

LAS COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA A NIVEL ANDALUZ: INVESTIGANDO LA OPINIÓN DEL PROFESORADO, DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO Y DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

Julia Angulo Romero

Carmen Corpas Reina

José Diego García García

Ignacio González López¹

RESUMEN

En este artículo mostramos el proceso de trabajo llevado a cabo por la Comisión Andaluza de la Titulación de Psicopedagogía, integrada por un equipo de docentes universitarios andaluces que poseen responsabilidades en dicha titulación. La experiencia desarrollada en la Titulación de Psicopedagogía fue coordinada por la Universidad de Córdoba, al amparo del Proyecto financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía denominado 'Elaboración de Guías Docentes de Titulaciones Andaluzas conforme al Sistema de Créditos Europeos (ECTS)' desarrollado durante el curso 2004/05 y colaboraron las Facultades de Educación de Cádiz, Ceuta, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Melilla. Se presenta parte del estudio abordado, incidiendo básicamente en la valoración sobre las competencias que realizaron, a nivel andaluz, los tres colectivos implicados en la investigación: profesorado universitario que imparte docencia en la titulación; alumnado de la titulación y profesionales relacionados con el ámbito de la orientación que desempeñaban sus tareas laborales en las provincias andaluzas que formaban parte del proyecto mencionado.

Palabras clave: ECTS, Psicopedagogía, guía docente, competencia.

1 igoloi@uco.es. Universidad de Córdoba.

ABSTRACT

In this article we showed the process of carried out work by the Commission Andalusian of the Degree of Psychopedagogy, integrated by a team of educational Andalusian college students who have responsibilities in this degree. The experience developed in the Degree of Psychopedagogy was coordinated by the University of Cordoba, under protection of the Project financed by the Council of Innovation, Science and Company of the denominated Meeting of Andalusia 'Elaboration of Educational Guides of Degrees Andalusian according to the ECTS' developed during course 2004/05 and collaborated the Faculties of Education of Cadiz, Ceuta, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Malaga and Melilla. Part of the boarded study appears, affecting the valuation basically the competitions that made, at level Andalusian, the three groups implied in the investigation: university teaching staff who distributes teaching in the degree; pupils of the degree and professionals related to the scope of the direction who carried out their labor tasks in the provinces Andalusians who comprised of the mentioned project.

Key words: ECTS, Psychopedagogy, Teaching guide; competence.

I. INTRODUCCIÓN

Desde principios de los noventa, la Unión Europea ha desarrollado no sólo programas de convergencia monetaria y económica, sino también ha diseñado espacios comunes vinculados al ámbito jurídico, social, cultural y educativo. En este último destaca la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, verdadera declaración de intenciones encaminada al desarrollo de un sistema universitario de calidad que mejore la formación presente y futura de las nuevas generaciones de europeos y europeas. En este contexto, las sucesivas declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y Praga (2001), así como la reunión de Salamanca (2001), han contribuido a la definición de las líneas de actuación futuras de este espacio europeo. De estas últimas destacan la implantación de programas de movilidad para los y las estudiantes, la definición del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y el desarrollo de un método de trabajo basado en la utilización de principios compartidos centrados en la transparencia y la importancia del trabajo del alumnado. Todos los cambios contemplados en las declaraciones firmadas y asumidas por los Estados miembros y, que deberán aplicarse antes del año 2010, obligan a que las universidades europeas, con mayor o menor intensidad, deban de modificar sus métodos docentes con el fin de facilitar una formación integral del alumnado.

En este artículo mostramos el proceso de trabajo llevado a cabo por la Comisión Andaluza de la Titulación de Psicopedagogía, integrada por un equipo de docentes universitarios andaluces que poseen responsabilidades en dicha titulación y que actúan como representantes y responsables de sus respectivas universidades. Intentamos presentar el avance experimentado al recorrer un camino en el que se pretende reflexionar sobre el significado de la formación en competencias y su incidencia en la cultura docente universitaria, tratando de clarificar el significado polisémico y ambiguo que se le ha atribuido a este término.

Complementamos nuestra disertación teórica con una experiencia de investigación desarrollada en la Titulación de Psicopedagogía, que fue coordinada por la Universidad

de Córdoba, al amparo del Proyecto financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía denominado 'Elaboración de Guías Docentes de Titulaciones Andaluzas conforme al Sistema de Créditos Europeos (ECTS)' desarrollado durante el curso 2004/05, y en el que colaboraron las Facultades de Educación de Cádiz, Ceuta, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Melilla.

Por razones de limitación espacial, sólo presentamos parte del estudio abordado, incidiendo básicamente en la valoración sobre las competencias que realizaron, a nivel andaluz, los tres colectivos implicados en la investigación: (1) Profesorado universitario que imparte docencia en la Titulación de Psicopedagogía de todas las universidades andaluzas participantes; (2) Alumnado de la Titulación de Psicopedagogía de las universidades implicadas y (3) Profesionales relacionados con el ámbito de la orientación que desempeñaban sus tareas laborales en las provincias andaluzas que formaban parte del proyecto mencionado. Mostramos la forma de construcción y validación de la escala de estimación utilizada y analizamos, mediante el programa informático SPSS, las diferencias existentes entre las valoraciones de los diferentes participantes en la investigación para extraer unas conclusiones sólidas y coherentes que den soporte a la fijación de las competencias específicas más adecuadas para conseguir el perfil académico y profesional que necesitan actualmente los psicopedagogos y psicopedagogas andaluces.

2. PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CONVERGENCIA EUROPEA: EL PROYECTO ANDALUZ PARA LA ELABORACIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES COMUNES Y ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA

Imbuidos por la convicción de que el proceso de convergencia europea ha de ser anticipado por el profesorado universitario, y convencidos de que cualquier propuesta de innovación ha de ser experimentada, analizada y reconstruida por los agentes implicados, participamos en la convocatoria ofrecida por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, a través de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología y bajo la supervisión de la Comisión Andaluza para el Espacio Europeo de Educación Superior. Durante el curso 2003-2004 este organismo ofertó una serie de convocatorias para financiar la elaboración de guías docentes de titulaciones andaluzas conforme al sistema de créditos europeos, lógicamente enmarcadas en los planes de estudios vigentes.

2.1. Antecedentes y objetivos del Proyecto

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes presentó en Febrero de 2003 el documento marco *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior* en el que se compromete con los objetivos de la convergencia europea, y se muestra convencido de que este proceso ha de llevarse a cabo con la colaboración de las propias instituciones de enseñanza superior, así como con el máximo respeto a la diversidad de culturas y a la autonomía universitaria. En este trabajo el MECD, al referirse al sistema de transición de las titulaciones actuales al nuevo sistema de las enseñanzas universitarias, indica:

(...) resultan altamente recomendables las experiencias-piloto, de carácter interuniversitario, que puedan llevarse a cabo en el ámbito de las titulaciones específicas y de las cuales puedan extraerse consecuencias a tomar en cuenta en el diseño que finalmente deban adoptar (MECD, 2003: 7).

La solicitud de la elaboración de la guía docente de la Titulación de Psicopedagogía se inicia en el curso 2003-2004, después de la experiencia desarrollada en ese mismo curso por parte de las Universidades Andaluzas, en el diseño de la Guía de las Titulaciones de Magisterio que fue coordinada por la Universidad de Granada.

En junio de 2004 las Facultades de Educación de: Cádiz, Ceuta, Córdoba, Granada, Huelva, Málaga y Melilla, y con posterioridad Jaén, aprobamos en nuestras respectivas Juntas de Centro y más tarde solicitamos a nuestros Rectores el refrendo de la participación en el Proyecto de la Junta de Andalucía de *“Elaboración de Guías Docentes de Titulaciones Andaluzas conforme al Sistema de Créditos Europeos (ECTS), año 2004”*. En este caso se decide, por parte de las universidades participantes, que sea la Universidad de Córdoba la que coordine el Proyecto.

Concedido el mismo, se inicia en el curso 2004-2005 con la siguiente temporalización: (1) Elaboración de la Guía Común de la Titulación de Psicopedagogía consensuada a nivel andaluz, (2) Elaboración de las Guías Particulares de cada uno de los centros participantes y (3) Implantación de la experiencia piloto en el curso 2005-2006 para aquellas universidades/centros que así lo consideren.

La finalidad de la convocatoria es *“avanzar en la integración de la enseñanza superior andaluza en el EEES y tiene como objetivos el entrenamiento de los profesores en el nuevo modelo educativo propuesto por la Declaración de Bolonia y la obtención de resultados que vayan conformando una opinión andaluza tanto en la forma de desarrollar las enseñanzas como en la próxima reestructuración de las Titulaciones”*.

2.2. Requisitos establecidos por la Junta de Andalucía

La elaboración de las Guías Docentes debe realizarse al amparo de dos premisas básicas: a) El Real Decreto 779/1998 de 30 de abril (BOE 1/5/98) que define el crédito LRU y que permite que hasta un 30% del valor del mismo pueda dedicarse a actividades no presenciales y b) Los acuerdos de Bolonia que señalan 60 como el número de créditos máximos que el alumnado debe desarrollar en un curso académico.

Así pues, antes de iniciar la elaboración de la guía docente común fue preciso llegar a una serie de acuerdos entre todas las universidades participantes, sobre los requisitos mínimos que se deberían adoptar para unificar la confección de la misma. Algunos de estos requisitos estaban previamente indicados por parte de la Junta de Andalucía entre unos márgenes que era necesario fijar, tales como: a) Valor del crédito ECTS (entre 25-30 horas semanales); b) Horas semanales de trabajo para el alumnado (entre 35 y 40 horas); c) Horas de estudio adicionales necesarias para superar la teoría y la práctica (entre 1-2 horas para la teoría y 0'5-1'5 para las prácticas); d) Actividades a considerar en las horas no presenciales y e) Cómo realizar la reducción de créditos, si fuera necesario, para adaptarse a los 60 anuales que señala el marco de Bolonia (en la mayoría de los planes de estudios actuales se supera ese valor).

¿Qué información relevante se debe incluir en la guía? Para ayudar en su resolución ya la Junta de Andalucía señalaba en su convocatoria unos módulos que deberían cumplimentarse, entre los que se encontraban: (1) Información de la institución; (2) Información sobre las Titulaciones y (3) Información general para los estudiantes.

Los módulos 1 y 3 son datos relativos a la información que cada una de las universidades suministra a su alumnado y el módulo 2 es el apartado más novedoso de la guía, en el que se deben incluir las competencias tanto genéricas como específicas que la titulación otorga. Las competencias específicas al no estar definidas previamente, como la misma convocatoria indica, "*deben ser establecidas por cada titulación*".

2.3. La Comisión Académica Andaluza de la Titulación de Psicopedagogía

Para el desarrollo del proyecto se elige una comisión con un representante de cada una de las Universidades Andaluzas participantes, cuya responsabilidad será la de presentar las propuestas de su centro para cada uno de los temas que se van a tratar en las reuniones que al efecto se convoquen.

La Comisión Académica Andaluza de la Titulación de Psicopedagogía que se creó fue la encargada de coordinar y establecer los siguientes acuerdos: 1) El valor del crédito se fijó en 25 horas y, al menos para iniciar la experiencia, sería el mismo para todas las materias de la titulación; 2) El alumnado debería dedicar una media de 37'5 horas semanales al trabajo de las distintas materias de la titulación; 3) Se establecieron como necesarias 1'5 horas adicionales para aprender los contenidos teóricos y 0'75 para los prácticos; 4) Se seleccionaron una serie de actividades no presenciales de las que cada materia indicaría las más ajustadas para el abordaje de sus contenidos 5) La reducción de créditos, si fuera necesaria, se realizaría de manera proporcional en cada una de las asignaturas.

2.4. Las competencias específicas de la Titulación de Psicopedagogía a nivel andaluz: un espacio para la coordinación y el debate intelectual

Considerando que las competencias específicas de la titulación es la aportación inicial más importante de la guía, por el hecho de tener que consensuar cuales son los conocimientos habilidades y destrezas que deben conseguir los y las titulados/as en Psicopedagogía, nos afanamos en clarificar el concepto de "competencia" de que partíamos para, posteriormente, elaborar un listado a nivel andaluz que fuera lo suficientemente amplio como para integrar todas las materias que se imparten en la Titulación.

Dado el ambiguo y, a veces, contradictorio significado que se le ha venido atribuyendo al concepto de competencia, consideramos necesario, como primera tarea, realizar una revisión de las aportaciones que nos parecen más relevantes:

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994: 18)

Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Este ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (Gonzci y Athanasou, 1996: 12)

Un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica [...] no provienen de la aplicación de un currículum [...] sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas (Gallart, 1997: 44)

Una construcción, a partir de una combinación de recursos, conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño (Le Boterf, 2001, p. 32)

En cuanto a las competencias, en este contexto, se entiende por este concepto la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión (Zabalza, 2004: 19)

En las definiciones mostradas podemos detectar una serie de rasgos comunes a todas ellas, que nos ofrecen algunas características fundamentales que han de poseer las competencias: (1) Integran conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores; (2) Suponen una interrelación de capacidades y se manifiestan a nivel de conducta; (3) Poseen una dimensión práctica, de ejecución; (4) Se desarrollan en un contexto determinado, normalmente complejo y cambiante y (4) Poseen un carácter global para dar respuesta a situaciones problemáticas.

Partiendo de estos rasgos básicos del concepto de competencia, y teniendo en cuenta las aportaciones de Perrenoud (2004), acordamos entender la competencia como *el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto.*

3. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL ESTUDIO

La finalidad del trabajo que aquí se propone es doble. Por una parte, hemos tratado de conocer las valoraciones que cada colectivo participante en este estudio (alumnado, profesorado y profesionales de la orientación) otorga a las competencias específicas referidas a la titulación de Psicopedagogía. En segundo lugar, hemos tratado de avanzar un modelo de concreción de competencias agrupadas en núcleos temáticos, dirigidas al diseño de un nuevo plan de estudios del título.

Las variables que dan cuenta de los fenómenos a estudiar han sido seleccionadas considerando las competencias específicas (cognitivas, procedimentales y actitudina-

les) a asumir por los licenciados y licenciadas en Psicopedagogía, así como una serie de datos característicos que definen a cada uno de los implicados en la muestra objeto de estudio.

Dado que nuestra pretensión es conocer y explicar una realidad (lo que piensan los diferentes agentes educativos acerca de la formación competencial en Psicopedagogía), así como la pretensión de llegar a ciertas generalizaciones que puedan predecir comportamientos posteriores en los sujetos objeto del estudio, podemos señalar que este trabajo responde a un diseño de *investigación empírica no experimental, descriptivo y correlacional*. Se van a explorar relaciones, asociando y comparando grupos de datos. En concreto, utilizaremos los estudios de *encuesta*, en los que se recoge y describe información que permite, posteriormente, informar sobre la variabilidad de una variable que queda explicada por otra u otras variables del estudio.

Para obtener información referente a las variables mencionadas, hemos confeccionado un cuestionario dirigido a los tres grupos muestrales anteriormente mencionados. El mismo, estuvo constituido por un listado de preguntas estandarizadas que debieron cumplir una serie de requisitos en virtud de su tipología, contenido, orden y formulación. Junto a estos aspectos, se tuvo en cuenta la extensión del mismo y la información que de él se pretendía obtener. El éxito del cuestionario dependió, en gran medida, del grado de adecuación del contenido de las preguntas al tema objeto de la investigación, del grado de comprensión por parte del sujeto encuestado del contenido que está leyendo y del ajuste de la respuesta obtenida a dicho contenido. Por otro lado, la formulación de las preguntas del cuestionario estuvo determinada por los objetivos marcados para el estudio.

El instrumento definitivo estuvo confeccionado por 56 preguntas, de las que cabe destacar 42 (76.4%) de ellas tenían el formato de ítems de valoración escalar, frente a 13 (23.6%) preguntas de clasificación de las tres muestras participantes en el estudio (5 dirigidas al profesorado, 4 destinadas a los profesionales y 4 orientadas al alumnado). Finalmente, se incluyó una pregunta de carácter libre en la que se solicitaba a los encuestados la inclusión de nuevas competencias a asumir en la formación en Psicopedagogía que no estuviesen presentes entre las valoradas y que considerasen de relevancia.

La confección del cuestionario definitivo se realizó tras la aplicación de un cuestionario piloto que determinó las principales características del instrumento, entre las que destacan las previsiones de tiempo, tipología de preguntas y redacción de las mismas. Por su parte, la precisión de los datos obtenidos y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones del mismo han sido obtenidas gracias a la aplicación de las siguientes pruebas:

1. Un análisis de consistencia interna nos aportó un valor de Alfa de Cronbach de 0.93, lo que significó que cada uno de los ítems del instrumento mide una porción del rasgo solicitado, revelando un alto índice de fiabilidad.
2. Por otro lado, comprobamos, a partir de la aplicación de la t de Student entre las medias de los grupos alto y bajo establecidos, que el 100% de los ítems tiene un alto poder de discriminación, lo que refuerza el carácter unidimensional de la prueba.

En el estudio han participado seis universidades públicas andaluzas (Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén y Málaga), las cuáles han aportado un total de 395 estudiantes matriculados en la licenciatura de Psicopedagogía (65.1% del total de la muestra) así como 95 profesores y profesoras que imparten docencia en la citada titulación (15.7%). Por su parte, desde estas instituciones se ha velado por la colaboración en este trabajo de un total de 117 profesionales de la Psicopedagogía en activo (19.3%). En definitiva, tal y como muestran los datos de la tabla 1, la muestra ha estado formada por un total de 607 personas.

TABLA 1
SUJETOS PARTICIPANTES

Sujetos	f	%
Alumnado	395	65.1
Profesorado	95	15.7
Profesionales	117	19.3
TOTAL	607	100

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Con el objetivo de conocer las valoraciones que otorga cada colectivo a las competencias específicas referidas a la titulación de Psicopedagogía, diferenciadas éstas en competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, extraemos los valores medios por cada uno de los grupos encuestados con objeto de examinar, en primer lugar, cuales son las competencias más valoradas en cada uno de los colectivos encuestados, seguido del interés por conocer en qué competencias se presentan las mayores discrepancias de valoración entre el alumnado, profesorado y profesionales, y si éstas variaciones resultan significativas. A continuación, se abordan los resultados extraídos de los análisis de los valores medios por cada bloque de competencias acompañados de los valores de F y p como valor de significación, obtenidos tras la realización de un análisis de varianza (ANOVA).

Teniendo en cuenta la Figura 1 en la que se encuentran representados los valores medios expresados por el alumnado, profesorado y profesionales en cada una de las catorce competencias que constituyen el núcleo de competencias específicas cognitivas observamos que todas ellas han sido valoradas satisfactoriamente por encima de $\bar{X}=3$ en una escala de valoración de 1 a 5. Existe una coincidencia entre colectivos (alumnado, profesorado y profesionales) al expresar su máxima valoración en cinco competencias, por encima de un valor medio de 4:

1.4. *Conocer los procesos, estrategias y mecanismos de desarrollo y aprendizaje de las personas a lo largo de su vida.*

1.5. *Conocer la diversidad de los procesos cognitivos, emocionales y afectivos en los que se sustenta el aprendizaje.*

1.6. Definir, analizar su contexto y diagnosticar las necesidades de las personas basándose en diferentes instrumentos y técnicas.

1.8. Conocer procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores que sirvan para atender la diversidad y las necesidades educativas especiales.

1.13. Conocer los principales modelos para diseñar e implementar la evaluación de programas así como intervenciones psicopedagógicas.

Si analizamos exhaustivamente el contenido de estas competencias advertimos que todas están relacionadas con el conocimiento específico de la persona a lo largo de la vida en sus distintas dimensiones (desarrollo y aprendizaje cognitivo, afectivo y emocional) y con el conocimiento del contexto que permita la aplicación de estrategias innovadoras para realizar intervenciones psicopedagógicas capaces de dar respuesta a una ciudadanía diversa.

De estas cinco competencias, dos (1.4-1.5) son destacadas con valores medios superiores a $\bar{x}=4,5$ por los profesionales, hallando diferencias significativas entre estos y el colectivo de alumnado y profesorado que arrojan valores medios muy similares entre sí ($\bar{x}=4,23$ y $\bar{x}=4,33$ respectivamente). Las tres competencias restantes que configuran el núcleo de las cinco más valoradas no presentan diferencias significativas entre alumnado, profesorado y profesionales, lo que nos indica una cierta cohesión en priorizar dichas competencias.

Existen otros datos de interés que merecen ser analizados:

La competencia menos valorada por los tres colectivos responde al ítem 1.3. *Conocer y tener una opinión relevante y crítica sobre el estado actual de desarrollo de los pueblos y las comunidades y valorar críticamente las fuentes de crecimiento económico y social*. La menor valoración de esta competencia cognitiva es la expresada por los profesionales en ejercicio ($\bar{x}=3.11$) seguida de la valoración emitida por el profesorado ($\bar{x}=3.12$) y, es el

TABLA 2
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COGNITIVAS

Competencia	F	p
1.1	4.335	0.014
1.3	8.238	0.000
1.4	5.325	0.005
1.5	9.208	0.000
1.6	4.251	0.015
1.7	4.242	0.015
1.10	8.805	0.000
1.11	4.582	0.011
1.12	3.127	0.045
1.14	6.441	0.002

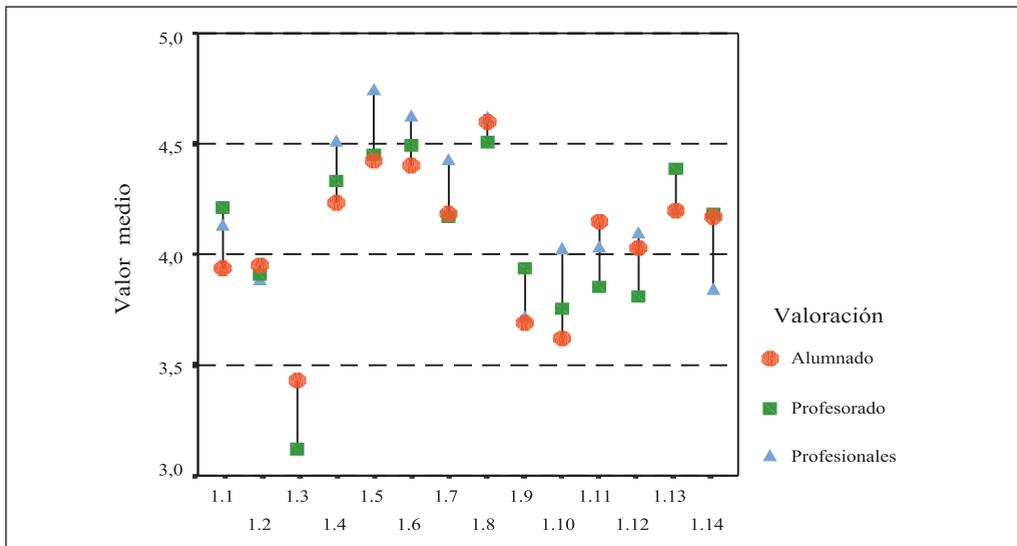


Figura 1
Competencias Específicas Cognitivas

alumnado, el que a pesar de ser la menos valorada, le otorga el mayor valor ($\bar{x}=3.43$) hallándose de este modo una significación de $p.= 0.000$ (ver tabla 2) respecto a la diferencia de valor entre los grupos encuestados.

Otro resultado a destacar se refiere a la discrepancia existente entre los profesionales en ejercicio frente al alumnado-profesorado respecto a que los primeros ($\bar{X}=3,84$) infravaloran las metodologías de investigación (1.14. *Conocer los principios y metodologías de la investigación en el ámbito psicopedagógico*) mientras el alumnado y el profesorado coinciden en otorgarles la misma importancia ($\bar{x}=4,17$ y $\bar{x}=4,18$).

Al abordar las competencias específicas procedimentales observamos que las dieciocho competencias pertenecientes a este bloque han sido valoradas por encima de 3 como valor medio. Ello indica que tanto el alumnado como el profesorado y los profesionales de la orientación consideran relevantes la adquisición de estas competencias en la titulación de psicopedagogía.

Si examinamos las cinco competencias procedimentales más valoradas apreciamos que cada colectivo (alumnado, profesorado y profesionales) realiza su propia clasificación, tal y como puede observarse en la Figura 2. En cuanto a las competencias más valoradas por el alumnado se encuentran, en orden descendente, las siguientes:

2.14. *Prestar la ayuda adecuada a las personas que lo requieran en la prevención y resolución de conflictos personales, familiares y sociales* ($\bar{x}=4,46$)

2.8. *Orientar a las familias sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos e hijas* ($\bar{x}=4,44$)

2.6. *Tutorizar, a nivel personal y grupal, al alumnado en el desarrollo de su trayectoria personal, educativa y profesional* ($\bar{x}=4,42$)

2.10. *Ayudar a las personas en su autoformación para que desarrollen íntegramente su personalidad, marcando sus objetivos y metas e identificando las estrategias para alcanzarlas* ($\bar{x}=4,40$)

2.18. *Disponer de capacidades para actuar en situaciones de conflicto mediante la activación de estrategias de mediación y diálogo* ($\bar{x}=4,39$)

El profesorado por su parte configura una estructura diferente de priorización de competencias procedimentales, que deben ser adquiridas en la titulación de psicopedagogía, estableciendo su valoración más alta en las cinco competencias siguientes:

2.6. *Tutorizar, a nivel personal y grupal, al alumnado en el desarrollo de su trayectoria personal, educativa y profesional* ($\bar{x}=4,61$)

2.2. *Activar estrategias de diagnóstico para facilitar el conocimiento de las personas y, a partir de él, diseñar y desarrollar las intervenciones psicopedagógicas oportunas* ($\bar{x}=4,52$)

2.3. *Activar estrategias de asesoría docente para facilitar la atención a la diversidad, así como la innovación, diseño y desarrollo del currículum* ($\bar{x}=4,36$)

2.9. *Planificar, diseñar e implementar programas a intervenciones relacionadas con el ámbito educativo que repercutan en el mejor funcionamiento de la organización* ($\bar{x}=4,28$)

2.8. *Orientar a las familias sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos e hijas* ($\bar{x}=4,27$)

En cuanto a los profesionales de la orientación, éstos sitúan sus valoraciones más altas en las competencias procedimentales que a continuación se detallan:

2.8. *Orientar a las familias sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos e hijas* ($\bar{x}=4,56$)

2.2. *Activar estrategias de diagnóstico para facilitar el conocimiento de las personas y, a partir de él, diseñar y desarrollar las intervenciones psicopedagógicas oportunas* ($\bar{x}=4,51$)

2.6. *Tutorizar, a nivel personal y grupal, al alumnado en el desarrollo de su trayectoria personal, educativa y profesional* ($\bar{x}=4,46$)

2.3. *Activar estrategias de asesoría docente para facilitar la atención a la diversidad, así como la innovación, diseño y desarrollo del currículum* ($\bar{x}=4,37$)

2.10. *Ayudar a las personas en su autoformación para que desarrollen íntegramente su personalidad, marcando sus objetivos y metas e identificando las estrategias para alcanzarlas* ($\bar{x}=4,30$)

Una vez analizada la priorización de competencias por cada uno de los grupos encuestados observamos que la competencia más valorada por los tres colectivos corresponde a la 2.6 y 2.8. Por su parte, en la competencia procedimental 2.6. *Tutorizar, a nivel personal y grupal, al alumnado en el desarrollo de su trayectoria personal, educativa y profesional*, no se advierten diferencias significativas en las valoraciones vertidas por el alumnado ($\bar{x}=4,42$), profesorado ($\bar{x}=4,61$) y profesionales ($\bar{x}=4,46$) al expresarse acerca

de esta competencia (ver figura 2 y tabla 3). En cuanto a la competencia 2.8. *Orientar a las familias sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos e hijas*, aún cuando dicha competencia se halla entre las priorizadas por los tres grupos el nivel de importancia con que han sido valoradas es diferente y estadísticamente significativo ($p=0.012$).

Asimismo, se aprecia un dato de interés que merece ser comentado. Las dos competencias menos valoradas por alumnado, profesorado y profesionales, aunque en distinto grado de valoración, las hallamos en la expresión de los ítems:

TABLA 3
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROCEDIMENTALES

Competencia	F	p
2.2	5.305	0.005
2.4	4.506	0.011
2.7	9.617	0.000
2.8	4.482	0.012
2.10	5.198	0.006
2.13	27.905	0.000
2.14	21.478	0.000
2.17	12.742	0.000
2.18	5.206	0.006

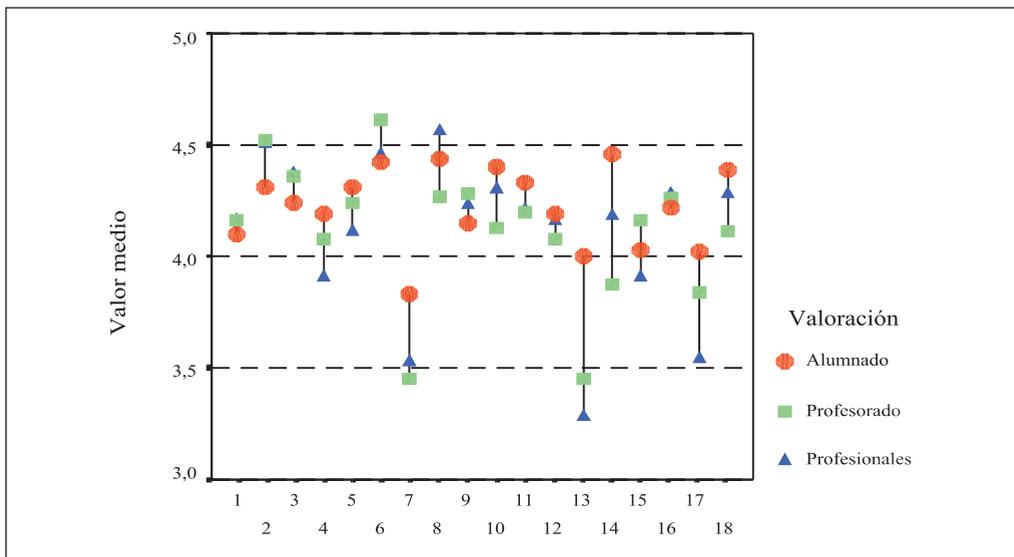


Figura 2
Competencias Específicas Procedimentales

2.7. Informar, ayudar y motivar al alumnado para su participación en las instituciones y en los intercambios estudiantiles, con el fin de facilitar la movilidad que la Convergencia Europea propone.

2.13. Saber seleccionar a las personas adecuadas para desempeñar un puesto de trabajo y asesorarlas durante su vida laboral.

Como se aprecia, es el grupo de alumnado el que más importancia le confiere a la movilidad de estudiantes en el marco de la convergencia europea ($\bar{x}=3,83$), así como a realizar funciones de selección y asesoramiento laboral ($\bar{x}=4$); por el contrario, la apreciación tanto del profesorado como de los profesionales ante estas dos competencias procedimentales reflejan valores inferiores a 3,5 como valor medio.

Por último, al detenernos en el análisis de la valoración que los diferentes colectivos otorgan a las competencias específicas actitudinales, observamos que éstas prevalecen en importancia otorgada respecto a las competencias cognitivas y procedimentales. Este hecho se constata al concederle a las diez competencias específicas actitudinales, tanto el alumnado, profesorado como profesionales, valores superiores a $\bar{x}=4$, tal y como muestra la figura 3. El no existir diferencias significativas entre los diferentes grupos encuestados nos indica un alto grado de cohesión en las respuestas.

Nos detenemos, no obstante en la competencia actitudinal menos valorada por los colectivos (alumnado $\bar{x}= 4.19$, profesorado $\bar{x}=4.11$ y profesionales $\bar{x}=4.05$) y advertimos que la 3.8. *Actitud de apertura y colaboración con instituciones nacionales e internacionales de orientación educativa y profesional* es la menos asumida como competencia actitudinal para la titulación de Psicopedagogía.

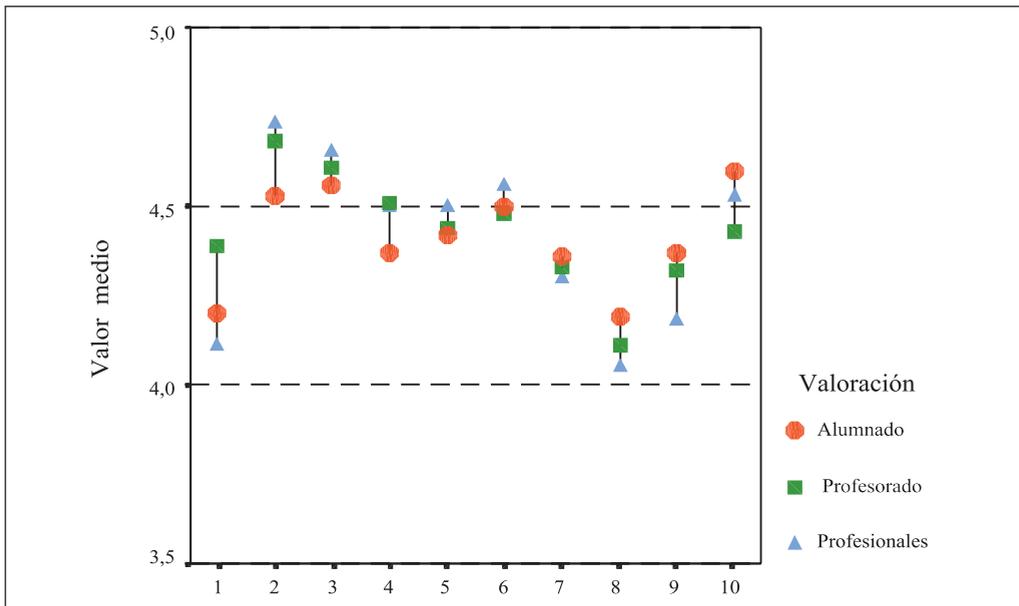


Figura 3
Competencias Específicas Actitudinales

Una vez concluido el análisis de valoración de las diferentes competencias específicas (cognitivas, procedimentales y actitudinales) estamos en situación de ofrecer una aproximación a un marco de concreción de competencias cuyas referencias nos permiten esbozar los núcleos a desarrollar en la futura planificación de los estudios de Psicopedagogía. A continuación, teniendo en cuenta las competencias que han resultado más valoradas por los tres grupos participantes en el estudio, hemos extraído de dicha comunalidad las siguientes figuras (ver figuras 4, 5 y 6):

	ALUMNADO	PROFESORADO	PROFESIONALES
Procesos cognitivos, emocionales y afectivos	X	X	X
Diagnóstico de contextos y necesidades	X	X	X
Desarrollo y aprendizaje de la persona a lo largo de toda la vida	X	X	X
Procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores	X	X	X
Atención a la diversidad	X	X	X
Evaluación de programas	X	X	X

Figura 4
Concreción de las competencias cognitivas

	ALUMNADO	PROFESORADO	PROFESIONALES
Acción Tutorial	X	X	X
Orientación Familiar	X	X	X
Autoformación	X	X	
Diagnóstico e intervención psicopedagógica		X	X
Estrategias de asesoría docente para atender a la diversidad		X	X
Innovación, diseño y desarrollo del currículum		X	X

Figura 5
Concreción de las competencias procedimentales

	ALUMNADO	PROFESORADO	PROFESIONALES
Respeto a la diversidad cultural y étnica como elemento de enriquecimiento humano	X		X
Habilidades interpersonales	X	X	X
Ética profesional	X	X	X
Respeto a la discrepancia de opinión	X	X	X
Equilibrio personal, sensatez, autonomía y juicio crítico en la toma de decisiones	X	X	X
Relaciones adecuadas y posibilitadoras durante la orientación asesoría y ayuda		X	X

Figura 6
Concreción de las competencias actitudinales

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Teniendo en cuenta los resultados extraídos, puede decirse que las competencias específicas actitudinales prevalecen en los tres colectivos sobre las competencias específicas cognitivas y procedimentales.

La mayor valoración de este tipo de competencias en todos los colectivos implicados nos lleva a pensar que la formación de los psicopedagogos no ha de centrarse exclusivamente en un marco teórico o academicista. Por el contrario, habría que incorporar en el diseño de los contenidos formativos de esta titulación, así como en las distintas materias en las que se articule, un enfoque práctico y experiencial. De esta forma damos la posibilidad al estudiante de que construya durante su formación, además de unos conceptos disciplinares, una identificación personal y un posicionamiento ético y conductual en relación al desempeño de sus labores profesionales futuras. Abundando en esta idea resulta fundamental incidir en la importancia del período de prácticas, puesto que se trata de un espacio altamente formativo en el que el alumnado modula e incorpora pautas de referencia al estar en contacto con profesionales que han de actuar en contextos laborales determinados. La inmersión y la socialización profesional que se produce al insertarse en un escenario real generan el contacto directo con profesionales, situaciones, tomas de decisiones y dilemas morales que obligan al alumnado a responder en una determinada dirección. Dicho posicionamiento excede la mera información teórica para afectar al ámbito emocional, afectivo e ideológico de la persona y, como consecuencia, a la elaboración de una identidad profesional que estará directamente relacionada con sus líneas de actuación. Como consecuencia, podemos deducir que la alta valoración y cohesión en las respuestas de los colectivos en relación a las competencias actitudinales, inciden en la necesidad de que la institución universitaria supere los actuales enfoques

excesivamente academicistas que prevalecen en sus aulas, e incorpore, como uno de sus objetivos fundamentales, la formación integral de una ciudadanía democrática y crítica.

Existe una coincidencia total entre el alumnado, profesorado y profesionales al estimar las cinco competencias cognitivas más valoradas. Ello nos indica, además de la coherencia en la percepción de los colectivos mencionados, la concepción predominante que existe en relación a la formación teórica que ha de poseer el psicopedagogo, pudiendo identificarse los soportes temáticos más relevantes con el conocimiento de los procesos de aprendizaje, el diagnóstico de necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad, la innovación y el asesoramiento curricular y los modelos e implementación de programas.

Sin embargo, esta delimitación temática contrasta con otro ámbito mucho menos apreciado por los tres colectivos y que hace referencia al conocimiento del desarrollo de las comunidades y sus fuentes de crecimiento económico y social. Podemos, por tanto, inferir que se trata de una concepción de Psicopedagogía muy vinculada al desempeño profesional en contextos de educación formal, en donde la intervención en las dificultades de aprendizaje, el asesoramiento curricular y la intervención por programas son algunas de las funciones básicas que ha de asumir y desempeñar el orientador. De este modo, interpretamos que se produce una identificación entre las labores que desempeña un orientador y las que se le atribuyen a un profesional de la Psicopedagogía, confundiendo, a nuestro modo de ver, la parte con el todo. Es decir, los departamentos de orientación son sólo una de las vías profesionales que puede ocupar un profesional de Psicopedagogía, pero existen otros espacios y contextos pertenecientes a la educación no formal e informal, con una orientación más social, en donde la necesidad de conocer y adoptar un juicio crítico ante el desarrollo de las comunidades y los contextos donde éstas se insertan aparece como una necesidad de primer orden.

Para la formación de los futuros psicopedagogos y psicopedagogas cabría plantearse la conveniencia de integrar más el enfoque sociocomunitario, tratando de equilibrar el currículum entre los ámbitos pedagógico, psicológico y social, de forma que pudiéramos colaborar en la cualificación y preparación de estos futuros profesionales para su inserción en nuevos yacimientos de empleo, vinculados a contextos cambiantes y flexibles, fruto de las nuevas demandas de nuestra sociedad.

La discrepancia que se aprecia entre las valoraciones de los profesionales frente a las del alumnado y profesorado respecto a la competencia cognitiva relacionada con los métodos de investigación en el ámbito psicopedagógico, nos hace sospechar que la investigación que se realiza no trasciende los contextos de actuación donde se genera y, por tanto, no se transforma en actuaciones concretas que permitan a los profesionales asumir dicha investigación como un elemento importante para mejorar sus prácticas. Relacionamos estas respuestas con la constatación de la separación actual que existe entre la investigación educativa y la realidad y necesidades de los contextos a los que ha de servir. Esta situación nos lleva a replantearnos la utilidad social que ha de poseer cualquier investigación que se denomine educativa, y la importancia de la transferencia del conocimiento científico construido en las instituciones universitarias a contextos sociales reales para tratar de ayudarles en su mejora permanente. Además, cabría plantearse el nivel de funcionalidad y adaptabilidad de los paradigmas, herramientas

e instrumentos de investigación que se ofrecen habitualmente desde las facultades, y su adaptabilidad a las demandas que los profesionales experimentan en su quehacer educativo diario.

Otra hipótesis explicativa, en relación a esta infravaloración de los métodos de investigación está relacionada con la saturación de funciones y tareas que han de acometer los profesionales de la Psicopedagogía. Estos, al insertarse en contextos complejos, multidimensionales y con un nivel de demandas y responsabilidades desproporcionadas, ocupan toda su jornada laboral en incidir en temáticas urgentes, irremplazables, que no se pueden posponer y que les fagocitan la posibilidad de involucrarse en otras actividades que requieren de una reflexión, sosiego y análisis para el que no disponen de tiempo. Como consecuencia, la investigación se va conceptuando como una actividad cuya necesidad no es prioritaria y, por tanto, se va posponiendo y aplazando, pasando a ocupar un lugar secundario en las funciones profesionales de la Psicopedagogía.

Posiblemente, su mayor valoración por parte de los otros dos colectivos se identifique con el enfoque que se les transmite desde la formación inicial, donde el profesorado universitario está muy concienciado de la necesidad de los procesos de investigación como elementos claves para la evaluación y mejora de la práctica y, como consecuencia, insiste y profundiza en este ámbito. Del mismo modo, las labores investigadoras inherentes a cualquier profesor universitario, nos lleva a considerarla como fuente permanente de revisión y construcción del conocimiento y, como consecuencia, imprescindible en la formación de profesionales autónomos capaces de gestionar un tipo de desarrollo profesional reflexivo y colaborativo a través de procesos de investigación-acción.

La mayor coincidencia entre alumnado, profesorado y profesionales teniendo presentes las competencias procedimentales, se centra en dos ámbitos de actuación prioritarios como son la Acción Tutorial en sus vertientes personal, académica y profesional y la Orientación Familiar. Volvemos a constatar la tendencia de las valoraciones de los diferentes colectivos encuestados hacia la identificación de los grandes núcleos de la orientación, en sus diversos ámbitos, con los procedimientos básicos que ha de manejar un psicopedagogo para intervenir adecuadamente en sus contextos profesionales. Los contenidos que se incluyen en las competencias procedimentales —atención a familias, acción tutorial, diagnóstico, atención a la diversidad e implementación de programas— nos sitúan ante contextos de educación formal y frente a las funciones básicas de los orientadores. La reducción e identificación del amplio campo de trabajo de la Psicopedagogía con el desempeño laboral del orientador vuelve a verse reflejado en las competencias seleccionadas como más significativas.

Existe, a lo largo de todo el estudio, un distanciamiento tanto en el alumnado, como en el profesorado y en los y las profesionales, respecto a las competencias específicas que transgreden las fronteras geográficas en unos casos, y los contextos puramente formales en otros. Es decir, existen una coincidencia en la baja valoración que le atribuyen los tres colectivos al conocimiento de las fuentes de crecimiento y desarrollo económico y social. Como tesis explicativa pensamos que el trabajo de Psicopedagogía está muy vinculado a un entorno muy concreto, normalmente en el seno de la comunidad educativa en la que ha de intervenir. Su relación laboral con respecto a las fuentes de crecimiento y desarrollo económico y social de escenarios sociales más amplios representa una realidad más alejada de sus demandas cotidianas de trabajo. Habitualmente, sus ocupaciones diarias,

como hemos venido señalando con anterioridad, se vinculan a contextos eminentemente educativos, por tanto, la conexión con el mundo económico, profesional y social queda más alejada de sus intereses y prioridades.

De este modo, podemos inferir que el conocimiento y contacto con el entramado social-económico y profesional está considerado como una competencia menos necesaria por cuanto en su desempeño laboral no aparece como una función esencial abordar el ámbito de la orientación profesional. Consideramos que la realidad actual de los profesionales de Psicopedagogía nos muestra el desequilibrio que existe en su trabajo respecto a su dedicación a la orientación personal, escolar y familiar, en comparación con sus horas de dedicación a la orientación profesional.

Esta menor consideración también pensamos que está provocada por el papel subsidiario que se le atribuye a este ámbito en el marco normativo actual, el cual no mejora demasiado en la actual Ley de Educación (LOE, 2006), ni en la propuesta que plantea la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el borrador que está siendo sometido a debate actualmente, como paso previo a la configuración del texto definitivo de la Ley de Educación Andaluza (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2006).

Por último, es necesario realizar una interpretación de la escasa valoración de la competencia actitudinal que alude a la apertura y a la necesidad de intercambios nacionales e internacionales con otras instituciones dedicadas a la Orientación y Psicopedagogía. En este sentido, consideramos que en nuestras universidades andaluzas sigue prevaleciendo un enfoque de vida universitaria muy localista, muy arraigado al entorno más inmediato y poco preocupado por la necesidad de movilidad como estrategia para mejorar los niveles de cualificación profesional. Esperamos que el proceso de convergencia europea, el suplemento al título, la construcción de un EEES, así como el sistema de créditos ECTS sean elementos fundamentales para incrementar el nivel de concienciación de la comunidad universitaria en relación a implantar currícula que incorporen un nivel superior de internacionalización en los estudios. En relación a la implantación del proceso de convergencia hemos de tener en cuenta esta infravaloración de la comunidad universitaria y los profesionales como situación de partida para, a partir de ella, trabajar elementos de mejora relacionados con la motivación, la incentivación y la valoración de estrategias de movilidad entre el profesorado, el alumnado y los profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP*, 1, pp. 46-61.
- Comunicado de Praga (2001). *Toward the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Praga, 19 de mayo de 2001.* http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Comunicado_Praga_2001.pdf (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006). *La educación en Andalucía, un compromiso compartido, una apuesta por el futuro. Propuesta para el debate de una ley de educación para Andalucía.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- Convención de Salamanca (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior. Salamanca, 29 y 30 de marzo de 2001*. http://www.usal.es/webusal/Novedades/noticias/bolonia/convencion_sal.pdf (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Declaración de Bolonia (1999). *The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bolonia, 19 de junio de 1999*. http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Declaración de La Sorbona (1998). *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. París, La Sorbona, 19 de mayo de 1998*. <http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Sorbona.pdf> (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En M. A. Gallart y R. Bertoncetto (Eds.), *Cuestiones actuales de la formación* (pp. 83-92). Montevideo: Cintesfor.
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En A. Argüelles, *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa.
- Le Boterf, G. (2001). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 779/1998, de 30 de abril por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1991 de 25 de abril (Boletín Oficial del Estado de 1 de mayo de 1998).
- Zabalza, M.A. (2004). Los cinco miuras de la convergencia europea. *Crónica Universia* http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168 (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).

Fecha Recepción: 22 de septiembre de 2006

Fecha Aceptación: 28 de noviembre de 2006