

COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE LA NUEVA REFORMA EN EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

Competencies and skills of the new reform in higher education (EEES)

*Antonio Sánchez Cabaco
Luz María Fernández Mateos
Paz Franco Módenes
Beatriz Iban Diezhandino*

RESUMEN: Además de definir el término competencia y las consideraciones sobre el mismo, se expone la experiencia piloto desarrollada en dos titulaciones de la UPSA (Psicología y Psicopedagogía) en materias del mismo área de conocimiento (Psicología Básica) sobre la implicación de competencias transversales en la formación práctica.

Los resultados diferenciales en cuanto a la valoración de los tipos de competencias generales (instrumentales, personales, sistémicas y otras) implicadas en el desarrollo de los créditos prácticos muestran algunas discrepancias entre la importancia definida a priori para el perfil profesional (habilidades procedimentales esperadas) y la valoración del alumno en el nivel alcanzado en su desempeño (real). Se discuten, finalmente, las implicaciones de los resultados de cara a la convergencia europea.

Palabras clave: educación superior, competencias, habilidades.

ABSTRACT: Besides to defining the term competition and the considerations on the same one, the experience pilot developed in two qualifications of the UPSA in matters of same area of knowledge (Basic Psychology) about the implication of transverse competences in the practical formation.

The differential results as for the valuation of the types of general competences (instrumentals, personals, systemic and others) implied in the development of the practical credits show some discrepancies between the importance defined to priori for the professional profile (procedural awaited skills) and the valuation of the student in the level reached in his performance. Finally, the involves to the EEES are discussed.

Key words: higher education, competencies, skills.

INTRODUCCIÓN

Dos elementos importantes en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) son el aprendizaje como un proceso de desarrollo de competencias (Cabaco, en prensa; Marcelo, 2003; Martínez, 2004; Viader, 2004; Yáñez, 2004) y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el futuro escenario educativo, con un horizonte de aprendizaje a lo largo del ciclo vital y con moldes y fronteras más difusas. Sobre esta última cuestión, papel de las TIC, realizamos una reflexión monográfica en esta misma revista (Cabaco y Crespo, 2003), centrándonos en este artículo en el desarrollo de una experiencia sobre la primera, como uno de los ejes del proceso de convergencia.

En las diferentes declaraciones y conferencias de los responsables europeos de política educativa, parece reflejarse que la dimensión social de la Educación Superior tiene dos objetivos directores: a) Formar ciudadanos para asumir responsabilidades éticas y sociales y capacitarlos para adaptarse a los cambios (sociales, tecnológicos y productivos); y b) Producir desarrollo científico y cambio social para optimizar individuos y sociedades. En este marco ideológico cobra un protagonismo especial, como materialización posible de los objetivos expuestos, el concepto de competencia.

Este pilar básico del EEES se inserta, siguiendo la Declaración de Bolonia (1999) en un esquema curricular-administrativo que pretende, además, la implantación de un sistema de créditos europeos —ECTS—, la armonización de las estructuras curriculares, la emisión del Suplemento Europeo al Título —SET—; y la evaluación y acreditación de los niveles de Calidad. A pesar de los planteamientos escépticos o pesimistas sobre lo recorrido hasta el momento y siendo críticos con algunas de las decisiones adoptadas, hay que señalar algunos aspectos muy positivos en la breve andadura. Uno de los que parece especialmente positivo, señalado de forma explícita o entre líneas por algunos autores (Coba, 2003; Díaz, Riesco y Martínez, 2004; Pulido, 1998) ha sido la elaboración de informes a la ANECA, reflejados en los distintos Libros Blanco de las Titulaciones de las universidades españolas. El esquema de trabajo

seguido puede resumirse en los puntos que aparecen en el siguiente cuadro (Cabaco, en prensa):

- Análisis de la situación de los estudios correspondientes o afines en Europa (Metodología documental).
- Selección de modelo y análisis de costos/beneficios (duración, grados, contenidos...).
- Relación oferta/demanda de plazas universitarias en la Titulación.
- Inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio.
- Principales perfiles profesionales de los titulados.
- Competencias (generales y específicas) y su relación con los perfiles profesionales.
- Visión de otras instituciones (colegio profesional, asociaciones, etc.): valoración de competencias y sugerencias de formación.
- Definir objetivos del título y determinar indicadores de evaluación de la calidad.

Este proceso ha supuesto una importante reflexión sobre la realidad de la situación de la universidad y su relación con el contexto sociolaboral. El análisis de la situación actual de la universidad y tener claro el horizonte de llegada puede contribuir de forma decisiva a conseguir los dos grandes objetivos de la dimensión social de la Educación Superior (responsabilidad-capacidad y desarrollo-cambio). Además, conviene destacar también la importancia de otras variables en este proceso (creación de redes interuniversitarias, participación de los diferentes miembros de la comunidad universitaria, facilitar el debate y el diálogo entre las instituciones implicadas, profundizar en el binomio universidad/empleabilidad...). Los trabajos más recientes enfatizan la necesidad de ligar formación y competencias, además de la formación para el empleo, para conseguir un desarrollo vital adaptado (Simone y Hersh, 2004).

Centrándonos en el objetivo del presente trabajo, el EEES enfatiza el papel de las competencias para el desarrollo del aprendizaje autónomo y significativo. El concepto de competencia alude a la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y debe combinar e integrar contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Estos recursos deben activarse en las situaciones reales de desempeño de rol, y todo ello en el marco de la sociedad del cono-

cimiento, con las implicaciones que tienen el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (Crespo y Cabaco, 2000). En definitiva el reto del EEES es pasar de la formación centrada en la enseñanza a una formación centrada en el aprendizaje del alumno, ya que toda la planificación y organización de la enseñanza superior deberá estar basada en competencias para la elaboración del perfil académico-profesional.

En esta línea, el trabajo presenta los resultados diferenciales de alumnos universitarios de dos titulaciones (Psicología y Psicopedagogía) en cuanto a la valoración de cuatro tipos de competencias generales (instrumentales, personales, sistémicas y otras) implicadas en el desarrollo de los créditos prácticos. Específicamente se muestra la discrepancia entre la importancia definida a priori para el perfil profesional (habilidades procedimentales esperadas) y la valoración del alumno en el nivel alcanzado en su desempeño (real). Las derivaciones del estudio son de gran aplicación, en primer lugar, al diseño de un modelo de aprendizaje diferencial en función del tipo de alumnos (Titulación), aunque los contenidos sean similares (Procesos Psicológicos Básicos). Además, se destaca la implicación que tienen otros factores (actitudes y valores) en el proceso.

La línea de investigación educativa seguida en los últimos años (desarrollo de materiales para la docencia teórico-práctica, aplicación de estrategias de esencialización de la información) nos sitúa claramente en el proceso de convergencia, facilitando este trabajo anterior un gran avance en el camino. Específicamente, en los dos últimos años, las experiencias innovadoras se han centrado en el crédito europeo (Cabaco, Capataz y Fernández, 2004; Jiménez-Eguizábal, Cabaco, Villar, Palmero y Fernández, 2005) y la determinación de competencias curriculares (Cabaco, 2005). Se presentan los primeros resultados del proyecto financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la UPSA sobre “Evaluación de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de créditos prácticos en asignaturas de Psicología y Educación. Implicaciones para la adaptación al sistema de créditos europeo ECTS” que se está desarrollando en el periodo 2005-06. El objetivo del mismo es especificar las competencias requeridas en el nuevo modelo europeo, y

así contrastar la coincidencia con las señaladas por la literatura (Peiró y Lunt, 2002; Roe, 2002). Como paso previo el presente trabajo permite vislumbrar el punto de vista del alumno sobre el diseño competencial, variable muy relevante como veremos a continuación. Vamos a realizar una reflexión en primer lugar sobre el concepto de competencia y posteriormente se exponen los resultados obtenidos.

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y SU IMPLICACIÓN EN EL EEES

Definir qué es una competencia y como materializarla en la acción docente será el objetivo de la Educación Superior. Existen diferentes formulaciones del concepto: capacidad de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo; conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a un profesional desempeñarse en los niveles requeridos (Marcelo, 2003; Viader, 2004). Sin embargo, lo realmente clave de cara a la acción docente y al proceso administrativo que conlleva, que serán prerequisites del título, será la formulación operativa de las mismas: como realizaciones concretas, como condiciones de realización y con criterios de evaluación (Yañiz, 2004). Así, en lo referido al título, este se otorga a quien haya adquirido las competencias requeridas para el perfil académico-profesional y que se reflejarán en el SET.

Más que centrar la discusión en el concepto quizás resulte pragmático avanzar en las clasificaciones o tipologías de competencias que faciliten su concreción en conductas o desempeños específicos. El conocido Proyecto *Tuning* desarrolló en este sentido la dicotomía entre competencias generales (transversales) y competencias específicas (de titulación). Otras clasificaciones aluden a campos genéricos, pero demasiado imprecisos: Competencias Básicas; Cognitivas; Motivaciones y valores; Competencias de Intervención; Cognitivas; Sociales; Culturales; Competencias específicas. Para los objetivos del presente trabajo, nos parece más relevante y útil la diferenciación seguida en la elaboración de los libros Blanco de la Titulaciones que aglutina cuatro tipos de competencias transversales:

- a) Instrumentales, que *son herramientas para el aprendizaje y la formación*: Análisis y Síntesis; Organización y planificación; Comunicación oral y escrita (lengua propia); Conocimiento de una segunda lengua; Manejo básico de la informática; Gestión de la información; Resolución de problemas; Toma de decisiones.
- b) Personales, *capacidades que garantizan una buena relación laboral y personal con terceros*: Capacidad de razonamiento crítico; Trabajo en equipo; Habilidades interpersonales; Capacidad de trabajo interdisciplinar; Apremiar la diversidad y multiculturalidad; Capacidad de trabajo en contexto internacional; Compromiso ético.
- c) Sistémicas o *capacidades que dan visión de conjunto y sirven para gestionar el total de la actuación*: Adaptación a nuevas situaciones; Creatividad (generar nuevas ideas); Liderazgo; Conocimiento de otras culturas; Capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor.
- d) *Otras competencias* requeridas para la adaptación y el desempeño: Iniciativa y espíritu emprendedor; Preocupación por la calidad; Motivación de logro; Diseño y gestión de proyectos; Aplicar los conocimientos a la práctica; Habilidades de investigación; Capacidad de aprender (aprender a aprender).

En definitiva la nueva orientación en la elaboración de los planes de estudio y la concreción en el diseño de los programas de las asignaturas deberán contemplar tres tipos de competencias (González y Gilar, 2005; Martínez, 2004):

- Competencias cognitivas (SABER), se refiere a la adquisición de conocimientos relativos a la titulación específica.
- Competencias instrumentales (HACER), que es el desarrollo práctico de los conocimientos mediante el ejercicio de las capacidades adquiridas con la formación.
- Competencias actitudinales (SER), las relativas al trabajo que el alumno debe hacer consigo mismo para tomar conciencia (autoconocimiento) de sus capacidades y límites para el desempeño profesional, y la forma de optimizar el ajuste para el desempeño del rol.

En el curso académico 2005/06 vamos a desarrollar en postgrado una propuesta innovadora de formación en competencias actitudinales en el Master de Orientación y Mediación Familiar que imparte el Instituto Superior de Ciencias de la Familia. En dos módulos específicos (Ser del mediador y Ser del Orientador) se van a trabajar competencias actitudinales centradas en el desarrollo de un programa de Networking secuencializado y empleabilidad. Es muy clara la distinción en este postgrado de las competencias que se trabajan en los diferentes módulos. Así, en la parte específica del Orientador como competencias cognitivas el alumno deberá *conocer*, por ejemplo, los Ciclos evolutivos de la familia; deberá *ser capaz de* (plano instrumental) realizar el Diseño e implementación de una intervención; desde el plano actitudinal deberá *adoptar* un compromiso neutral ante los conflictos familiares que aborda. En el cuadro siguiente se ejemplifica un planteamiento similar para la figura del mediador.

Ejemplo de competencias concretas del mediador

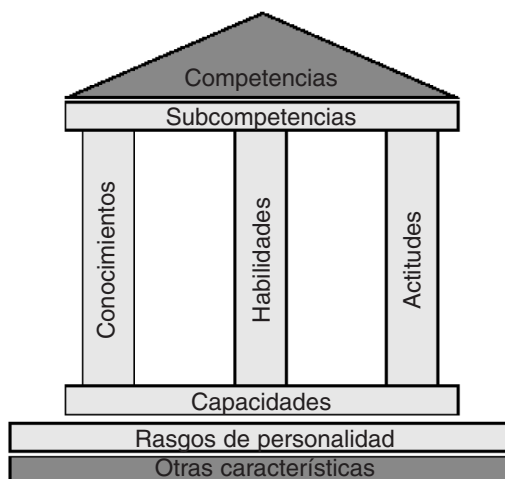
- Conocimientos disciplinares
 - Ciencias psicológicas
 - Ciencias sociales y antropológicas
 - Contexto administrativo y organizativo
- Competencias profesionales
 - Determinar el diagnóstico
 - Ejecutar, dirigir y coordinar un Plan de intervención
- Competencias actitudinales
 - Trabajar con responsabilidad
 - Manifiestar discreción
 - Mantener una actitud de aprendizaje y mejora

El gran reto futuro del éxito social y la acreditación académica de los Títulos (postgrado) será, sin duda, estar ligados a desempeño profesional (competencias profesionales) y con una clara y definida capacidad de inserción laboral, lo que favorecerá la competitividad de estos profesionales frente a otros no especializados. La tarea requiere por tanto una mayor planificación (con experiencias piloto previas parciales), un diseño basado en la aplicabilidad y una evaluación continuada del mercado y de capacidad real de inserción

laboral cuantitativa (más titulados trabajando) y cualitativa (trabajando en su especialidad). Esto, previamente, requiere una reflexión serena sobre el de tipo de titulado superior que se pretende alcanzar y en esta línea la propuesta que se va a desarrollar responde a la inquietud de la Dirección del Máster de potenciar y desarrollar de forma equilibrada los tres tipos de competencias aludidas.

En la medida que toda propuesta de acción didáctica debe tener un marco teórico-conceptual (modelo mental en términos de psicología cognitiva) sobre el que desarrollar y discutir la eficacia, nos ha parecido enormemente fructífero el modelo arquitectónico de competencias propuesto por Roe (2002) y que se recoge en la figura 1. El perfil de competencias se define, para este autor, como un conjunto de competencias, subcompetencias, conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, rasgos de personalidad y otras características que son esenciales para el desempeño del ejercicio profesional. En cada Titulación cada uno de estos elementos deberá ser concretado en términos de contenidos específicos y niveles de desempeño para su evaluación.

Figura 1.
Arquitectura del modelo de competencia (Roe, 2002)

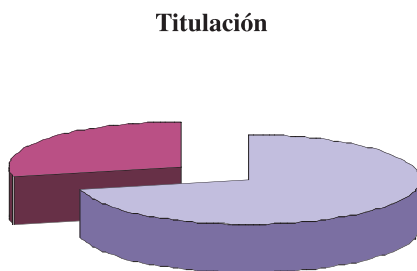


A la espera del catálogo de Titulaciones, para desarrollar avances en la determinación de competencias para el perfil académico-profesional, hemos desarrollado esta experiencia piloto para determinar una primera aproximación al cambio de modelo, y comenzando con competencias transversales que necesariamente deberán contemplarse, con independencia de cómo queden definidas las titulaciones sobre las que hemos realizado la propuesta.

MATERIAL Y MÉTODO

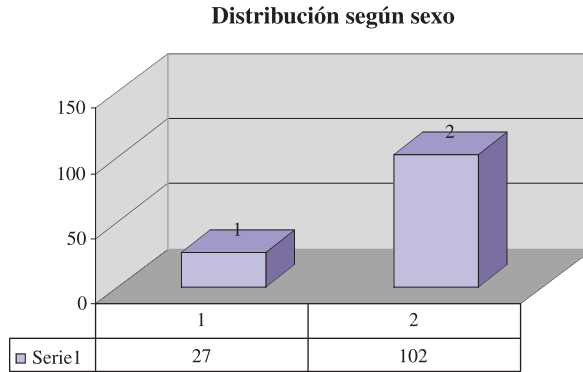
Muestra. La muestra está compuesta por 127 alumnos pertenecientes a las Titulaciones de Psicología (curso 1º con un 59,71%) y Psicopedagogía (primer curso de la Licenciatura, el 40,29% restante) de la Universidad Pontificia de Salamanca, a los que se evaluó en dos momentos del curso académico 2003/04. La distribución aparece en el gráfico 1:

Gráfico 1
Distribución por Titulación



En cuanto a la distribución por sexos la composición de la muestra es mayoritariamente femenina, reflejo de la realidad universitaria actual en estas titulaciones. La desproporción en la distribución por género se muestra claramente en el gráfico 2:

Gráfico 2
Distribución de la muestra por sexo



Instrumentos. El cuestionario utilizado evalúa las competencias transversales de los graduados en Psicología y está basado en la encuesta realizada por la Conferencia de Decanos de Psicología para definir las competencias profesionales del Título universitario en Psicología. Consta de 33 ítems en los que se definen ocho competencias instrumentales (capacidad de análisis y síntesis, organización y planificación, etc.), siete personales (capacidad de trabajo en equipo, razonamiento crítico ...), seis sistémicas (capacidad de autoactualización, adaptarse a los cambios, etc.) y trece correspondientes a un bloque disperso (asumir responsabilidades, capacidad de autocrítica, ...). Estas competencias son autoevaluadas en dos aspectos: nivel esperado (teórico o de expectativa) y nivel real (conseguido tras la realización).

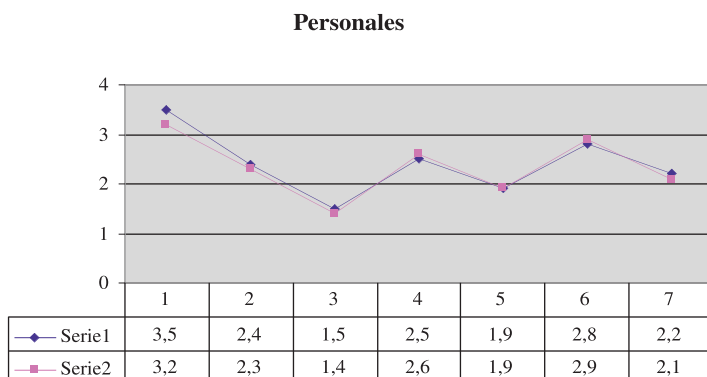
Procedimiento. Realizada la actividad investigadora y elaborado el informe experimental correspondiente a lo largo de un cuatrimestre (ultimo del curso 03/04), el sujeto cumplimenta el cuestionario. Responde a una escala tipo likert la mayor o menor implicación de la competencia evaluada en el desempeño de los créditos prácticos (trabajo de investigación supervisado) en las dos dimensiones referidas.

RESULTADOS

De las siete competencias personales evaluadas solamente aparecen diferencias estadísticamente significativas ($t=3.8$; $p=.002$) en *Capacidad para colaborar con otras personas* siendo menor la competencia lograda o real (3.2) que la esperada (3.5). En todas las demás competencias (compromiso ético, razonamiento crítico, relaciones interpersonales, reconocimiento de la diversidad, trabajo interdisciplinar y desempeño internacional) el ajuste es máximo dado que se consiguen resultados similares, como puede apreciarse en los resultados reflejados en el gráfico siguiente:

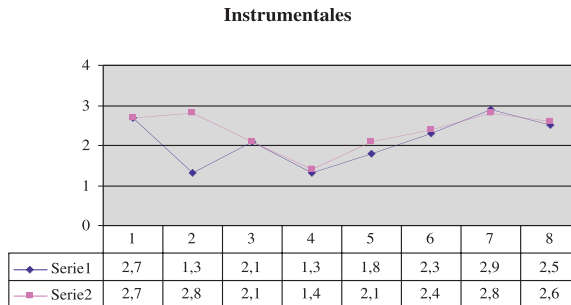
Gráfico 3

Competencias personales: dimensiones reales (2) y esperadas (1)



En lo que se refiere a las competencias instrumentales aparecen diferencias en dos de ellas: *Capacidad de organización* ($t=-2.4$; $p=.017$) y *Destrezas informáticas* ($t=-2.4$; $p=.019$) siendo en ambos casos evaluada con mayor implicación la competencia real que la esperada. En el resto (capacidad de análisis, de comunicación, conocimiento inglés, gestión, resolución de problemas y toma de decisiones) es muy aproximado lo esperado con lo conseguido. Estos resultados pueden verse en el siguiente gráfico:

Gráfico 4
Competencias instrumentales: dimensiones reales (2) y esperadas (1)



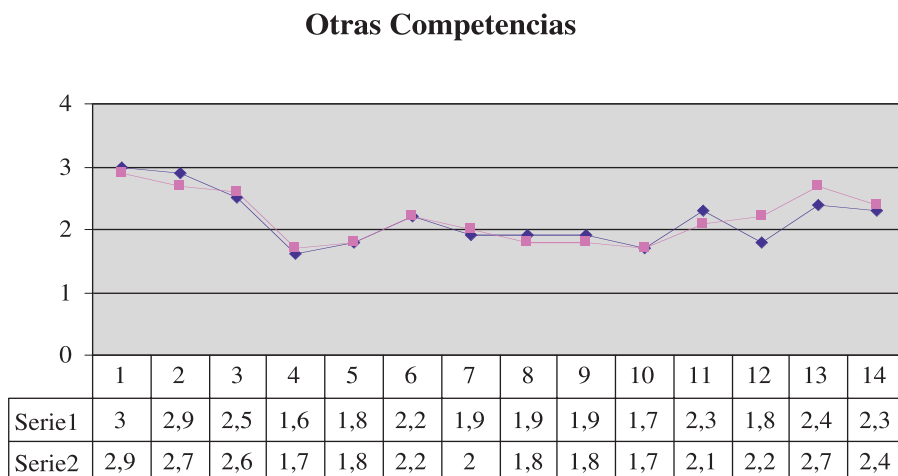
Del grupo de competencias sistémicas (tercer bloque evaluado) solamente dos presentan diferencias significativas en la discrepancia entre lo esperado y lo conseguido. La primera es *Actualización profesional* (capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión) que muestra un incumplimiento de expectativas en el desempeño real muy significativo ($t=4.1$; $p= .0001$). Ocurre sin embargo lo contrario con *Capacidad de liderazgo*, ya que el nivel conseguido es significativamente mayor del esperado a priori ($t=-2.4$; $p= .017$). Los resultados globales en las competencias sistémicas aparecen en el gráfico 5:

Gráfico 5
Competencias sistémicas: dimensiones reales (2) y esperadas (1)



Por último, el cuarto bloque presenta únicamente discrepancias en dos dimensiones: *Relaciones profesionales* y *Capacidad de obtener información*. Los resultados, como en el caso anterior, se cruzan ya que en la primera el nivel esperado es mayor al conseguido ($t=2.7$; $p= .007$), invirtiéndose la relación en el segundo. En capacidad de obtener información es significativamente mayor ($t=-2.3$; $p= .025$) el desarrollo competencial real que el nivel de expectativa generado con la actividad al inicio de la misma. En las competencias restantes el ajuste entre lo esperado y lo desarrollado, desde el plano competencial evaluado por el alumno, es similar (gráfico 6).

Gráfico 6
Competencias personales: dimensiones reales (2) y esperadas (1)



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten definir la importancia de las competencias implicadas en la actividad investigadora desarrollada (atribuida por el alumno) en cuanto a la escasa discrepancia en los dos momentos y las dimensiones requeridas (real y esperada) lo que permite tener un indicador real de la perspectiva del alumno. Los resultados señalados son interesantes porque únicamente siete de 33 competencias implicadas presentan discrepancias entre lo esperado y lo conseguido. Esto indica una clara materialización de la competencia desde la perspectiva del alumno, de lo que implica un determinado trabajo o actividad académica (informe experimental en este caso).

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

Contrastada esta evaluación con la definida por el docente (trabajo que estamos realizando), o las posibles diferencias en cuanto a otras variables (Titulación, sexo, etc) permitirá la estructuración de una parte del perfil académico-profesional. En el esquema que estamos desarrollando del nuevo crédito europeo (ECTS), este se define en base a tres categorías o criterios: docencia, preparación de la asignatura y realización de actividades prácticas o de investigación. El presente trabajo ayuda a configurar las dos últimas dimensiones, ya que las competencias requeridas para el desempeño profesional (personales, instrumentales, sistémicas y otras) tiene que especificarse en el nuevo modelo formativo, como ha sido destacado por

algunos expertos y que es uno de los retos de la convergencia europea (British Psychological Society, 2001; Freire, 2005).

Como recientemente hemos señalado (Cabaco, en prensa) los retos del camino hacia el 2010 son fundamentales tres: la *adaptación del grado y el postgrado* que implica modificaciones docentes y administrativas; el cambio en el modelo *de aprendizaje centrado en el alumno*: implica modificaciones cognitivas; y el reto de la *calidad y la acreditación*: modificaciones en el rol profesional e institucional. Como se hace camino al andar, los proyectos que estamos desarrollando (financiados por diferentes organismos UPSA, ACSUCyL y Junta de Castilla y León) nos están permitiendo tomar conciencia de los cambios en el desempeño del rol docente: analizar la discrepancia entre el quehacer actual y el que se presenta en el escenario futuro con el objetivo de minimizar la misma y desarrollar un repertorio competencial ante el EEES (Troyano, García y María, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOE 25-1-2005: REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- BRITISH PSYCHOLOGICAL SOCIETY (2001). *A general introduction to the Review of the National Occupational Standards for Applied Psychology*. London: BPS / Cambridge; 5S Consulting Group.
- CABACO, A. S. (2005). Competencias y habilidades procedimentales en la formación de alumnos universitarios: implicaciones para la convergencia. Libro de actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Universidad de la Laguna.
- CABACO, A. S. (en prensa). Retos e implicaciones del espacio europeo de educación superior: algunas reflexiones y experiencias desde la óptica de una universidad católica. *Cristianismo, Universidad y Cultura*, 13.
- CABACO, A. S. y CRESPO, A. (2000). Nuevas tecnologías en la docencia práctica de psicología de la memoria. En J. Mira (Dir.), *Conocimientos, métodos y tecnologías de la educación a distancia* (pp. 525-530). Madrid: UNED.
- CABACO, A. S. y CRESPO, A. (2003). Recursos impresos y aplicación de la tecnología de la información y la comunicación en la docencia de los procesos psicológicos básicos: experiencias y propuestas. *Papeles Salmantinos de Educación*, 2, 203-218.
- CABACO, A. S., CAPATAZ, I. y FERNÁNDEZ, L. M. (2004). Una experiencia piloto de cuantificación del crédito europeo en la docencia práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, 335-344.

- A. Sánchez Cabaco, L. M.^a Fernández Mateos, P. Franco Módenes, B. Iban Diezhandino
- COBA, E. (2003). El espacio europeo de enseñanza superior (EEES): Bolonia 1999-Berlín 2003. *Cristianismo, Universidad y Cultura*, 8(IV), 115-122.
- CRESPO, A. Y CABACO, A. S. (2000). Un proyecto de aula electrónica en Psicología. En J. Mira (Dir.), *Conocimientos, métodos y tecnologías de la educación a distancia* (pp. 356-360). Madrid: UNED.
- DÍAZ, M., RIESCO, M. y MARTÍNEZ, A. B. (2004). Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas ideas prácticas y viables para llevar a cabo el cambio de paradigma. *X Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, Alicante, 14-16 julio. Consultado 23-3-05 en <http://www.di.uniovi.es/~albizu/articulos/jenui04b.pdf>
- FREIRE, J. (2005). Estrategias para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en titulaciones de Ciencias. *Plan de Formación Docente del Profesorado Universitario de la UEX. Cáceres y Badajoz, 8 y 9 Marzo 2005*. En <http://www.udc.es/dep/bave/jfreire/educar.htm>
- GONZÁLEZ, M. y GILAR, R. (2005). Propuesta de adecuación de una guía docente al sistema de créditos europeo (ECTS) para la docencia universitaria. En J.A. del Barrio, M.I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura e I. Ruiz, *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación* (pp. 263-277). Badajoz: PSICOEX.
- JIMÉNEZ-EGUIZÁBAL, A., CABACO, A. S., VILLAR, F., PALMERO, C. y FERNÁNDEZ, L.M. (2005). *Proyecto piloto de adaptación de asignaturas de Pedagogía y Psicología al sistema de créditos europeo ECTS*. Monografía publicada por la Universidad de Burgos.
- JURADO, M. A., JUNQUÉ, C., MATARÓ, M. y PUEYO, R. (2004). Experiencia de docencia basada en el esfuerzo del alumno y la evaluación continuada: la asignatura neuropsicología humana en créditos europeos. Presentación del III Congreso Internacional "Docència Universitària i Innovació" Consultado 23-3-05 en <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer2/neuropsic.pdf>
- MARCELO, C. (2003). Definición de competencias genéricas y específicas de las titulaciones. *Jornada de trabajo para la experiencia piloto de implantación del Sistema de Créditos Europeos (ECTS) en titulaciones de la Universidad de Sevilla, 26 Noviembre 2003*. Consultado 23-3-05 en <http://www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro/Def-compete-gener-especi.pdf>
- MARTÍNEZ, M. (2004). Aprendizaje de competencias y renovación docente en la universidad en el marco del proceso de convergencia hacia el EEES. *Jornadas sobre EEES, Zamora, Octubre*. Consultado 23-3-05 en http://www.acsucyl.es/index_archivos/documentos/ponencias/zamora20041006/Miquel_Martinez_UB.pdf
- PEIRÓ J. M. y LUNT I. (2002) The context for a European Framework for Psychologists' Training. *European Psychologist* 7, 3, 169-179.
- Pulido, A. (1998). *En busca de la convergencia europea*. Madrid: Pirámide.
- ROE, R.A. (2002). What makes a competent psychologist? *The European Psychologist*, 7 (3), 192-203.
- TROYANO, Y., GARCÍA A. y MARÍN, M. (2005). Reorientación de planes de estudio en Psicología: el nuevo rol del profesorado en la convergencia europea. En

Competencias y habilidades de la nueva reforma en Educación Superior (EEES)

- J.A. del Barrio, M.I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura e I. Ruiz, *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación* (pp. 753-760). Badajoz: PSICOEX.
- VALCÁRCEL, M. (2004). La preparación del profesorado para el EEES. En http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/Fac_Medicina_abril04/Valcarcel%20EEES.pdf
- VIADER, M. (2004). Formación en competencias y construcción del EEES. Reflexiones, implicaciones y propuestas. *Jornadas sobre Formación en metodologías docentes para el EEES, Universidad de Sevilla*, septiembre-octubre 2004. Consultado 23-3-05 en <http://www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro/jornadas-04-05/Formacion-en-Competencias-y-Construccion-del-EEES.pdf>
- YAÑIZ, C. (2004). Definición operativa de competencias. *Jornadas EEES Universidad de Sevilla*, Octubre. Consultado 23-3-05 en <http://www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro/jornadas-04-05/Definicion-Operativa-de-Competencias.pdf>

