

# LA VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES: COMPARACIÓN DE SU PERCEPCIÓN AL INICIO Y FINAL DE CURSO EN ALUMNOS DE PSICOLOGÍA

Pilar Alonso-Martín

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Huelva

## RESUMEN

*El aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar éstas para capacitar al estudiante con unos conocimientos —científicos y técnicos—, para que ellos puedan aplicarlos en los distintos contextos e integrarlos con sus propias actitudes para poder actuar de forma profesional. El objetivo de esta investigación fue conocer la opinión de los alumnos sobre el aprendizaje basado en competencias en una metodología ECTS y comparar el nivel de importancia que las competencias genéricas tienen para ellos. La muestra estuvo compuesta por 63 alumnos de 3º de Psicología. Se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert —uno al inicio y otro al final del curso—. Los resultados indicaron algunos elementos positivos de esta metodología, como considerarse parte activa del aprendizaje y satisfacción con los conocimientos, habilidades y destrezas conseguidas; pero también señalaron elementos que debían ser mejorados, como por ejemplo, la sobrecarga de trabajo. Se encontraron diferencias significativas en función del tiempo, pero no en función de la variable sexo. Como conclusión se extraen varias sugerencias para la mejora de la calidad docente.*

**Palabras claves:** Competencias genéricas; Aprendizaje; Metodología ECTS; Satisfacción.

## ASSESSMENT OF THE IMPORTANCE OF CROSS-CUTTING COMPETENCES: A COMPARISON OF THE PERCEPTION OF PSYCHOLOGY STUDENTS AT THE BEGINNING AND END OF THEIR COURSE

### ABSTRACT

*Learning based on competences consists in developing these to endow students with knowledge, both scientific and technical, so that students can apply them in different contexts and incorporate them to their attitudes in order to behave professionally. The objective of this research study was to learn about students' opinions on learning based on competences in an EHEA1 methodology, and to compare the level of importance that generic competences have for students. The sample was made up of 63 3rd-year Psychology students. Our researchers implemented two Likert questionnaires, one at the beginning of the course and the other one at the end. The results showed some positive aspects of this methodology, such as being an active part of the learning process and satisfaction with knowledge, abilities and skills reached. However, they also drew attention to aspects which needed improvement, such as work overload. The outcomes showed significant differences according to the time variable, but not according to the gender variable. Suggestions to improve the quality of teaching were drawn as our conclusion.*

**Key words:** *Generic competences; Learning; ECTS Methodology; Satisfaction.*

### INTRODUCCIÓN

Esta sociedad, que está en continua transformación, demanda una adaptación de la universidad y al mismo tiempo una adecuación de la formación universitaria a las expectativas de la demanda social y del mercado laboral (Castejón, Cantero y Pérez, 2008). En este sentido se pronuncia Amador (1996) cuando afirma que el marco curricular de cada titulación debe tener en cuenta el perfil profesional que pretende cada ciclo formativo. Los resultados ofrecidos por el estudio de González (2006) estiman cómo los estudiantes universitarios consideran necesario el desarrollo de competencias ligadas a la consecución del empleo para el que se les está formando. Hoy se exige que la institución educativa forme en los años de estudio personas competentes; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla con el campo profesional o de desempeño social, porque la sola ejercitación académica y la adquisición de conocimientos no garantizan el dominio y la pericia en las competencias profesionales, menos si esa información se hace por asignaturas o disciplinas aisladas sin un hilo integrador que permita aprehender la complejidad e interrelaciones de funciones y sistemas propios de ejercicio profesional y social (Campero, 2008).

Una de las vías para dar respuesta a la amplia gama de exigencias que han de afrontar los graduados universitarios en la sociedad del conocimiento, que se está construyendo en Europa, consiste en el estudio y desarrollo de las competencias genéricas y específicas

---

1 European Higher Education Area.

de los estudiantes, tanto en su preparación de base en niveles educativos previos como durante la realización de su formación universitaria (Lucas, 2007). Se trata de centrar los objetivos de las titulaciones y de las distintas asignaturas que las conforman no solamente en la simple acumulación de conocimientos, sino también en las habilidades profesionales y actitudes personales que permitan a los estudiantes ocupar el lugar correspondiente en el mundo laboral y, en general, en la sociedad. Si hasta el momento un titulado era un estudiante que había completado los estudios demostrando la asimilación de unos determinados conocimientos, ahora pasa a ser el estudiante quien acredita la adquisición de ciertas competencias que potencialmente podrá poner en práctica en las actividades profesionales o de investigación asociadas con la titulación.

El nuevo sistema universitario pretende que las enseñanzas tengan una orientación profesional, para lo cual es necesario definir nuevos planes de estudio. Para realizar este proceso, primero hay que definir los perfiles profesionales que demanda la sociedad, analizar cuáles son las competencias que debe poseer dicho profesional (Rychen y Salganik, 2006a y 2006b) y en función de esto, diseñar el plan de estudios con las asignaturas y el reparto de créditos necesario. Con esto, el estudiante, al finalizar su periodo formativo, habrá adquirido las competencias requeridas para el trabajo que va a desempeñar.

Muchos autores han trabajado sobre competencias y se han involucrado en estudios para definirlos, entre ellos: Argudín (2005), Punk (1994), Gámez, (2001), Le Boterf (2000), Leboyer (2000), Irigoín (2002) y Tobon (2006; todos ellos citados en Campero, 2008). De las diversas definiciones de competencias (Echevarría, 1996 y 2002, Ernest y Young Consultoras, 1997, Incanop, 1997, Eveqoz, 2003, Aubret y Gilbert, 2003, Proyecto Tuning, 2003, todos ellos citados en Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach y Cortada, 2006) se pueden extraer ideas esenciales del concepto de competencia: tiene relación con la acción, posee una dimensión práctica, está vinculada a una situación determinada, normalmente compleja y cambiante, integra conocimientos, procedimientos, actitudes y normas, facilita la resolución de situaciones laborales conocidas o desconocidas, suponen una interrelación de capacidades, se manifiesta a nivel de conducta y 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 Perrenoud (2004) acordamos entender la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar de forma eficaz ante las demandas solicitadas de un determinado contexto. 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 adecuadamente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales (Mérida, 2006).

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. 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). Este aprendizaje se basa en desarrollar las competencias genéricas y las 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).

Las competencias genéricas 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; se sitúan en el saber estar y el saber ser. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach y Cortada, 2006). Las competencias genéricas son aquellas competencias que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de la mayoría de las titulaciones e incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes de gran valor para la Sociedad de Conocimiento.

Las competencias genéricas presentan las siguientes características (Villa y Poblete, 2007): son multifuncionales (se requieren para desarrollar un amplio rango de metas y resolver problemas en diferentes contextos), son complejos (favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento superior y asumen una autonomía mental que presupone una aproximación activa y reflexiva ante la vida), son multidimensionales (permiten reconocer y analizar patrones, percibir situaciones, seleccionar significados, desarrollar una orientación social y adquirir una sensibilidad hacia sí mismo y hacia los demás y asumen una autonomía mental que implica un enfoque activo y reflexivo ante la vida).

Las principales razones para la inclusión de este tipo de competencias provienen de las instituciones y las empresas que demandan a los contratados universitarios una formación basada en competencias técnicas, metodológicas, humanas y sociales. Es decir, que cuenten con todas aquellas competencias relacionadas con la capacidad de actuación efectiva en las situaciones concretas de trabajo y en la vida, en general (Rychen y Salganik, 2001, 2003).

Las competencias específicas están más centradas en el saber profesional, el saber hacer y el saber guiar el hacer de otras personas; son la base particular del ejercicio profesional, vinculadas con condiciones específicas de ejecución y dirigidas a la solución de problemas concretos a partir de la aplicación de métodos y técnicas propios del ejercicio laboral incorporando los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Las competencias genéricas.....

Las competencias constituyen.....

En este sistema, los conocimientos siguen siendo importantes, no desaparecen en el enfoque por competencias; son un elemento necesario, pero no suficiente en la docencia. La competencia no consiste en adquirir conocimientos, sino saber qué se hace con ellos, esto es, consiste en una acción que exige, a su vez, un dominio de determinados conocimientos. En consecuencia, el conocimiento es algo previo al ejercicio de las competencias. En opinión de Perrenoud (1999), los contenidos tienen un valor instrumental dado que se vuelven relevantes en función de las competencias que se desea que consigan los estudiantes. No se trata de quitar importancia a la adquisición de conocimientos sino de

acentuar la importancia que, en el proceso de aprendizaje, debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y, también la adquisición que sirvan de base a esos procedimientos.

Los saberes 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 para el desarrollo de esas prácticas que ejerciten al estudiante en el desempeño de esas prácticas que ejerciten al estudiante en el desempeño de esas competencias, en la movilización armónica de sus saberes, 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).

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la necesidad de diseñar y especificar la metodología de trabajo a utilizar en cada caso considerando el contexto concreto de la materia a impartir y el de la institución donde se imparta la enseñanza, orientándose hacia la adquisición de competencias por parte de los alumnos. Las metodologías que se diseñan para tal fin deberán considerar tres aspectos fundamentales: cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollar dichos aprendizajes y por último, cómo evaluarlos (De Miguel, 2006)

Creemos que puede ser interesante comentar algunos elementos sobre la metodología utilizada en la asignatura: la titulación de Psicología de la Universidad de Huelva está particularmente comprometida con el proceso de Convergencia Europea. Este proceso se inicia con la constitución del equipo docente (2006/07) de Psicología. En un primer momento dicho equipo estuvo formado por todos los cursos y se plantea un Proyecto Marco para definir las bases teóricas de referencia y los principios metodológicos a seguir, consensuándose el establecer líneas de coordinación entre las competencias genéricas de la titulación a través de la transversalidad, fomentar las iniciativas de colaboración y coordinación entre los/as profesores/as como eje de estructuración académica ante la práctica docente y, experimentar estrategias y técnicas que posibiliten la implicación sustantiva de los alumnos, con el fin de mejora el rendimiento académico y se eliminen los aprendizajes-estancos de las distintas materias.

Las primeras propuestas, en tercero de psicología, se orientan hacia una metodología activa del alumnado, una evaluación formativa-sumativa y el acuerdo de trabajar de forma común, al igual que su evaluación, dos competencias transversales: “capacidad de crítica y autocrítica” y “dominio de un segundo idioma”.

Centrándonos más en la asignatura “Psicología de las Dificultades de Aprendizaje” (anual, obligatoria de 9 créditos en 3º de Psicología), se plantea que la forma de llevar a cabo lo anteriormente acordado será de la siguiente manera: los alumnos deben realizar una serie de actividades de contenido conceptual, que pueden ser grupales e individuales. En los trabajo en grupo (pequeño grupo) se les asignan diversas tareas que deben resolver en el tiempo de clase (se compagina el trabajo autónomo del grupo con la tutoría colectiva), posteriormente presentarlo al grupo-clase y entregarlo a la profesora, para su posterior corrección y devolución al grupo con anotaciones para su mejora. Estas actividades tienen como objetivo identificar y comprender los múltiples factores que interactúan en los procesos del aprendizaje, sus dificultades, conocer las

diferentes técnicas de su diagnóstico y las diversas intervenciones que se pueden llevar a cabo, para que puedan comprender los múltiples factores que interactúan en los procesos de las dificultades de aprendizaje. En la parte práctica se trabaja (con la misma metodología de la parte teórica) estudios de caso sobre aspectos relacionados con el programa; conocimiento por parte del alumno del procedimiento básico de la evaluación psicopedagógica; manejo de las principales pruebas de diagnóstico, y elaboración de informes con las orientaciones adecuadas para realizar la intervención pertinente, igualmente se trabaja en clase el estudio de casos clínicos reales en los que se debe realizar una interpretación conjunta de las pruebas, aplicando la capacidad crítica y el código deontológico, siendo necesario un informe psicopedagógico donde incluyen el diagnóstico y las posibles pautas de intervención de los sujetos planteados; todo ello se estructura en dossiers (uno por cada cuatrimestre) donde el alumno debe demostrar las competencias planteadas en el programa, tanto cognitivas, instrumentales como actitudinales. Todo el material de la asignatura (teoría, prácticas, lecturas voluntarias, material complementario) se les proporcionó mediante un CD el primer día de clase y se les informó que dicho material estaba también disponible en moodle.

El objetivo de esta investigación es doble: por una parte, queríamos conocer la opinión y percepción sobre los cambios que se han introducido a nivel metodológico en alumnos que estaban totalmente inmersos en cambios en el contexto de Enseñanza/Aprendizaje que se derivan de la incorporación de nuestra titulación al EEES, para así adecuar mejor la metodología docente y de trabajo para cursos futuros en la asignatura de "Psicología de las Dificultades de Aprendizaje" y su grado de satisfacción, y por otro analizar los cambios en el nivel de importancia de las competencias asociadas a la asignatura en función de la variable tiempo (inicio y final del curso).

## **MÉTODO**

Este estudio responde a un diseño de investigación empírica no experimental y descriptiva. En concreto se utilizó los estudios de cuestionarios en los que se recoge y describe información, que permite posteriormente informar sobre la variabilidad de una variable.

Las variables del estudio que nos interesan analizar son:

1. Valoración que hacen de la metodología ECTS: tanto la metodología expositiva como la metodología Ects diferencia los contenidos teóricos de los prácticos, pero en esta última el alumno es el centro del proceso, en torno a su trabajo personal y en grupo y siempre con la supervisión del docente. Por eso es necesario obtener información sobre la elección de método docente preferido (trabajos grupales, individuales, clases magistrales), mientras que en los demás ítems queremos saber su opinión sobre la utilidad de las distintas actividades grupales e individuales realizadas en clase para fomentar su aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, coordinación entre las distintas actividades para la obtención de los distintos objetivos de la asignatura, y poder aplicar estos contenidos a la parte práctica de la asignatura.

2. Satisfacción con dicha metodología y con su aprendizaje: nos interesa saber si el material empleado (CD y plataforma moodle) le ha sido de utilidad, así como la formación práctica adquirida, y si están satisfechos con los conocimientos, habilidades, destrezas y el aprendizaje obtenido mediante las distintas actividades, de las cuales, el alumno ha sido parte activa.
3. Competencias transversales: nos interesa conocer el grado de importancia que le otorgan a las 20 competencias que dimos al principio del curso (extraídas del Libro Blanco de Psicología) y poder analizar si con el transcurso del tiempo (que conlleva nuevos aprendizajes tanto teóricos como prácticos de todo un curso) esta valoración ha cambiado y en qué competencias ha aumentado o disminuido dicho valor.
4. Estrés académico: esta variable se ha incluido debido a los numerosos comentarios de los alumnos sobre una serie de situaciones vivenciadas como generadores de estrés. Dichas situaciones son las siguientes: realizar exámenes y trabajos obligatorios, sobrecarga académica, competitividad/ colaboración entre los compañeros, realizar trabajos grupales, exposiciones en clase delante del grupo-clase y falta de tiempo para realizar las diferentes actividades académicamente dirigidas.
5. Luces/sombras/mejoras de la asignatura: con ello queremos ver los elementos positivos y los negativos de la aplicación de la metodología ECTS a esta asignatura en particular con el objetivo de mejorarla para próximos cursos.

Igualmente nos interesa saber si existen diferencias en función de la variable sexo.

## **Sujetos**

La población de 3º de psicología es de 95 alumnos, siendo la muestra de 63 sujetos, de los cuales un 19% son hombres y un 81% mujeres. La edad mínima es de 20 años y la máxima de 31, estando la media en 21,4 (D.T.=1,999).

## **Instrumento<sup>2</sup>**

Se han realizado dos cuestionario ad-hoc.

El primer cuestionario contenía 20 competencias genéricas seleccionadas del Libro Blanco de Psicología (2005):

Instrumentales: Análisis y síntesis; Organizar y planificar; Comunicación oral y escrita; Conocimientos de una lengua extranjera; Ser capaz de tomar decisiones.

Interpersonales: Capacidad para trabajar en equipo; Habilidades interpersonales; Razonamiento crítico; Compromiso ético.

Sistémicas: Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las competencias, destrezas y conocimientos de la profesión; Capacidad de liderazgo; Creatividad; Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; Liderazgo; Iniciativa y espíritu emprendedor.

Otras: Capacidad para asumir responsabilidades; Capacidad de autocrítica; Relativizar las posibles frustraciones; Expresión de compromiso social; Saber obtener infor-

---

2 Ver Anexo.

mación de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales y Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva.

El sujeto debía valorarlas en importancia en una escala Likert de 5 valores (1:nada importante hasta 5 muy importante). El alfa de Cronbach obtenido fue de .876.

El segundo cuestionario consistió en un cuestionario tipo Likert, compuesto por 64 ítems de respuestas múltiples con 3 grados de valoración (Mucho, Algo, Poco; Insatisfecho, indiferente, satisfecho) o con 5 respuestas valorativas (siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo) y dos preguntas abiertas.

Los ítems están repartidos en 4 bloques temáticos:

El 1º bloque corresponde a ítems sobre la valoración de la metodología ECTS (ítems del 1 al 19). El alfa de Cronbach fue de .842.

El 2º bloque es la satisfacción con la metodología y con el aprendizaje (ítems 20 al 33). El alfa de Cronbach fue de .812.

El 3º bloque corresponde a la valoración de la importancia de las 20 competencias genéricas (iguales al primer cuestionario) (ítems 34 al 53). El alfa de Cronbach fue de .876.

El 4º bloque es la valoración del nivel de estrés ante situaciones académicas (ítems 56-66). Este bloque se ha basado en el Inventario de Estrés Académico (IEA) de Hernández, Polo y Poza (1996). El alfa de Cronbach fue de .622.

Por último se les pregunta sobre lo positivo y lo negativo de la asignatura, así como sugerencias de mejora.

Los bloques 1, 2 y 4 de este segundo cuestionario ya se habían trabajado anteriormente en la licenciatura de psicopedagogía, por tanto no se consideró necesario realizar un estudio piloto para la validación de este segundo cuestionario.

## **Procedimiento**

La aplicación del primer cuestionario se realizó el primer día de curso, mientras que el cuestionario II se les aplicó la última semana del curso en horario de clase. Se les explicó el objetivo de la investigación.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Para facilitar su lectura, analizaremos los resultados siguiendo los bloques del cuestionario 2.

### **I. Metodología docente**

Los datos señalan que las actividades realizadas a lo largo del curso les ayudan a afianzar los conocimientos de la asignatura (56%), desarrollar competencias (72%) y entender mejor la asignatura (50%), pero a pocos alumnos les ayuda a mantenerla al día (38%); un 41% no cree que exista mucha coordinación entre las distintas actividades realizadas en clase y para un 31% existe mucha dificultad a la hora de realizarlas en clase con su grupo de trabajo. Siguiendo con el trabajo en equipo, sólo un 28% reconoce que trabajar en equipo es mejor que trabajar individualmente, un 31% que el trabajo



en equipo les ha ayudado a entender mejor la asignatura y sólo un 13% señalan que aprenden de sus compañeros.

Un 41% manifiesta que las clases teóricas les han ayudado a la hora de realizar las prácticas y que los objetivos/ contenidos han sido explicados desde el inicio del curso. Sólo un 31% está de acuerdo con que el aprendizaje autónomo les ha ayudado a entender la asignatura, aunque un 47% reconoce que esta metodología participativa les ha permitido aprender más que con la clase tradicional y un 53% ve progreso en su proceso de aprendizaje.

## **2. Satisfacción con la metodología y su aprendizaje**

El alumno está satisfecho con la documentación y el material entregado (69%), y con la distribución de contenidos en clase (53%), con la orientación y apoyo del profesor en tutoría (66%), con la consideración y respeto a sus ideas y propuestas dadas en clase (56%), con la formación práctica (56%) y en menor medida con los compañeros de clase (47%) y un 75% se consideran parte activa de su aprendizaje.

Manifiestan una alta satisfacción en ir consiguiendo mayores destrezas y conocimientos (69%), habilidades (56%), con el grado de aprendizaje alcanzado (56%) y en menor medida con los conocimientos adquiridos (44%).

El método preferido por estos estudiantes es la realización de trabajos individuales, no importándoles trabajar de forma regular pero, no quiere los inconvenientes del trabajo en grupo (50%), un 28% se decanta por trabajar en equipo y el 22% restante prefiere la metodología tradicional de las clases magistrales, eliminando los trabajos tanto individualmente como en equipo.

## **3. Competencias genéricas o transversales**

Los resultados obtenidos en el primer cuestionario arrojan los siguiente resultados: las competencias que más valoran para su futuro profesional son: "Capacidad para asumir responsabilidades"; "Organizar y planificar"; "Razonamiento crítico"; "Comunicación oral y escrita"; "Habilidades interpersonales"; "Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las competencias, destrezas y conocimientos de la profesión" y "Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales"; mientras que las menos valoradas nos encontramos: "Liderazgo", "Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones" y "Conocimientos de una lengua extranjera".

Las competencias que más valoran para su futuro profesional, en el segundo cuestionario son: "Ser capaz de tomar decisiones"; "Capacidad para asumir responsabilidades"; "Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva"; "Comunicación oral y escrita"; "Razonamiento crítico"; "Capacidad de autocrítica"; "Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales"; "Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las competencias, destrezas y conocimientos de la profesión" y "Compromiso ético"; mientras que las menos valoradas siguen siendo "Liderazgo", "Conocimientos de una lengua extranjera" y se añade "Creatividad".

Cuando se comparan los resultados obtenidos en los dos cuestionarios observamos que existen diferencias significativas en 4 competencias disminuyendo su importancia "Organizar y planificar", "Habilidades interpersonales" y "Creatividad" y sólo "Ser capaz de tomar decisiones" aumenta su importancia al final del curso (tabla 1):

TABLA 1  
DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS EN COMPETENCIAS

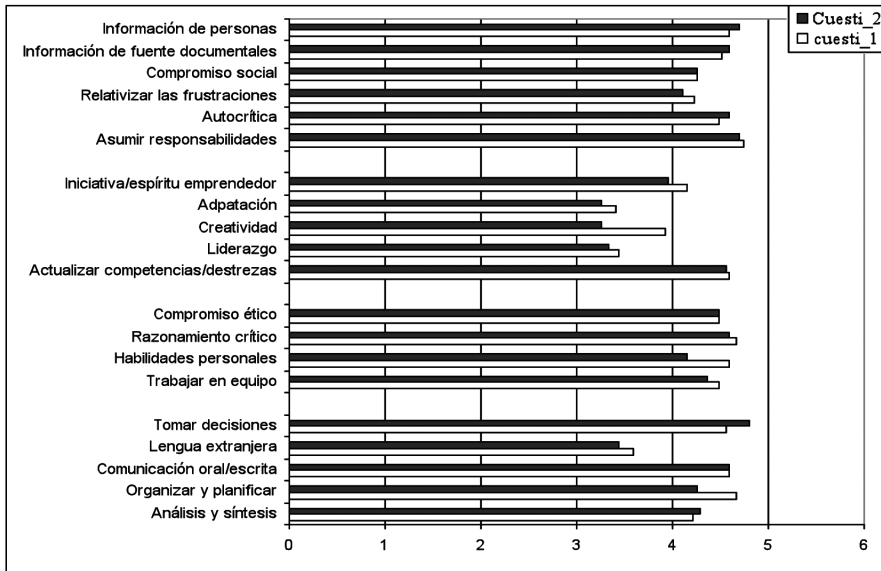
	1º cuestionario	2º cuestionario
Organizar y planificar (C. Instrumentales)	X=4,67	X=4,26; p: .019
Ser capaz de tomar decisiones (C. Instrumentales)	X=4,56	X=4,81; p: .032
Habilidades interpersonales (C. Interpersonales)	X=4,59	X=4,50; p: .011
Creatividad (C. Interpersonales)	X=3,93	X=3,26; p: .003

En las demás competencias no se han producido cambios estadísticamente significativos, pero creemos que es interesante realizar un breve análisis sobre la valoración de su importancia (figura 1):

- a. Competencias que aumentan su importancia : "Análisis y síntesis"; "Capacidad de autocrítica"; "Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales" y ser "Capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva".
- b. Competencias que disminuyen su importancia: "Conocimientos de una lengua extranjera"; "Capacidad para trabajar en equipo"; "Razonamiento crítico"; "Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las competencias, destrezas y conocimientos de la profesión"; "Capacidad de liderazgo"; "Iniciativa y espíritu emprendedor"; "Capacidad para asumir responsabilidades"; "Relativizar las posibles frustraciones" y "Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones".
- c. Competencias que permanecen con el mismo valor de importancia: "Comunicación oral y escrita"; "Compromiso ético" y "Expresión de compromiso social".

Analizando por sexo no encontramos diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los dos cuestionarios , pero es interesante señalar que las competencias de "Creatividad", "Iniciativa y espíritu emprendedor", "Capacidad de autocrítica", "Relativizar las posibles frustraciones" y "Expresión de compromiso social" son más valorados por los hombres que por las mujeres en el cuestionario 1, mientras que las competencias de "Comunicación oral y escrita", "Capacidad para trabajar en equipo", "Habilidades interpersonales", "Relativizar las posibles frustraciones", "Expresión de compromiso social" y "Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales" son más valorados por las mujeres en el cuestionario 2. También es oportuno señalar que se ha producido un cambio en las valoraciones, pues en el primer cuestionario eran las mujeres las

Figura 1  
Diferencias en las competencias genéricas en los dos cuestionarios



que puntuaban más alto en casi todas las competencias, pero en el segundo son los varones los que valoran, en general, más alto casi todas las competencias.

#### 4. Valoración de la situación de estrés

Tal y como se observa en la figura 2, podemos observar que no son sólo las situaciones de evaluación las que generan más estrés sino que aparece de forma más intensa las situaciones que tiene que ver con el “agobio” que provoca la relación cantidad de trabajo / tiempo, es decir, los estudiantes perciben que tienen muchos trabajos por hacer y poco tiempo para hacerlos. Este hecho relacionado de forma indirecta con la evaluación del rendimiento, parece generar más estrés que otros.

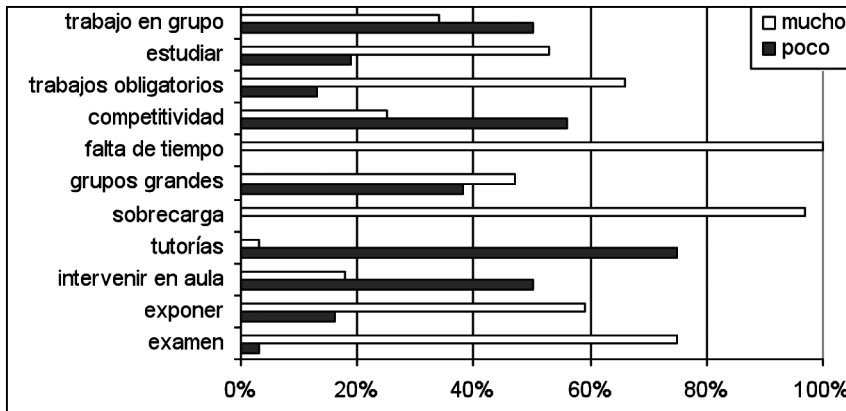
##### Luces, sombras y sugerencias

En las preguntas abiertas se les pedía su opinión sobre los puntos positivos y negativos de la asignatura y posibilidades de mejora. Al ser las respuestas muy parecidas se han podido cuantificar el número de veces que se han repetido.

Los puntos positivos han sido:

- “Un buen nivel de aprendizaje” (90%).
- “Aptitudes adquiridas, situaciones de enfrentarse a casos prácticos y la formación práctica que alcanzamos” (85%).
- “Interés por los temas que trata” (10%).

Figura 2  
Distribución en porcentajes de la valoración de las situaciones de estrés



- *Las prácticas forman parte de examen (15%).*

Los puntos negativos:

- *“Demasiado contenido” (30%).*
- *“Pocas horas en clase para las intervenciones (mucho trabajo)” (80%).*
- *“Complejidad de los trabajos” (10%).*
- *“Estrés” (30%).*
- *“Las prácticas forman parte de examen” (20%).*
- *“Mucho trabajo práctico y poco tiempo para realizarlo” (5%).*

Las sugerencias de mejora para el próximo curso:

- *“Más tiempo en el espacio escolar para terminar las tareas e intervenciones” (15%).*
- *“No se exija tanto trabajos y tan densos” (50%).*
- *“Aumentar la nota del dossier” (20%).*
- *“Explicar más situaciones reales de casos prácticos que expliquen el contenido de la asignatura, y matizar aquellos aspectos de más relevancia para la asignatura” (5%).*
- *“Más clases prácticas” (10%).*
- *“Reducir el número de prácticas; hay demasiadas” (20%).*
- *“Más material para la clase” (5%).*
- *“Explicar desde un principio cómo realizar los trabajos prácticos” (10%).*
- *“No realizar tantas actividades en grupo” (15%).*

## DISCUSIÓN

El objetivo que nos habíamos marcado en esta investigación era doble: por una parte estaba referido a la metodología ECTS, su valoración, el grado de satisfacción con esta nueva metodología, y por otra parte averiguar si existían diferencias en la valoración

del nivel de importancia de las competencias genéricas en función del tiempo (un curso) en la asignatura de "Psicología de las Dificultades de Aprendizaje". Respecto al primer objetivo, los resultados muestran que la nueva metodología les ayuda a desarrollar competencias genéricas, afianzar y entender mejor los conocimientos de la asignatura, ven progresos y se consideran parte activa en su proceso de aprendizaje.

Están satisfechos con el material entregado y con la orientación y apoyo del profesor en tutorías, con la consideración y respeto a sus ideas propuestas en el aula, con la formación práctica, la consecución de un mayor nivel de destrezas y habilidades y en el grado total del aprendizaje y, cerca de la mitad de la clase, reconoce que con esta metodología participativa aprendió más que con la clase tradicional.

Sin embargo no creen que las actividades realizadas en clase les ayude a mantener la asignatura al día, ni detectan excesiva coordinación entre ellas y para un tercio de la clase les han resultado difíciles llevarlas a cabo en clase con su grupo de trabajo. El trabajo en equipo no es visto como un elemento que les ayude a entender la asignatura, reconocen no haber aprendido mucho de sus compañeros y el método preferido por la mitad de la clase es la realización de trabajos individuales y así eliminar los inconvenientes del trabajo en grupo. Sólo una cuarta parte prefiere trabajar en equipo en vez de individualmente.

Hemos de tener en cuenta la existencia de otros elementos como pueden ser que las sesiones de ochenta minutos de clase no siempre permitían desarrollar totalmente las actividades en grupo o profundizar la discusión en el gran grupo, por lo que se priorizaba el tiempo y, al igual que en la investigación de Marcos (2007), hemos encontrado que la participación en clase era muy escasa produciéndose silencios y mucha dificultad para realizar actividades que se habían planificado como un trabajo dinámico; esta falta de participación puede ser debido a la falta de costumbre, pues la idea de la docencia de universidad es "escuchar al experto" y permanecer pasivos en clase. Otro elemento que ha repercutido negativamente en la dinámica de clase ha sido el mal funcionamiento de algunos grupos de trabajo, debido a problemas de organización de tareas, gestión del tiempo, asincronías entre los miembros, compatibilidad con el esfuerzo general de la asignatura y comportamientos oportunistas de algunos miembros del grupo. Debido a esto, no han podido beneficiarse de la "tutoría entre iguales", y de un auténtico trabajo colaborativo, sino que algunos grupos han mantenido la tradicional distribución de tareas que realizan cuando se les "manda un trabajo" no consolidando una red social que contribuye en sí misma a su propio desarrollo personal, pues como reconocen los diversos estudios, un elemento importante en el proceso de aprendizaje es la cooperación (Ovejero, 1990, Nadelson, 2000) que permite que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en su interacción. Como señala Mérida (2007) la puesta en práctica de habilidades ideológicas, estrategias argumentativas, posicionamientos opuestos, etc. supone crear marcos de intersubjetividad más complejos, que generan un proceso de pasar del "yo" con sus esquemas personales iniciales a las propuestas y argumentos procedentes de los iguales para realizar las demandas pedidas en las diferentes actividades.

Respecto al segundo objetivo podemos reseñar que comparando nuestros resultados con el Libro Blanco de Psicología (2005) encontramos más similitudes que diferencias. Dentro de las competencias Instrumentales existe coincidencia en darle más importancia

a las competencias de carácter más cognitivo (“Tomar decisiones” y “Comunicación oral y escrita”); en las competencias Interpersonales coinciden en la importancia de la “Ética”, pero nuestros alumnos puntúan más alto las competencias de “Razonamiento crítico”. En las competencias Sistémicas se obtienen datos similares en la importancia otorgada en la “Capacidad para desarrollar y actualizar las competencias/destrezas y conocimientos de la profesión”. En las restantes competencias también coinciden nuestros datos en las puntuaciones altas otorgadas a competencias relacionadas con la guía de la propia conducta como son la “Capacidad de autocrítica” y “Capacidad para asumir responsabilidades” y competencias relacionadas con la obtención de información tanto de fuentes documentales como personales.

Comparando las competencias que caracteriza, según el Libro Blanco (op.cit), cada uno de los perfiles profesionales podríamos plantear que nuestros estudiantes tienen un cierto cariz más de psicología clínica (alta puntuación en compromiso ético y a la autocrítica y conceden menor importancia a la creatividad o al liderazgo) o psicología de la intervención social (valoran más las competencias de tomar decisiones y capacidad de autocrítica). Estamos de acuerdo con el Libro Blanco cuando señalan que las competencias genéricas en los estudios de psicología se repiten en los distintos perfiles profesionales, lo que varía es el orden de las competencias con valores más altos.

Comparando con las competencias más importantes que otorga empleadores y tutores del practicum observamos de nuevo similitudes con nuestros datos tanto en C. Instrumentales (Toma de decisiones, Comunicación oral y escrita), C. Interpersonales (Compromiso ético, Capacidad para trabajar en equipo); C. Sistémicas (Capacidad para desarrollar y actualizar las competencias/destrezas y conocimientos de la profesión) y Otras competencias (Capacidad para asumir responsabilidades y Capacidad de autocrítica).

Tal y como señalan el Libro Blanco (op.cit.), el objetivo general es “formar profesionales con los conocimientos científicos necesarios para comprender, interpretar, analizar y explicar el comportamiento humano y con las destrezas y habilidades básicas para evaluar e intervenir en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la salud y la calidad de vida” (p.150) y para ello los alumnos deben poseer unos conocimientos específicos (“saber”), también deben ser capaces de poder aplicar (“saber hacer”), pero además han de adquirir las competencias que son genéricas para las profesiones y que en nuestro caso, la propuesta del Libro Blanco son “Síntesis” “Resolución de problemas y Toma de decisiones”, “Trabajo en equipo y Colaboración con otros profesionales”, “Autocrítica” y “Desarrollo y mantenimiento actualizado de las Competencias, Destrezas y Conocimientos propios de la profesión” Y comparándolos con los señalados por nuestros alumnos observamos que coinciden con todas ellas.

## CONCLUSIONES

Como primera conclusión podemos señalar que el cambio de metodología no ha sido vivido como totalmente positivo; aparecen tantos elementos positivos como negativos. Un dato que quizá pueda explicar estos resultados lo encontramos en la valoración del nivel de estrés que los alumnos acusan, no solo en las situaciones de exámenes, que es algo entendible y hasta cierto punto esperable, sino que son los trabajos obligatorios (individuales y grupales) que deben realizar en las asignaturas de este curso, con la sobrecarga de

trabajo que eso conlleva y la falta de tiempo. Todos estos cambios pueden provocar en los alumnos una cierta inestabilidad, debido a que la idea que ellos tienen de la universidad está cambiando y opinamos igual que Fisher (1984) cuando señala que la entrada en la Universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés, en el sentido de que la sensación de no poder abarcar todo lo que han de hacer acentuará la sensación de falta de control.

Analizando las luces y las sombras de la metodología Ects podemos señalar varias conclusiones: el alumno señala un buen nivel de aprendizaje, adquisición de habilidades y destrezas que le capacitan para poder enfrentarse a tareas de su futuro profesional y que los contenidos de la asignatura han sido interesantes; pero analizando sus respuestas negativas, se puede detectar un menor desarrollo en dos de las competencias básicas de cualquier estudiante y es la de "Trabajo autónomo" y "Organización y planificación", pues la demanda que aparecen de forma constante (tanto en los puntos negativos de la asignatura como las sugerencias de mejora) es que se realicen los trabajos enteramente en clase, sin que tengan que acabarlos o completarlos fuera del horario de clase, también hay una queja constante de la "complejidad" de los trabajos que se les piden, y su solución es que se reduzca el nivel de dificultad o se aumente el peso del valor en el examen. Entendemos que tercero de psicología es un curso donde en la mayoría de las asignaturas se realizan trabajos dirigidos y que éstos conllevan mucho tiempo de elaboración, pero también es necesario recordar que en esta metodología están contabilizadas las horas para poder desarrollar dichos trabajos y que es el alumno el protagonista de su aprendizaje, y el profesor sólo guía, aconseja y orienta pero que no todo el aprendizaje se produce en el aula. Surge el interrogante ¿es un resultado normal y esperable?, no debemos perder de vista que hasta ahora ha sido la clase magistral la metodología predominante en el ámbito universitario y el alumno debía repetir aquello que había aprendido con los apuntes tomados en clase o con temas recopilados. Hemos de entender que este nuevo paradigma (el alumnado como elemento activo de su propio proceso de aprendizaje ) necesita tiempo para ser entendido y llevado a cabo, tanto por profesores como por alumnos, pero no debemos quedarnos en esta única respuesta, sino plantearnos, como docente de qué otras formas se puede potenciar el aprendizaje autónomo y cómo preparar al alumnado para que tome las riendas de su propio aprendizaje y que se haga responsable de él. Creemos que la respuesta puede estar en fomentar las competencias genéricas de motivación de logro y por el trabajo, preocupación por la calidad, iniciativa y espíritu y perfil del emprendedor.

Otra conclusión a la que se ha llegado, creemos que es un poco anecdótica es que, como bien dice el refrán "Nunca llueve a gusto de todos" y esto se puede ver en que algunos alumnos les parece positivo que las prácticas formen parte del examen y otro grupo está en contra; unos prefieren más prácticas, otros menos prácticas; algunos alumnos prefieren que se realicen los trabajos en clase (en grupo) y otros que se reduzcan los trabajos en grupo.

El cambio que conlleva la metodología ECTS implica cambiar la práctica docente para conseguir que el alumno adquiera un acercamiento hacia el aprendizaje más profundo y reflexivo. Para ello, los docentes debemos realizar una práctica reflexiva que fomente ese papel activo en el alumno y que convierta al profesor en una guía para su desarrollo profesional y personal.

## Sugerencias con propuestas de mejora

Con lo anteriormente expuesto nos lleva a plantear una sugerencia de mejora que tiene que ver con la competencia de planificación y organización desde una doble perspectiva: profesorado y alumnado; a) desde el profesorado es necesario una mayor coordinación de los trabajos obligatorios que deben realizar los alumnos (grupales e individuales), tanto en su número como en su profundidad, así como una reflexión sobre la necesidad de organizar trabajos con características transversales que ayude al alumno desde la perspectiva de coordinación entre distintas asignaturas y reduzca el número de trabajos en cada asignatura o la propuesta de “trabajos interasignaturas”, valoradas por varias asignaturas, tanto en el 1º cuatrimestre, como en el 2º, así como un replanteamiento para mayor aprovechamiento de las actividades transversales planteadas para cada cuatrimestre y así reducir la sobrecarga de trabajo; también es necesario un replanteamiento más acertado del tiempo de las actividades; b) desde el alumnado: necesidad de seguir trabajando las competencias instrumentales de planificación y organización, análisis y síntesis, capacidad para tomar decisiones, y las habilidades personales de capacidad de crítica y autocrítica y habilidades interpersonales, para poder reducir el nivel de estrés que les provoca la falta de tiempo por los numerosos trabajos que deben realizar, pero que conocen desde el primer día de clase, con el propósito de que puedan ir organizándose, planificando los trabajos, el tiempo, el grado de reflexión, llegar a acuerdos, tomar decisiones, resolver los distintos problemas que pueden surgir, sobre todo en la realización de los trabajos grupales.

Otra sugerencia de mejora que planteamos es que se debería ir hacia una mayor interdisciplinariaidad entre las asignaturas para ir eliminando los “contenidos estancos” que se producen en las carreras universitarias y que es demandado por los alumnos a la vista de los resultados obtenidos.

Estamos de acuerdo con Lloret y Mir (2007) y Mir (2007) en la necesidad de reflexionar sobre algunos aspectos a trabajar para avanzar y conseguir una adecuada implementación en la nueva metodología, entre ellos estaría: a) los seminarios y participación activa, puesto que el aprendizaje en grupos reducidos y el aumento de la interacción entre alumnado y profesorado es posible cuando se organiza y diseña claramente qué y cómo trabajar el contenido, teniendo en cuenta que en este espacio, el docente no debe hacer una clase magistral, sino orientar las aportaciones de los estudiantes; b) la organización de la asignatura, ya que no todo el contenido de la asignatura será tratada en el aula ni expuesta por el profesor, convirtiéndose fundamental un buen diseño inicial y una adecuada planificación de todo el proceso y desarrollo de la asignatura y c) el ajuste de la asignatura y coordinación entre asignaturas, pues es necesario tener una estimación acertada del volumen de trabajo que supone para los estudiantes la realización de las distintas actividades individuales, grupales, lecturas, asistencia a conferencias, jornadas, actividades transversales, etc. Para que el estudiante pueda seguir un ritmo de aprendizaje adecuado sin verse desbordado por el trabajo total de asignaturas, es necesaria que aumente la coordinación de los equipo docentes para llevar a cabo una planificación del trabajo equilibrada y acompasada.

Los resultados expuestas sobre las competencias son interesantes para realizar una profunda reflexión, pero hay que hacer la salvedad de la limitación del presente estudio



debido a la escasa muestra con la que se ha realizado, si bien es una primera aproximación válida, no deja de estar sujeto a ajustes y ampliaciones futuras que evidencien aspectos más sutiles y detallados de fenómeno investigado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2005). Libro Blanco. Estudios de grado de Psicología. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (<http://www.aneca.es/publicaciones/libros-blancos.aspx>, consultado el 4 de septiembre de 2008).
- Amador, F. (1996). Análisis de la formación universitaria en las Ciencias del Deporte. Su adecuación a los perfiles profesionales. (<http://www.iusport.es/OPINIO/amador98.htm>, consultado el 18 de mayo de 2009).
- Campero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 43, 805-814.
- Castejón, J.L., Cantero, P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, vol 6 (2), 339-362.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en e Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 445-468; consultado el 24 de mayo de 2009). ([http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/10/espanol/Art\\_10\\_1\\_34.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/10/espanol/Art_10_1_34.pdf)).
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final. Fase 2. Madrid: editado por Universidades de Deusto y de Groningen.
- Hernández, J.M., Polo, A. y Poza, C. (1996). *Inventario de Estrés Académico. Servicio de Psicología Aplicada*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Lloret, T. y Mir, A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones de la UPF?. Rendimiento académico, satisfacción y proceso de Enseñanza-aprendizaje. II Jornadas Nacionales de Metodología ECTS. Universidad de Extremadura.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la enseñanza universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo, desde la Psicología Social de la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (1), 125-158 (<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos>, consultado el 24 de mayo de 2009).

- Marcos, J. (2007). *Estrategias de enseñanza en la metodología ECTS: algunos ejemplos prácticos*. II Jornadas Nacionales de Metodología ECTS. Universidad de Extremadura.
- Mérida, R. (2006). La convergencia Europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Mérida, R. (2007). Hacia la Convergencia Europea: los proyectos de trabajo en la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, (5), 825-852.
- Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de 2º ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I. [http://www.redu.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.es/Red_U/m1) (consultado el 20 de mayo de 2009).
- Nadelson, L. (2000). Discourse: Integrating problem solving and Project-based learning in high schools mathematics. *Northwest Teacher*, 1 (1), 20.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- 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. Universidad de Deusto.
- Poblete, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. Huesca: X Simposio de la SEIEM.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a Successful life and a Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe and Huber Publishers.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006a). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006b). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero / ICE Universidad de Deusto.

Fecha de recepción: 7 de noviembre de 2009.

Fecha de revisión: 4 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 27 de abril de 2010.

## CUESTIONARIO II

El presente cuestionario forma parte de una investigación que tiene como finalidad valorar si los alumnos de Psicología están satisfechos con la metodología ECTS en la asignatura "Psicología de las dificultades de aprendizaje". La información tendrá carácter anónimo. **Se agradece tu colaboración**

**Datos personales: DNI:** \_\_\_\_\_

Sexo: Hombre Mujer      Edad: \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

**1. Con la experiencia de lo que llevamos de curso: ¿qué método docente prefieres?. Ordena del 1 al 3, siendo el 1 el más preferido**

- Trabajos grupales. Me interesa aprender y colaborar en grupos.
- Trabajos individuales. No me importa trabajar de forma regular, pero no quiero los inconvenientes del trabajo en grupo.
- Clases magistrales. No quiero participar, ni trabajar regularmente para aprobar la asignatura

**2. En los cursos anteriores ¿has utilizado las siguientes técnicas? (1 poco, 2 algo, 3 a menudo, 4 mucho)**

Presentaciones orales en clase	1	2	3	4
Trabajo en grupo	1	2	3	4
Estudiar materia por tu cuenta sin explicación del profesor	1	2	3	4
Redacción de trabajos	1	2	3	4

**Marca con una X la opción que mejor recoge tu valoración, de acuerdo con la siguiente escala**

	Poco	Algo	Mucho
	1	2	3
3. Existe coordinación entre las distintas actividades de la asignatura	1	2	3
4. Las actividades ayudan a afianzar los conocimientos de la asignatura	1	2	3
5. Las actividades ayudan a desarrollar competencias	1	2	3
6. Las actividades me han ayudado a entender mejor la asignatura	1	2	3
7. Las actividades ayudan a mantener al día la asignatura	1	2	3
8. Aprendo de mis compañeros	1	2	3
9. Existe dificultades para realizar las actividades grupales	1	2	3
10. Trabajar en equipo es mejor que trabajar individualmente	1	2	3

11. Parte del contenido se repite en otras asignaturas	1	2	3
12. El trabajo en equipo me ha ayudado a entender mejor la asignatura	1	2	3
13. El aprendizaje autónomo me ha ayudado a entender la asignatura	1	2	3
14. Los objetivos y contenidos se han explicado desde el principio	1	2	3
15. El profesor interrelaciona contenidos con otras asignaturas	1	2	3
16. Esta metodología me ha permitido aprender más que la clase tradicional	1	2	3
17. Las clases teórica han valido para la realización de las prácticas	1	2	3
18. Veo progresos en mi aprendizaje	1	2	3
19. El docente fomenta la participación en clase	1	2	3

Marca con una X la opción que mejor recoge tu valoración, de acuerdo con la siguiente escala

	Insatisfecho	Indiferente	Satisfecho
	1	2	3
20. La documentación y el material entregado ha sido suficiente y completo	1	2	3
21. La distribución de contenidos en las clases	1	2	3
22. La orientación y apoyo del profesor en las horas de consulta	1	2	3
23. Las actividades me han parecido motivadoras	1	2	3
24. Soy parte activa de mi proceso de aprendizaje	1	2	3
25. En general, el método de trabajo me ha parecido satisfactorio	1	2	3
26. Los compañeros de clase	1	2	3
27. La consideración y respeto a tus ideas y propuestas en el aula	1	2	3
28. La formación práctica	1	2	3
29. Satisfacción con los conocimientos adquiridos	Alta	Media	Baja
30. Satisfacción con la habilidades y destrezas para tu formación	Alta	Media	Baja
31. Autorrealización por ir consiguiendo mayores destrezas y conocimientos	Alta	Media	Baja
32. Autorrealización por su futuro profesional	Alta	Media	Baja
33. Satisfacción por el grado de aprendizaje alcanzado	Alta	Media	Baja

**Valora la importancia de cada competencia**

	Nada importante	Poco importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
34. Análisis y síntesis	1	2	3	4	5
35. Organizar y planificar	1	2	3	4	5
36. Comunicación oral y escrita	1	2	3	4	5
37. Conocimientos de una lengua extranjera	1	2	3	4	5
38. Ser capaz de tomar decisiones	1	2	3	4	5
39. Capacidad para trabajar en equipo	1	2	3	4	5
40. Habilidades interpersonales	1	2	3	4	5
41. Razonamiento crítico	1	2	3	4	5
42. Compromiso ético	1	2	3	4	5
43. Capacidad para desarrollar y actualizar las competencias/destrezas y conocimientos de la profesión	1	2	3	4	5
44. Capacidad de liderazgo	1	2	3	4	5
45. Creatividad	1	2	3	4	5
46. Liderazgo	1	2	3	4	5
47. Iniciativa y espíritu emprendedor	1	2	3	4	5
48. Capacidad para asumir responsabilidades	1	2	3	4	5
49. Capacidad de autocrítica	1	2	3	4	5
50. Relativizar las posibles frustraciones	1	2	3	4	5
51. Expresión de compromiso social	1	2	3	4	5
52. Saber obtener información de libros y revistas y otras fuente documentales	1	2	3	4	5
53. Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva	1	2	3	4	5

**54. Señala alguna sugerencia para mejorar la asignatura**


---



---

**55. Señala, lo positivo y negativo de esta asignatura**


---



---



---

Valora cada situación de estrés, donde el 1 corresponde a nada de estrés y el 5 a mucho estrés

	Nada	Algo	Medio	bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
56. Realización de un examen	1	2	3	4	5
57. Exposición de un trabajo en clase	1	2	3	4	5
58. intervención en al aula	1	2	3	4	5
59. Ir al despacho del profesor en tutorías	1	2	3	4	5
60. Sobrecarga académica	1	2	3	4	5
61. Grupos grandes de alumnos en clase	1	2	3	4	5
62. Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas	1	2	3	4	5
63. Competitividad entre compañeros	1	2	3	4	5
64. Realización de trabajos obligatorias para las asignaturas	1	2	3	4	5
65. La tarea de estudiar	1	2	3	4	5
66. Trabajar en grupo	1	2	3	4	5