

LA IMPORTANCIA Y EL NIVEL DE DESARROLLO DE
LAS COMPETENCIAS EN PSICOLOGÍA

The importance and development level
of competences in psychology

Pilar Alonso-Martín*
Universidad de Huelva (España)

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar qué importancia y nivel de desarrollo otorgan a las competencias genéricas, además de observar en qué espacios didácticos reportan haberlas ido adquiriendo y/o desarrollando, así como conocer la organización y planificación de su tiempo de trabajo autónomo. La muestra está compuesta por 83 estudiantes de 3º, 4º y 5º de psicología. Los resultados muestran que el nivel de importancia de las competencias está por encima del nivel de desarrollo alcanzado; los espacios didácticos predominantes son las clases teóricas y las prácticas. El mayor porcentaje de tiempo está dedicado a trabajar en grupo y preparar exámenes. Se han

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2009
Fecha de aceptación: 18 de enero de 2010

* Doctora en Psicología. Docente del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de CC.EE de la Universidad de Huelva (España).

pilar.alonso@dpsi.uhu.es.

Correspondencia: Facultad de CC.EE. Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus de El Carmen, Avd de las Fuerzas Armadas, s/n, 21007 Huelva (España).

encontrado diferencias significativas en función del sexo, turno y curso. Se plantean sugerencias de mejora para aumentar la calidad docente.

Palabras clave: Competencias genéricas, nivel de desarrollo, alumnos, espacios didácticos.

Abstract

The objective of this investigation is to analyze the importance and the development level attributed to generic competences, also to observe in what didactic spaces have these been acquired and/or developed, as well as knowing the organization and the planning of the time of autonomous work. The sample is composed by 83 psychology students of 3rd, 4th and 5th semester. The results show that the level of importance of the competences is above the level of development reached; the didactic spaces where they have acquired most of the competences are the theoretical classes and the practical activities. The biggest percentage of their time is dedicated to work in groups and to prepare for exams. There have been significant differences in terms of gender, schedule and course. Suggestions to improve quality of education are made.

Keywords: Generic competences, development level, students, didactic spaces.

INTRODUCCIÓN

La implantación del EEES no sólo implica un cambio estructural de las enseñanzas, sino también una transformación en la metodología de enseñanza tradicional. En este nuevo marco, el objetivo principal del proceso de aprendizaje consiste no sólo en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sino que queda supeditado al desarrollo de una serie de competencias, esto es, capacidades y destrezas, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales (Delgado, 2006). El aprendizaje no sólo se ve como mediación cognitiva de la adquisición de conocimientos, sino como un proceso constructivo en el que los aprendices forman representaciones personales del contenido y elaboran a partir de lo conocido. Por con-

siguiente, el aprendizaje se expresa en términos de competencias adquiridas (Tascón, 2008).

Un aprendizaje basado en competencias significa establecer las competencias que se consideran necesarias en la sociedad actual y que no pueden ser determinadas unidireccionalmente por la universidad sin tener en cuenta las entidades destinatarias como son las organizaciones laborales y profesionales. Este aprendizaje se basa en el desarrollo de competencias genéricas y específicas con el propósito de capacitar a la persona acerca de los conocimientos científicos y técnicos, de su aplicación en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente (Poblete, 2003 y 2006).

Es un enfoque que entronca con el concepto de ECTS, en el que cada estudiante debe tener la dedicación adecuada para adquirir o desarrollar las competencias propuestas en el tiempo estimado para ello. Es un sistema de aprendizaje personal que combina teoría y práctica y que se aleja del sistema anterior basado fundamentalmente en la memorización que permitía el estudio concentrado o intensivo en determinados momentos. Exige una dedicación al aprendizaje constante y sistemática y un mayor compromiso del propio estudiante para planificar y gestionar adecuadamente su tiempo (Poblete, 2006).

Las competencias constituyen un complejo entramado de comportamientos que ponen en evidencia la capacidad del profesional para movilizar y conjugar armónicamente sus conocimientos, experiencias, disposiciones, habilidades, actitudes y valores, a fin de abordar, resolver o actuar frente a situaciones del mundo personal, ciudadano, profesional y social. En este contexto, las competencias son dinámicas, pese a que implican capacidades y atributos personales, que podrían ser permanentes, pero éstos se convierten, por así decirlo, en medios para alcanzar propósitos diversos. La competencia se sirve del conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes; movilizan los conocimientos, las cualidades, las habilidades, los atributos personales para enfrentar situaciones variadas, dentro de lo humano y socialmente aceptable y valioso.

Muchos autores han trabajado sobre competencias y se han involucrado en estudios para definir las, entre ellos: Argudin (2005), Punk (1994), Gámez, (2001), Le Boterf (2000), Leboyer (2000), Irigoín (2002) y Tobón (2006) (todos ellos citados en Campero, 2008). De las diversas definiciones de competencias (Echevarría, 1996 y 2002, Ernest & Young Consultoras, 1997, Incanop, 1997, Eveqoz, 2003, Zarifian, 1999, Aubret & Gilbert, 2003, Proyecto Tuning, 2003, todos citados en Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach & Cortada, 2006) se pueden extraer ideas esenciales de este concepto: a) tiene relación con la acción, y posee una dimensión práctica; b) está vinculada a una situación determinada, normalmente compleja y cambiante; c) integra conocimientos, procedimientos, actitudes y normas; d) facilita la resolución de situaciones laborales conocidas o desconocidas; e) suponen una interrelación de capacidades y se manifiesta a nivel de conducta, y f) poseen un carácter global para dar respuesta a situaciones problemáticas.

Partiendo de estos rasgos básicos del concepto de competencias, y teniendo en cuenta las aportaciones de Perreou (2004), acordamos entender la competencia como el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que movilizan a una persona, de forma integrada, para actuar de forma eficaz ante las demandas de una determinada situación. Por consiguiente, las competencias han de apoyarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas de los aprendices, y ha de capacitarlos para desenvolverse en forma adecuada en diversos contextos, tanto vitales como profesionales (Mérida, 2006).

Las competencias genéricas son una novedad en el contexto de la enseñanza universitaria, al mismo tiempo que un factor fundamental para lograr la formación y el desarrollo humano y ciudadano, indisoluble con el de la profesionalidad. Son las competencias necesarias para el empleo y para la vida como ciudadano responsable, importantes en cualquier disciplina. Dichas competencias son de aplicación en un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales, favorecen la inserción como un valor añadido que aporta empleo, y motiva el desarrollo y progreso profesional.

Los conocimientos disciplinares, así como la experiencia y las prácticas académicas, pasan a ser recursos para crear, inventar o adaptar soluciones a situaciones que plantea la realidad en que se desenvuelve el profesional. Por ende, el currículo debe disponer de espacios y tiempo que ejerciten al estudiante en el desempeño de esas competencias, y en la movilización armónica de sus conocimientos, capacidades y habilidades; porque, como argumenta Perrenoud (2006), “aprender a usar los conocimientos y las habilidades adquiridas es un desafío de la formación inicial, a la cual se debe dedicar una parte del tiempo de los estudios superiores” (p. 70). El objetivo de esta investigación es realizar un estudio sobre la importancia y el nivel de desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de la titulación de Psicología. Este objetivo general se divide en objetivos parciales:

1. Diseñar un procedimiento de evaluación de competencias genéricas considerados más relevantes en psicología mediante la elaboración de cuestionarios específicos en los que se valore la importancia, el nivel de desarrollo y los espacios didácticos en los cuales se han ido adquiriendo y/o desarrollando las competencias.
2. Analizar los resultados derivados de los cuestionarios y proponer mejoras metodológicas que permitan optimizar el nivel de desarrollo de las competencias y de los distintos espacios didácticos
3. Identificar el tiempo empleado por el alumno en la realización de las diferentes tareas desarrolladas en clase y fuera del aula.

MÉTODO

Sujetos

La muestra está compuesta por 83 estudiantes de la titulación de Psicología, de los cuales el 91% son mujeres y el 9% hombres.

El rango de edad va de 20 a 33 años, y la media es de 22,06 (D.T.=2, 365) y el 76% de la muestra está comprendida entre 20 y 22 años. Un 40%

pertenecen a 3º, un 37% a 4º y un 23% a 5º curso. El 69% pertenece al turno de mañana y el 31% al grupo tarde.

El 3º curso está trabajando actualmente en la metodología ECTS, no así los cursos de 4º y 5º.

Instrumento

Se elabora un cuestionario *ad-hoc* para esta investigación. El cuestionario inicial constaba de 39 ítems, 33 con formato Likert con 6 categorías: 1) nada; 2) muy poco; 3) algo; 4), bastante; 5), mucho, y 6) no sé. Se decidió seleccionar las competencias y seguir el modelo del proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003 y 2005).

Se planteó que el cuestionario tuviera 4 bloques:

1. Valorar la importancia que tienen las competencias genéricas para el futuro psicólogo.
2. Valorar el nivel de desarrollo alcanzado en cada competencia.
3. Valorar las distintas herramientas didácticas en las que han trabajado/ adquirido cada competencia
4. Estimación del tiempo dedicado a distintas tareas desarrolladas fuera del aula: elaboración de informes de práctica, estudio de exámenes, consulta de bibliografía recomendada, trabajo de contenidos teóricos, asistencia a tutorías y trabajos en grupo.

Se aplicó el cuestionario a un grupo de 1º de psicopedagogía para determinar posibles fallos y así se detectó la necesidad de incorporar dentro del bloque tercero, la opción de “competencia conseguida antes de entrar en la universidad”.

El α de Cronbach del bloque (a) es de 0.916; el del bloque (b) es de 0.925 y el del bloque (c) es de 0.949.

Una debilidad del instrumento fue el último bloque correspondiente al tiempo medio semanal estimado para las distintas actividades de los alumnos, pues al no indicar la palabra “semanal” en el cuestionario, sino que se aclarase cuando se aplicaba a los alumnos, los grupos de 3º y 5º contestaron tal y como se pedía, no así el grupo de 4º, que respondió la media del cuatrimestre.

Procedimiento

Se procedió a pasar el cuestionario a todos los alumnos la última semana de clase en el 2º cuatrimestre. Los propios profesores fueron quienes pasaron el cuestionario en su hora de clase.

RESULTADOS

Para facilitar la lectura de los resultados se va a seguir los bloques del cuestionario, analizando primero los datos descriptivos generales y posteriormente se procederá a comparar las medias mediante la “t” de Student.

Valoración de la importancia de las competencias genéricas

Los resultados muestran que para los alumnos de psicología las competencias vistas como más importantes para un buen desempeño profesional son: “responsabilidad”, “motivación por el trabajo”; “aplicar la teoría a la práctica”; “ética”; “motivación de logro”; “capacidad de aprender”; “conocimientos básicos generales de la profesión”; “adaptarse a nuevas situaciones”; “comunicación oral y escrita en la propia lengua”; “tomar decisiones”; “seguridad en sí mismo” y “resistencia al estrés”. En cambio las menos valoradas han sido: “liderazgo”, “segunda lengua”; “perfil emprendedor” y “manejo del ordenador”, tal y como se puede observar en la figura 1.

Comparado por *sexo*, encontramos que los hombres le otorgan más importancia que las mujeres a las siguientes competencias: “conocimientos básicos generales de la profesión” ($p=000$); “comunicación oral y escrita

en la propia lengua” ($p=000$); “gestión de la información” ($p=000$); “conocimiento a la diversidad y multiculturalidad” ($p=000$); “motivación de logro” ($p=000$); mientras que “gestión de la información” es una competencia que las mujeres valoran como más importante que los hombres ($p=000$).

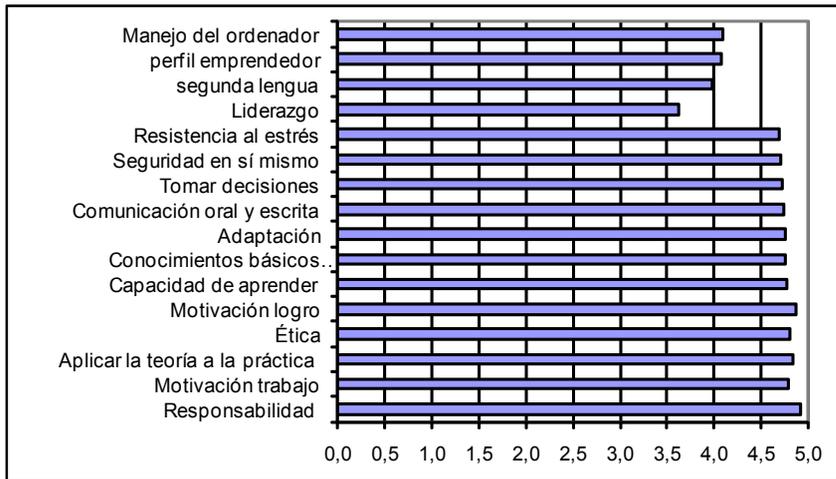


Figura 1

Medias de las competencias valorados como más y menos importantes

Comparando por la variable *turno*, nos encontramos las siguientes diferencias estadísticamente significativas: el turno de mañana le otorgo más importancia a las competencias de “comunicación oral y escrita en la propia lengua” ($p=036$); “gestión de la información” ($p=001$); “crítica y autocrítica” ($p=013$); “compromiso ético” ($p=045$); “trabajar de forma autónoma” ($p=038$) y “preocupación por la calidad” ($p=025$).

Valoración del desarrollo adquirido de las competencias genéricas

Las competencias con mayor nivel de desarrollo son: “responsabilidad”, “capacidad de aprender”, “trabajo en equipo”, “motivación por el trabajo”, “ética”, “comunicación oral y escrita en la propia lengua”, “motivación de logro”, “conocimientos básicos generales de la profesión”,

“habilidades interpersonales”, “preocupación por la calidad” y “adaptarse a nuevas situaciones”, mientras que las competencias con menor nivel de desarrollo han sido: “conocimiento de una segunda lengua”, “trabajar en un contexto internacional”, “comunicarse con experto en otras áreas” y “liderazgo” (figura 2).

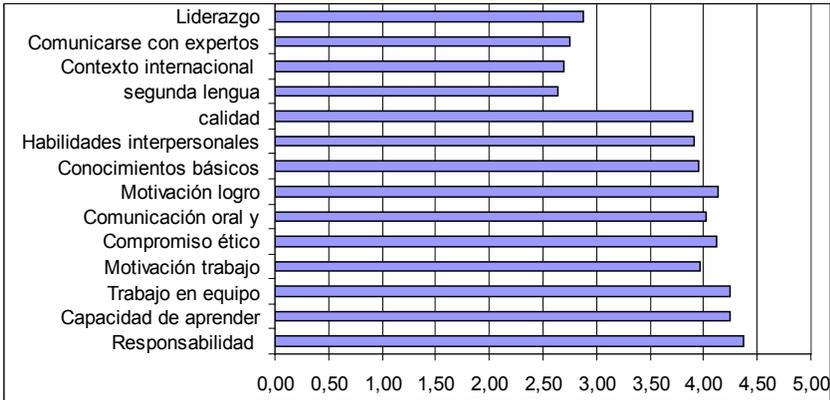


Figura 2

Medias de las competencias valorados como más y menos desarrolladas

Comparando las competencias en función de la variable *sexo* nos encontramos que las mujeres señalan un mayor desarrollo en: “organizar y planificar” ($p=.001$) y “capacidad de aprender” ($p=.021$).

Nos interesa analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en función del *curso*, pues como ya hemos comentado, el curso 3º está inserto en la metodología ECTS, mientras que 4º y 5º mantienen la metodología tradicional.

Se han encontrado las siguientes diferentes estadísticamente significativas:

Tabla 1
Competencias con un mayor nivel de desarrollo en
cursos con metodología ECT

Competencias	4° curso	5° curso
Capacidad de análisis y síntesis	$F_{(2,73)}=4,742$; $p=.011$	
Ser capaz de tomar decisiones	$F_{(2,73)}=4,818$; $p=.011$	
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	$F_{(2,73)}=4,381$; $p=.016$	
Conocimiento de una segunda lengua	$F_{(2,73)}=15,343$; $p=.000$	$F_{(2,73)}=15,343$; $p=.000$
Capacidad de crítica y autocrítica	$F_{(2,73)}=3,509$; $p=.035$	
Habilidades interpersonales		$F_{(2,73)}=3,821$; $p=.026$
Trabajar en equipos multidisciplinares	$F_{(2,73)}=4,875$; $p=.010$	
Compromiso ético		$F_{(2,73)}=3,445$; $p=.037$
Adaptarse a nuevas situaciones	$F_{(2,73)}=6,461$; $p=.003$	
Creatividad	$F_{(2,73)}=8,871$; $p=.000$	$F_{(2,73)}=8,871$; $p=.000$
Iniciativa y espíritu emprendedor	$F_{(2,73)}=6,609$; $p=.002$	$F_{(2,73)}$
Contenidos del perfil emprendedor	$F_{(2,73)}=7,679$; $p=.001$	
Preocupación por la calidad	$F_{(2,73)}=7,946$; $p=.001$	$F_{(2,73)}=7,946$; $p=.001$
Motivación por alcanzar metas	$F_{(2,73)}=7,923$; $p=.001$	
Resistencia al estrés	$F_{(2,73)}=4,116$; $p=.020$	

La competencia “comunicación oral y escrita en la propia lengua” puntúa más alto en el curso 5° que en 4° ($F_{(2,73)}=4,381$; $p=.016$), mientras “preocupación por la calidad” puntúa más alto en 4° que en 5° ($F_{(2,73)}=7,946$; $p=.001$).

El *turno de mañana* manifiesta un nivel de desarrollo más alto que el grupo de tarde en las competencias de “análisis y síntesis” ($p=028$); “tomar decisiones” ($p=025$); “crítica y autocrítica” ($p=004$); “ética” ($p=046$); “capacidad de aprender” ($p=043$); “adaptarse a nuevas situaciones” ($p=034$); “creatividad” ($p=023$), “liderazgo” ($p=042$); “trabajar de forma autónoma” ($p=032$); “iniciativa y espíritu emprendedor” ($p=006$) y “motivación por el trabajo” ($p=039$).

Al comparar el nivel de importancia y el nivel de desarrollo se puede observar que este último está por debajo del nivel de importancia en todas las competencias, tal y como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 2

Medias del nivel de importancia y desarrollo de las competencias genéricas

COMPETENCIAS	Nivel de importancia	Nivel de desarrollo
Conocimientos básicos generales	4,76	3,95
Análisis y síntesis	4,41	3,78
Organizar y planificar	4,50	3,77
Resolución_problemas	4,52	3,77
Tomar decisiones	4,72	3,77
Comunicación oral y escrita	4,74	4,03
Segunda lengua	3,98	2,65
Manejo del ordenador	4,09	3,66
Gestión de la información	4,33	3,70
Crítica y autocrítica	4,59	3,78
Trabajo en equipo	4,47	4,24
Habilidades interpersonales	4,67	3,91
Equipos multidisciplinares	4,47	3,08
Comunicarse con expertos	4,55	2,75
Diversidad/multiculturalidad	4,63	3,76
Contexto internacional	4,30	2,69
Compromiso ético	4,81	4,12
Aplicar la teoría a la práctica	4,84	3,78
Habilidades para la investigación	4,29	3,43
Capacidad de aprender	4,77	4,25
Adaptación	4,75	3,87
Creatividad	4,13	3,30
Liderazgo	3,62	2,87
Trabajar autónomamente	4,38	3,82
Diseño/gestión de proyectos	4,25	3,32
Iniciativa emprendedor	4,36	3,20
Perfil emprendedor	4,08	3,16
Calidad	4,49	3,90
Motivación de logro	4,78	3,96
Responsabilidad	4,92	4,37
Motivación por el trabajo	4,87	4,13
Seguridad en sí mismo	4,70	3,48
Resistencia al estrés	4,70	3,15

Valoración de las herramientas empleadas para la adquisición de las competencias genéricas

Los resultados muestran que han sido las clases teóricas a partir de las cuales han desarrollado las competencias de: “conocimientos básicos generales de la profesión”, “crítica y autocrítica”, “comunicarse con experto en otras áreas”, “ética”, “capacidad de aprender”, “perfil emprendedor”, “preocupación por la calidad”. En las clases prácticas: “análisis y síntesis”, “organizar y planificar”, “resolución de problemas”, “comunicación oral y escrita en la propia lengua”, “manejo del ordenador”, “gestión de la información”, “trabajo en equipo”, “trabajar en equipos multidisciplinares”, “aplicar la teoría a la práctica”, “habilidades para la investigación”, “creatividad”, “trabajar de forma autónoma”, “diseño y gestión de proyectos”.

Respecto a los seminarios, tutorías y revisión de artículos los datos señalan que son actividades que no tienen identificadas competencias propias, sino que repiten, en menor grado, algunas de las competencias adquiridas en las clases teórico y prácticas; mientras que en las actividades transversales llevadas a cabo (películas, conferencias, visitas a centros, etc.) no identifican ninguna competencia.

Igualmente, señalan que algunas competencias ya habían sido adquiridas antes de entrar a la universidad: “tomar decisiones”, “segunda lengua”, “habilidades interpersonales”, “conocimiento a la diversidad y multiculturalidad”, “trabajar en un contexto internacional y conocimientos de otras culturas”, “adaptarse a nuevas situaciones”, “liderazgo”, “iniciativa y espíritu emprendedor”, “motivación de logro”, “responsabilidad”, “motivación por el trabajo”, “seguridad en sí mismo” y “resistencia al estrés”.

Estimación del tiempo de trabajo autónomo

En 3º de psicología son los trabajos en grupo a lo que dedican mayor número de horas ($X=37,7$, $D.T.=31,963$), seguido de preparación de exámenes ($X=34,9$, $D.T.=19,701$), y elaboración de informes de las

prácticas ($X=25,3$, D.T.=23,342); mientras que en 5° los resultados son algo diferentes, pues prima el tiempo dedicado a exámenes ($X=124$, D.T.=53,342), seguido por el tiempo dedicado a los trabajos en grupo ($X=89,2$, D.T.=42,468), elaboración de informes de prácticas ($X=58,5$, D.T.=19,4) y pasar apuntes ($X=37,7$, D.T.=23,738).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación era triple; se quería averiguar qué importancia les otorgaban los alumnos de psicología a las distintas competencias genéricas, así como su nivel de desarrollo; qué herramientas/espacios didácticos había sido adquiridas; y cómo organizan su tiempo de trabajo autónomo.

Con respecto al primer objetivo, encontramos que no existe ninguna competencia que predomine más que otra. Es de destacar que la competencia más importante es “responsabilidad” y la menos valorada en importancia es “liderazgo”, lo cual nos lleva a pensar que los alumnos interpretan que todas las competencias son fundamentales.

Las competencias más valoradas por los alumnos son: “responsabilidad”; “motivación por el trabajo”; “aplicar la teoría a la práctica”, “ética”, “motivación por el logro”, “capacidad de aprender”, “conocimientos básicos generales de la profesión”, “adaptarse a nuevas situaciones”, “comunicación oral y escrita en la propia lengua”, “tomar decisiones”, “seguridad en sí mismo” y “resistencia al estrés”; mientras que las menos valoradas son “liderazgo”, “segunda lengua”, “perfil emprendedor” y “manejo del ordenador”.

De estos resultados se pueden extraer varias conclusiones: la primera es que las competencias sistémicas e instrumentales son vista como más importantes, es decir, aquellas que tienen que ver con destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión global e interrelación de un todo y que permiten utilizar el conocimiento como instrumento, y aquellas de carácter más aplicado y con gran conocimiento y dominio de sí mismos, tales como reconocer comportamientos adecuados a los

contextos y estar dispuestos a mejorar y a aprender. Preocupa especialmente que el conocimiento de una lengua extranjera sea vivenciada como una de las competencias menos valoradas, cuando es imprescindible para la inserción laboral y la movilidad europea.

Al comparar nuestros datos con el estudio de Ruiz, Jaraba y Romero (2008), realizado con egresados de psicología, encontramos similitudes y diferencias. Las similitudes aparecen en la idea de que la mayoría de las competencias son totalmente necesarias para ejercer como psicólogos. En ambos estudios queda patente que lo que se espera del psicólogo como profesional es que sea competente intelectualmente y que posea habilidades para manejar las diversas situaciones con las que tendrá que enfrentarse en su vida laboral; pero a la hora de ordenar esas competencias importantes es cuando aparecen las diferencias, pues en el estudio de Ruiz et al. (2008) las competencias más importantes eran “solucionar problemas”, “tener iniciativa”, “aprender de forma continuada” y “trabajo en equipo”. Creemos que las diferencias se deben a que los egresados tienen una visión de un profesional autónomo, pero capaz de integrar esfuerzos multidisciplinares y cuyas capacidades están centradas en la creación, difusión, transmisión y reconstrucción de conocimiento más que en la acumulación del saber (Rojas, 2006), mientras que nuestra muestra es de estudiantes y, exceptuando el curso de 5º, están todavía algo ajenos al mundo laboral y sus condiciones. En el tema de las *actitudes*, los datos de nuestra investigación coinciden con los suyos, pues ambos le otorgan una elevada importancia a la “ética”, “seguridad en sí mismo” y “habilidades interpersonales”, lo cual nos habla de características propias del sujeto en las que se apoya una acción moral adecuada y correcta de un profesional eficaz.

Al comparar los datos en función del *sexo* encontramos 5 diferencias: tres instrumentales (“conocimientos básicos generales de la profesión”; “comunicación oral y escrita en la propia lengua” y “gestión de la información”), una competencia interpersonal (“reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad”) y una competencia sistémica (“motivación de logro”). En estas 4 competencias las mujeres las clasificaron con un nivel de importancia por encima de las mujeres, exceptuando en

“gestión de la información” . Esto nos hace pensar que los hombres priorizan las competencias relativas a los conocimientos, mientras que las mujeres le dan más importancia a las habilidades.

Al analizar la variable *turno* nos sorprendió encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ellos, puesto que, en principio, los profesores de los turnos mañana/tarde suelen estar coordinados para ofrecer las mismas actividades, y lógicamente los mismos contenidos y forma de evaluación, pero el grupo de mañana le otorga más importancia que el de la tarde a las competencias de “comunicación oral y escrita en la propia lengua”, “gestión de la información”; “crítica y autocrítica”; “ética”; “trabajar de forma autónoma” y “preocupación por la calidad”. Será necesario investigar estos resultados, pues aunque es sabido que, en general, en los grupos de tarde suelen predominar sujetos que trabajan, pues se adecua mejor el horario, sería muy arriesgado decir que esa es la única explicación a estos resultados.

El siguiente objetivo de nuestro estudio era valorar el nivel de desarrollo de las competencias y lo primero que debemos comentar es que éste está por debajo del nivel de importancia en todas las competencias; la media más alta de las puntuaciones obtenidas en nivel de desarrollo pertenece a “responsabilidad”, y la competencia con menor nivel de desarrollo pertenece a “segunda lengua”. Se ha de señalar que las competencias más desarrolladas coinciden con las competencias valoradas como más importantes y, aunque no aparezcan en el mismo orden, existe una alta coincidencia, y así podemos observar que las competencias que tienen un mayor nivel de desarrollo son por ese orden: “responsabilidad”, “capacidad de aprender”, “trabajo en equipo”, “motivación por el trabajo”, “compromiso ético”, “comunicación oral y escrita”, “motivación de logro”, “conocimientos básicos de la profesión”, “habilidades interpersonales”, “preocupación por la calidad” y “adaptarse a nuevas situaciones”, mientras que “segunda lengua”, “trabajar en un contexto internacional y conocimientos de otras culturas”, “comunicarse con experto en otras áreas” y “liderazgo” son las menor nivel de desarrollo; alguna de ellas coinciden como las menos importantes para los alumnos.

Comparando las competencias en función de la variable *sexo*, nos encontramos que las mujeres señalan un mayor desarrollo en “organizar y planificar” y “capacidad de aprender”; parece que las mujeres tienen un visión de mejor nivel de desarrollo que los hombres en competencias que tienen que ver con habilidades y destrezas.

Respecto a la variable *curso*, se ha comprobado que existen diferencias entre 3° (sigue una metodología ECTS) y los cursos 4° y 5°, y el curso de 3° presenta un nivel más alto de desarrollo en: “análisis y síntesis”, “tomar decisiones”, “comunicación oral y escrita”, “segunda lengua”, “crítica y autocrítica”, “habilidades interpersonales”, “trabajar en equipos multidisciplinares”, “ética”, “adaptarse a nuevas situaciones”, “creatividad”, “iniciativa y espíritu emprendedor”, “perfil emprendedor”, “preocupación por la calidad”, “motivación de logro” y “resistencia al estrés”. Consideramos que la explicación de estas diferencias se debe a que los acuerdos alcanzados por los equipos docentes sobre las competencias transversales incluidas en los programas, y que han sido verbalizados en las clase, han revertido en la formación del alumno de forma positiva; entendiendo éste que las actividades se dirigen hacia el desarrollo/mejora/afianzamiento de dichas competencias. Pero sería interesante plantear una jerarquización de dichas competencias, con el fin de llegar a una coordinación vertical (por cursos) y horizontal (entre materias) para que de esta manera se complementen, y no queden competencias sin trabajar y otras hayan sido trabajadas en todos las materias de forma repetitiva.

Al igual que en la valoración de la importancia, también encontramos diferencias entre ambos turnos; el turno de mañana presenta un nivel de desarrollo más alto en las competencias de “análisis y síntesis”, “tomar decisiones”, “crítica y autocrítica”, “ética”, “capacidad de aprender”, “adaptarse a nuevas situaciones”, “creatividad”, “liderazgo”, “trabajar de forma autónoma”, “iniciativa y espíritu emprendedor” y “motivación por el trabajo”.

De estos resultados se puede deducir una doble lectura y la primera sería que los alumnos son capaces de desarrollar un nivel alto las competencias

que consideran más importantes para su futuro profesional, a lo cual se le debe añadir que ninguna de estas competencias obtiene una calificación por debajo de 2,50, ni en importancia ni en nivel de desarrollo. Esto nos puede conducir a la conclusión de que la metodología utilizada por los distintos docentes que están trabajando en las experiencias pilotos es adecuada y permite adquirir las competencias consideradas como más relevantes para el futuro profesional de Psicología. Pero la otra lectura es la preocupación por aquellas competencias que el alumno no considera importantes y, por tanto, no se ocupa de desarrollarlas, pero que en su futuro desempeño profesional le pueden ayudar a entrar en el mercado laboral; concretamente nos referimos al perfil del psicólogo en el que el liderazgo, la creatividad, comunicarse con expertos de otras áreas, conocimiento de una lengua extranjera, trabajar en equipos multidisciplinares son competencias muy necesarias para su profesión. Respecto al tercer objetivo, observamos que los estudiantes reconocen que son las clases teóricas y prácticas donde desarrollan la mayoría de las competencias, con lo cual sobrevaloran el entorno de clase en detrimento de otros espacios, como seminarios, actividades transversales, tutorías, o herramientas tales como revisión de artículos o trabajos de investigación. Igualmente, los alumnos señalan que algunas de estas competencias no las han desarrollado en ningún espacio didáctico, sino que ya habían aprendido dichas competencias en los estudios anteriores.

Dentro de las frecuencias minoritarias, se puede determinar que son las tutorías, seguidas de la revisión de artículos, los espacios en los que siguen trabajando algunas competencias, como por ejemplo: “comunicarse con experto en otras áreas”, “habilidades para la investigación”, “diseño y gestión de proyectos”, “motivación de logro” y “motivación por el trabajo” (tutorías) y “análisis y síntesis”, “segunda lengua”, “gestión de la información”, “aplicar la teoría a la práctica” y “perfil emprendedor” (revisión de artículos y trabajos de investigación). Pero los seminarios y las actividades transversales obtienen frecuencias muy bajas para poder desarrollar las diferentes competencias.

Vemos que, en general, los sujetos opinan que la mayoría del conocimiento teórico (“saber”) se construye en las clases, mientras que la construcción

del conocimiento procedimental (“saber hacer”) se produce en el ámbito de las clases prácticas (De la Fuente, Justicia, Félix & Trianes, 2005).

El último objetivo era conocer cómo planifican y organizan el tiempo de trabajo autónomo y observamos que para los cursos de 3º y 5º el mayor porcentaje de tiempo es para los trabajos en grupo y preparación de exámenes; pero es interesante recordar que el grupo de 3º está en metodología ECTS, no así 5º, en el que se observa que la mayor parte de su tiempo lo dedica a la preparación de exámenes (añadimos el tiempo de pasar apuntes y realizar esquemas). Esto nos lleva al esquema clásico de estudiar las asignaturas la semana antes del examen, lo cual provoca un aprendizaje memorístico y, a veces, fácil de olvidar. Sin embargo, debemos ser muy cautos con estos datos, pues sus desviaciones típicas eran muy elevadas, lo cual nos lleva a plantearnos la existencia de una gran disparidad entre los alumnos.

Es necesario plantear un cambio en las actividades para conseguir un doble objetivo: que al finalizar sus estudios universitarios hayan desarrollado todas las competencias (entendemos que unas en mayor grado que otras) y que el alumno vea clara la relación entre las actividades y las competencias que se quieren desarrollar con dichas actividades. A partir de los datos antes analizados se plantean distintas líneas de actuación para mejorar el proceso competencial:

- Se deberán incorporar progresivamente las competencias genéricas, manteniendo en los primeros cursos un cierto grado de magistralidad, que deberá ir reduciéndose al avanzar a los cursos superiores para llegar así a competencias más específicas, como por ejemplo: diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, contenidos del perfil emprendedor, habilidades para la investigación, capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma
- Plantear distintas estrategias para incentivar el aprendizaje y/o mejora del conocimiento de una lengua extranjera, pues es una de las competencias menos valoradas pero considerada imprescindible para la inserción laboral y la movilidad europea. Por eso, incentivar

su aprendizaje de manera integrada, y a través de una oferta amplia y asequible de cursos complementarios, es una demanda recurrente.

- Seguir desarrollando metodologías activas que promueven al trabajo del alumno, tanto individual/grupal como fuera/dentro de la clase para favorecer la adquisición de competencias.
- Fomentar los distintos espacios académicos para favorecer el trabajo en grupos reducidos y potenciar el aprendizaje aplicado y competencias ligadas a ellos, como por ejemplo: capacidad para organizar y planificar, capacidad de resolución de problemas, ser capaz de tomar decisiones, comunicación oral y escrita en la propia lengua, capacidad de gestión de la información, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, liderazgo, trabajar de forma autónoma, motivación por alcanzar metas y responsabilidad en el trabajo.
- Unido al punto anterior se necesita, por parte del equipo docente, una reformulación de las actividades que se van a realizar en los distintos espacios académicos para que sea una herramienta metodológica que ayude a adquirir/desarrollar las competencias mencionadas y así el alumno no vivencie la clases teóricas y prácticas como el único espacio donde pueden adquirirlas y se convierta en una parte más activa de su propio proceso de aprendizaje.
- La importancia de las competencias está por encima del nivel de desarrollo alcanzado, lo cual nos lleva a la necesidad de consolidar las competencias desarrolladas en mayor grado y potenciar aquellas que se desarrollan en menor medida. Para poder llevar esto a cabo es necesario hacer hincapié en el diseño de actividades específicas y en espacios didácticos que permitan consolidar y potenciar las mencionadas competencias.

La formación y el aprendizaje no pueden limitarse a la mera transmisión de conocimientos, sino que debe centrarse en adquirir y desarrollar competencias científicas y profesionales. El actual entorno laboral otorga mucha importancia al desarrollo de habilidades y competencias para aprender, comunicarse y adaptarse al cambio.

La universidad tiene como misión la transmisión de conocimientos y la formación integral humana y profesional de los estudiantes, para ello son necesarios unos adecuados contenidos de los programas, un modelo constructivista de enseñanza/aprendizaje, y unas metodologías y técnicas docentes que ayuden a la formación de nuevos profesionales, que promuevan ciertas actitudes y desarrollen propuestas autónomas. Se entiende que a los alumnos les cuesta asimilar y acomodar la nueva metodología ECTS; además, transformar las tradiciones docentes universitarias cuesta tiempo y dedicación, pero es necesario realizar ese esfuerzo entre los profesores para ayudar al alumno a entender los cambios que está experimentando el mundo universitario y el laboral, con el fin de hacerles más competitivos y mejores profesionales.

Los resultados expuestos sobre las competencias, su nivel de importancia, adquisición y desarrollo son interesantes para realizar una profunda reflexión, pero hay que hacer la salvedad de las limitaciones del presente estudio que, si bien es una primera aproximación válida, no deja de estar sujeto a ajustes y ampliaciones futuras que evidencien aspectos más sutiles y detallados del fenómeno investigado. En concreto, el instrumento utilizado es susceptible de mejora, así como de ampliaciones conceptuales que lo hagan más válido para los estudios de este tipo, así como aumentar la muestra para poder tener un índice de generalización más adecuado.

Referencias

- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J. & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Félix, P. & Trianes, V. (2005). Percepción de la construcción de competencias académicas y profesionales en psicólogos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3 (1), 3-34.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Delgado, A. M. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Bosch.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. & Wagenaar, R. (2006). *Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final. Fase 2*. Madrid: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Mérida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). La universidad entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y Saberes*, 24. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 67-77.
- Poblete, M. (2003). *La enseñanza basada en competencias. Competencias generales*. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación superior. Madrid: Universidad de Deusto.
- Poblete, M. (2006). *Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma*. Huesca: X Simposio de la SEIEM.
- Rojas, A. (2006). Formación por competencias, un desafío impostergable. En Cabrera, K. y González, L. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Ruiz, M., Jaraba, B. & Romera, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, 21, 136-157.
- Tascón, C. (2008). *El profesorado universitario en el EEES: reflexiones ante las nuevas competencias*. I Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2008. Illes Balears, 1-15.

CUESTIONARIO

Este cuestionario forma parte de una investigación que tiene como finalidad conocer la importancia y el nivel de desarrollo de competencias genéricas a la formación universitaria.

La información tendrá carácter anónimo y será de gran utilidad para realizar un diagnóstico de la situación actual.

Se agradece tu colaboración

Datos personales:

1. Sexo: Hombre Mujer
2. Edad: _____
3. Titulación en la que estás matriculado/a
 - Magisterio : Especialidad: _____
 - Psicología
 - Educación Social
 - Otras. Indica cuál: _____
4. Curso: 1° 2° 3° 4° 5°
5. Turno : Mañana Tarde
6. Por cada una de las competencias que se presentan a continuación, indica por favor:
 1. La importancia que, en tu opinión, tienen las competencias en tu futuro profesional
 2. El nivel en que crees que la competencia se ha desarrollado en tus estudios universitarios
 3. El lugar donde crees que has trabajado/adquirido las competencias

Por favor utiliza la siguiente escala

Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	Mucho	No sé
1	2	3	4	5	6

	Importancia						Nivel de desarrollo						Seminarario	Tutorías	Actividad transversal	Prácticas	Revisión artículos e informes	clases	Conseguido antes
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6							
1. Conocimientos básicos generales y de profesión																			
2. Capacidad de análisis y síntesis																			
3. Capacidad para organizar y planificar																			
4. Capacidad de resolución de problemas																			
5. Ser capaz de tomar decisiones																			
6. Comunicación oral y escrita en la propia lengua																			
7. Conocimiento de una segunda lengua																			
8. Habilidades para el manejo del ordenador																			
9. Capacidad de gestión de la información																			
10. Capacidad de crítica y autocrítica																			
11. Trabajo en equipo																			
12. Habilidades interpersonales																			
13. Trabajar en equipos multidisciplinares																			
14. Capacidad para comunicarse con otros expertos																			
15. Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad																			
16. Habilidad para trabajar en un contexto internacional y conocimientos de otras culturas																			
17. Compromiso ético																			
18. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica																			
19. Habilidades para la investigación																			
20. Capacidad de aprender																			
21. Adaptarse a nuevas situaciones																			
22. Creatividad																			
23. Liderazgo																			
24. Trabajar de forma autónoma																			
25. Diseño y gestión de proyectos																			
26. Iniciativa y espíritu emprendedor																			
27. Contenidos del perfil emprendedor																			
28. Preocupación por la calidad																			
29. Motivación por alcanzar metas																			
30. Responsabilidad en el trabajo																			
31. Motivación por el trabajo																			
32. Seguridad en sí mismo																			
33. Resistencia al estrés																			

7. Trata de estimar el tiempo (una media aproximada) que le has dedicado a las siguientes tareas:
1. Elaboración de informes de prácticas: _____ horas
 2. Estudio de exámenes: _____ horas
 3. Consulta de bibliografía recomendada:
 - a. Artículos: _____ horas
 - b. Libros: _____ horas
 4. Trabajo de la teoría:
 - a. Pasar apuntes: _____ horas
 - b. Anotar dudas: _____ horas
 - c. Elaborar esquemas: _____ horas
 5. Asistencia a tutorías
 - a. No obligatorias: _____ horas
 - b. Obligatorias: _____ horas
 6. Trabajo en grupo: _____ horas