, 2002). Sin embargo hoy, gran parte de los estudiantes universitarios las consideran meros espacios donde realizar préstamos de fondos, tipo manuales, o a los que acudir para el estudio individual (Gómez, 2010). Nuestros estudiantes realizan las búsquedas de información mayoritariamente en la red, de manera autodidacta y con escasa eficacia (Sureda y Comas, 2006), pero lamentablemente no ven a los bibliotecarios y especialistas en documentación como los profesionales que podrían enseñarles conocimientos tales como estrategias y sitios de búsqueda. Por ello proponemos que las bibliotecas universitarias recobren un papel principal y participen de forma activa en la formación de estudiantes universitarios mediante una estrecha colaboración entre bibliotecarios y documentalistas con docentes.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M.P. (2012). Los estudiantes de Grado como creadores de materiales de aprendizaje. La experiencia en Organografía Microscópica Humana. En D. Cobos, E. López, A. Jaén, A. Marín, L. Molina (Coords.), *Actas I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (INNOVAGOGIA 2012)*. (pp.469-475). Sevilla: AFOE Formación.
- Álvarez, M.P. (2014). Valoración de los estudiantes universitarios de Grado de una experiencia de elaboración de mapas conceptuales. En A.I. Allueva, J.L. Alejandro (Coords.), *Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual. Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC (USATIC 2014)*. (pp.733-741). Madrid: Bubok Publishing SL.
- Álvarez, M.P. (2015). Alfabetización en Información: Valoraciones de una primera propuesta. En P. Membriela (Coord.), *IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CINDU 2015)*. Vigo: en prensa.
- Ballano, I. y Muñoz, I. (2008). Cómo elaboran sus trabajos escritos los universitarios. Claves para una reafectación en la era digital. En *Compilación de ponencias de encuentros. Encuentro Virtual Educa*. Zaragoza, España. Recuperado de <http://virtualeduca.info/CDISBN/VirtualEduca.swf>
- Casanovas M. y Campos, J.F. (2014). Gestión de la información en la elaboración de textos académicos:

- Propuestas para la inclusión de las TIC en la formación de maestros. En D. Cobos, E. López, A. Jaén, A. Marín, L. Molina (Coords.), *Actas II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (INNOVAGOGIA 2014)*. (pp.1208-1218). Sevilla: AFOE Formación.
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa (RUSC)* 9(2), pp.18-30.
- España (2008). Orden ECI/332/2008, 13 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Médico. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de febrero de 2008, 40, p.8351.
- Gómez, J.A. (2010). University libraries and the development of lecturers' and students' information competencies. En: Information and digital competencies in Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 7(2).
- Gómez, J.A. y Licea, J. (2002). La alfabetización en información en las universidades. *Revista de Investigación Educativa* 20 (2), pp.469-486.
- Gulli, A. y Signorini, A. (2005). The Indexable Web is more than 11.5 billion pages. En *14th International conference on World Wide Web (WWW 2005)*. Chiba, Japan.
- López, L.B. (2006). La búsqueda bibliográfica: componente clave del proceso de investigación. *DIAETA* 24 (115), pp.31-37.
- Markland, M. (2005). Does the student's love of the search engine mean that high quality online academic resources are being missed? *Performance Measurement and Metrics* 6(1), pp.19-31.
- Martín, N., Moreno, P. y Moreno, O. (2014). Tratamiento de la información científica en las aulas universitarias: Experiencia de innovación educativa en la asignatura "Modelos de planificación e investigación educativa". En D. Cobos, E. López, A. Jaén, A. Marín, L. Molina (Coords.), *Actas II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (INNOVAGOGIA 2014)*. (pp.610-616). Sevilla: AFOE Formación.
- Park, C. (2003). In Other (People's) Words: Plagiarism by university students-literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 28(5), pp.471-488.
- Sureda, J. y Comas, R. (2006). *Internet como fuente de documentación académica entre estudiantes universitarios. Una aproximación a partir del alumnado de educación social de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: Fundación Universitat-Empresa de les Illes Balears. Xarxa Segura IB.
- Sureda, J. y Comas, R. (2008). *El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado de la Universitat de les Illes Balears. Resultados generales de los datos de una encuesta realizada a los usuarios del portal Universia*. (Informe de investigación del Grupo Educación y Ciudadanía). Palma: Universitat de les Illes Balears. Recuperado de <http://www.ciberplagio.es/attachment.php?key=41>
- Unión Europea (2006) 2006/962/CE Recomendación Parlamento Europeo y Consejo, 18 de diciembre 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 diciembre 2006, L394/10.
- Universidad Complutense de Madrid (2013). Guía docente. Planificación de las enseñanzas de Grado. Recuperado de <https://medicina.ucm.es/data/cont/media/www/pag-17227/Medicina13-14.pdf>