

ESTUDIO DE UN PERFIL COMPETENCIAL EN FORMACIÓN PRÁCTICA

Study of a competence profile in practical education

*Antonio Sánchez Cabaco
M^a Cruz Pérez Lancho
Luz Fernández Mateos
Sonia González Díez*

RESUMEN: *En el presente estudio se analiza el perfil de competencias transversales adquirido por los alumnos de psicología tras cursar los créditos prácticos de la asignatura troncal de Percepción, Atención y Memoria. Después de seleccionar 4 tríadas de competencias-diana que serán objetivo del proceso de formación, se administra un cuestionario de 33 ítems en el que se definen 8 competencias instrumentales, 7 personales, 6 sistémicas y 13 correspondientes a un bloque heterogéneo. Los resultados muestran las correspondencias entre las competencias que han sido objeto del periodo formativo y la percepción de adquisición que han declarado los alumnos. Asimismo, aparecen destacadas otras competencias que no han sido directamente desarrolladas por el docente y que serán objeto de reflexión y análisis posterior.*

Palabras clave: *Educación Superior, competencias transversales, asignatura práctica psicología, EEES.*

ABSTRACT: *The present study analyses the profile of transversal competences acquired by psychology students, once they have attended the practical credits of the core subject "Perception, Attention and Memory". After selecting four sets of triads of target-competences which will be the objective of the education process, a 33-item questionnaire is administered. This questionnaire consists of 8 instrumental, 7 personal and 6 systemic competences plus 13 corresponding to a miscellaneous block. The results obtained show the mappings between the competences which have been targeted during the education period and the perception of acquisition reported by the students. Likewise, other competences which have not been directly addressed by the teacher appear highlighted and will be considered and analysed subsequently.*

Key Words: *European Higher Education Space, transversal competences, practical subject, psychology, EEES.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la Universidad se encuentra en una encrucijada que requiere una profunda reflexión para abordar importantes transformaciones de cara a la creación de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Los retos que debe afrontar pasan por una mayor adaptación a las demandas de empleo, alta exigencia de calidad y capacidad de cambio, incorporación de nuevas tecnologías y el impulso de la movilidad de docentes y discentes que requiere una acreditación compartida entre países (Zabalza, 2002).

En el proceso de convergencia hacia este Espacio Europeo de Educación Superior es crucial, además, conseguir un cambio en el binomio enseñanza-aprendizaje. Este cambio supone concebir el aprendizaje como proceso de desarrollo de competencias (Cabaco, 2005a, 2005b; Marcelo, 2003; Viader, 2004; Yañiz, 2004). Como eje fundamental del planteamiento educativo común a toda la Unión Europea, se establece la prioridad de una educación centrada en el aprendizaje frente a la educación centrada en la enseñanza. Al contraponer estos términos, se pretende destacar la importancia de que el estudiante adquiera capacidades, habilidades, procedimientos y valores que impulsen la progresiva actualización de conocimientos en un proceso que dura toda la vida. Este nuevo enfoque proviene de la toma de conciencia de que los conocimientos que se adquieren en un momento dado son altamente provisionales si no se actualizan y completan progresivamente (Tudela, 2005).

La formación por competencias parte del reconocimiento de los cambios y necesidades profesionales actuales, pretende mejorar la calidad y la eficiencia en el desempeño ocupacional y formar profesionales que reorganicen los aprendizajes adquiridos. Supone establecer un enfoque integral que establezca un vínculo entre el sector educativo y el sector productivo. De esta forma, persigue desarrollar en los ciudadanos la capacidad de adquirir un tipo de aprendizaje acorde con la demanda que exige cada puesto de trabajo (Cejas, 2005).

Al igual que para algunos autores el proceso de convergencia supone más un cambio cultural del profesorado, que la implantación de modificaciones administrativas o legislativas (Freire, 2005), cre-

emos en el valor de complementar las actividades informativas con el desarrollo de actividad investigadora sobre la propia docencia. La investigación educativa aplicada viene desarrollando experiencias piloto a pequeña escala (Cabaco, Capataz y Fernández, 2004; Jiménez-Eguizábal, Cabaco, Villar, Palmero y Fernández, 2005) que sirven de acicate para racionalizar el trabajo del profesor universitario, reflexionar sobre el desempeño profesional, promover el trabajo colaborativo y constituir ejemplos para el resto del profesorado que tendrá que afrontar también el reto de adaptación al EEES.

Centrándonos en la investigación sobre competencias, en un trabajo anterior (Cabaco, Fernández, Franco e Ibán, 2005) se presentaban 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 mostró 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 resultaron de gran aplicación, en primer lugar, para el diseño de un modelo de aprendizaje diferencial en función del tipo de alumnos (Titulación), aunque los contenidos fueran similares (Procesos Psicológicos Básicos). Además, se destacó la implicación que tenían otros factores, como actitudes y valores, en el proceso.

En el presente estudio se analiza el perfil de competencias transversales adquirido por los alumnos de Psicología de la UPSA tras cursar los créditos prácticos de la asignatura troncal de Percepción, Atención y Memoria. Después de seleccionar 4 tríadas de competencias-diana, que serán objetivo del proceso de formación, se administra un cuestionario de 33 ítems en el que se definen 8 competencias instrumentales, 7 personales, 6 sistémicas y 13 correspondientes a un bloque heterogéneo. Se pretende analizar las correspondencias entre las competencias que han sido objeto del periodo formativo y la percepción de adquisición que declaran los alumnos al finalizar el mismo.

Situados en este contexto, es necesario conceptualizar el término competencia y establecer diferentes tipologías, ligadas a las diferentes titulaciones.

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA

En una aproximación general, el concepto de competencia supone saber hacer algo complejo como resultado de la integración, movilización y adecuación de las capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades), utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (Lasnier, 2000).

El proyecto Tuning define competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o aquello que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. El concepto de competencia se refiere, por tanto, a la capacidad de realizar un óptimo desempeño en contextos complejos y debe combinar e integrar contenidos, destrezas, habilidades, actitudes y valores. Todos estos recursos deben activarse en las situaciones de desempeño de rol, enmarcadas en la sociedad del conocimiento e incluyendo el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (Crespo y Cabaco, 2000).

Las competencias integran tres tipos de componentes (Marcelo, 2003):

- *Atributos personales*: los conocimientos (proposicionales y tácitos), las habilidades cognitivas, las habilidades prácticas, motivaciones, actitudes y valores.
- *Desempeño de funciones y/o tareas profesionales* sobre las que los sujetos deben aplicar sus atributos personales.
- *Condiciones de realización*: referidas a los criterios bajo los cuales la actuación profesional se considera pertinente y eficaz.

Una descripción más detallada de las diferentes tipologías sobre competencias se encuentra en Cabaco, Fernández, Franco y Ibán (2005).

Las nuevas modalidades educativas reúnen objetivos bien definidos que implican no sólo la demostración de *saber* (conocimientos) sino de *saber hacer* (dominio de competencias) y *saber ser* (compromiso personal) (Martínez, 2004).

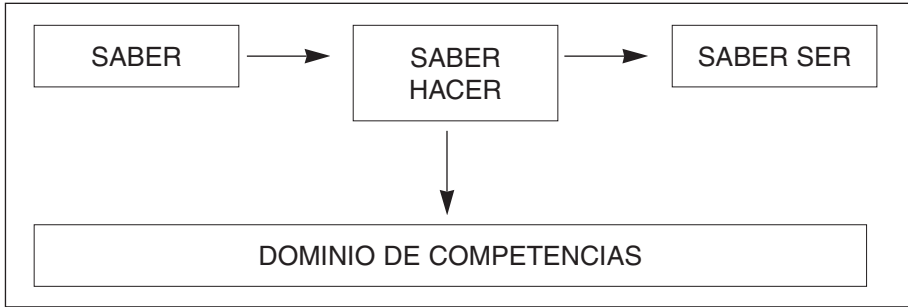


Fig. 1. Modelo triárquico de competencias

Seguidamente, desglosamos las competencias genéricas o transversales de los graduados en Psicología que incluye las competencias instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias adicionales. De entre esta clasificación se elegirán las competencias-diana para nuestro estudio.

Competencias transversales de los graduados en psicología

Instrumentales

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Capacidad de organización y planificación
3. Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa
4. Conocimiento de una lengua extranjera
5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
6. Capacidad de gestión de la información
7. Capacidad de resolución de problemas
8. Ser capaz de tomar decisiones

Personales

9. Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas

10. Capacidad para trabajar en equipos de carácter interdisciplinar
11. Capacidad para trabajar en un contexto internacional
12. Habilidades en las relaciones interpersonales
13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
14. Razonamiento crítico
15. Compromiso ético

Sistémicas

13. Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión
14. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
15. Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos
16. Capacidad de liderazgo
17. Conocimiento de otras culturas y costumbres
18. Iniciativa y espíritu emprendedor
19. Mostrar interés por la calidad de la propia actuación y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de los propios servicios
20. Sensibilidad hacia temas medioambientales

Otras Competencias

21. Capacidad para asumir responsabilidades
22. Capacidad de autocrítica: ser capaz de valorar la propia actuación de forma crítica
23. Saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones
24. Capacidad para expresar los propios sentimientos
25. Relativizar las posibles frustraciones
26. Saber interpretar las intenciones de otras personas
26. Expresión de compromiso social
27. Mostrar sensibilidad hacia los problemas de la humanidad
28. Mostrar sensibilidad ante las injusticias personales, ambientales e institucionales

29. Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y los pueblos
30. Relaciones profesionales: ser capaz de establecer y mantener relaciones con otros profesionales en instituciones relevantes
31. Saber desarrollar presentaciones audiovisuales
32. Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas, y de otra documentación
33. Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva

PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS

Como se ha señalado, la acción docente implica la planificación de la enseñanza cubriendo tres etapas o fases (García-Valcárcel, 2001): la preactiva (proceso de toma de decisiones sobre el currículum a desarrollar con la configuración flexible de un espacio instructivo), la interactiva (estrategias de enseñanza y tareas de aprendizaje propuestas para la interacción didáctica) y la postactiva (evaluación del proceso de enseñanza). Las tres etapas están implicadas en el presente estudio, ya que configuran un modelo de adaptación docente al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

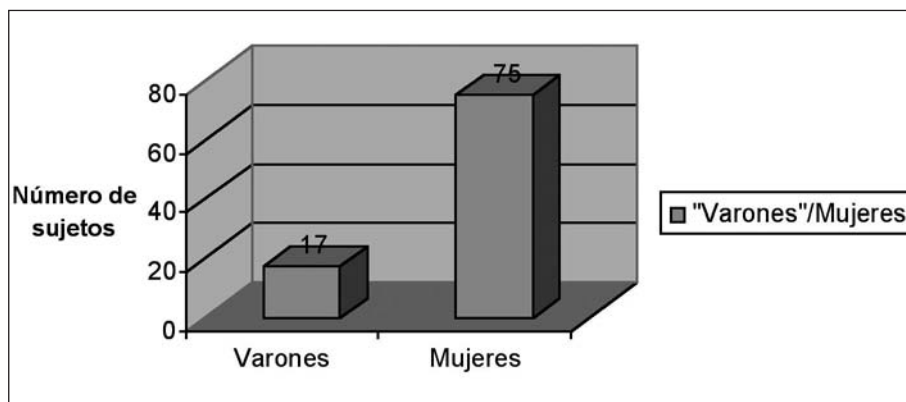
El estudio se enmarca en la línea de innovación educativa que supuso la modificación del sistema de horas lectivas por créditos. En dichos proyectos se han elaborado materiales de apoyo, tanto para la docencia de créditos teóricos (Munar, Roselló y Cabaco, 1999; Cabaco y Beato, 2001) y prácticos (Cabaco y Arana, 1997; Cabaco, Arana y Crespo, 1999) como estrategias metodológicas para su estudio (Cabaco, 2001, 2004). Esta estructura se ha desarrollado modificando experiencias anteriores sobre materiales teóricos y prácticos, resulta didácticamente adecuada y de fácil comprensión, y constituye un instrumento útil si es incluido en el currículum en el momento de cambio actual (Peiró y Lunt, 2002). La aplicación de estos materiales, en la práctica docente, se ha venido implementando en los últimos años en diferentes universidades. Incluso ya se ha realizado una primera experiencia global de cuantificación de créditos prácticos (Cabaco, Capataz y Fernández, 2004).

El objetivo general del presente estudio supone desarrollar una experiencia piloto centrada en la evaluación de competencias generales (dimensiones aptitudinales básicas), específicas (procedimentales de desempeño de rol) y otras (complementarias para el éxito académico y profesional) implicadas en la actividad de formación práctica de alumnos universitarios. Además, se complementará con la cuantificación temporal de la actividad de enseñanza-aprendizaje en las distintas fases de la formación (definición del problema, formulación de la hipótesis, contrastación empírica y elaboración de conclusiones). Pretende determinar de forma global la experiencia práctica adquirida tanto de los seminarios de demostración por parte del profesorado de prácticas como de la realización del trabajo (preparación, defensa oral e informe escrito).

MATERIAL Y MÉTODO

Muestra. La muestra está compuesta por 93 alumnos de 1º de Psicología de la UPSA, matriculados oficialmente en la asignatura troncal de Percepción, Atención y Memoria. La distribución de esta muestra en cuanto a sexo y grupos de prácticas aparece en los gráficos 1 y 2:

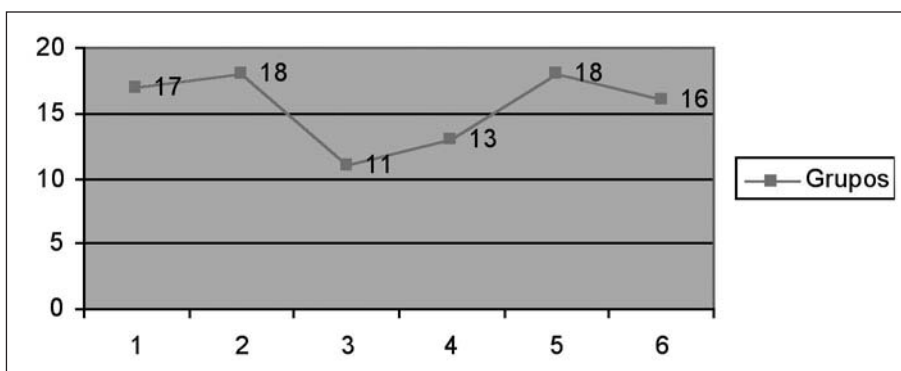
Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo



Es relevante señalar la asimetría reflejada en el gráfico anterior, constante en la distribución no homogénea de esta variable en la

Universidad en los últimos años. Una segunda anotación, con respecto a los grupos, es que éstos tienen distinto horario: los cuatro primeros son matutinos (de 9 a 13 horas) y el resto vespertinos (de 16 a 18 horas). Esta aclaración es pertinente por las diferencias encontradas, que serán oportunamente comentadas en el apartado de resultados.

Gráfico 2. Distribución de la muestra por grupos



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 que hemos presentado en el apartado anterior. 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, etc...).

Procedimiento. Realizada la actividad investigadora y elaborado el informe experimental correspondiente a lo largo de un cuatrimestre (último del curso 03/04), el sujeto cumplimenta el cuestionario. Responde, en una escala tipo likert, a 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.

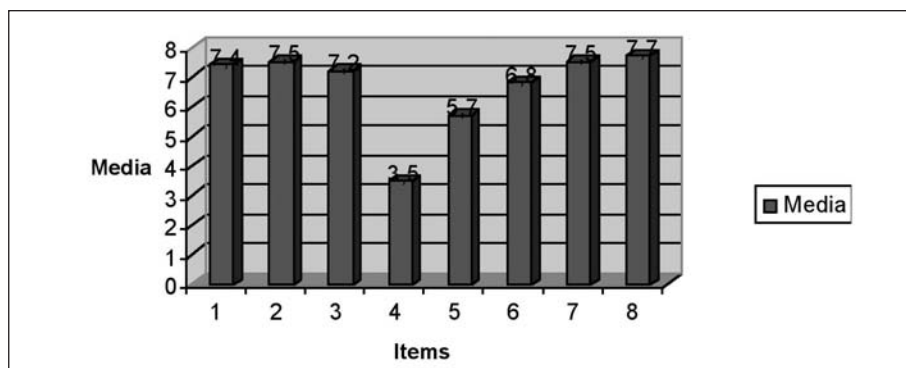
RESULTADOS

Las competencias clave, seleccionadas a priori por el docente y trabajadas en el proceso de formación, en las cuatro categorías recogidas en el cuestionario, eran las siguientes:

- a) *Instrumentales*: análisis y síntesis (1); organización y planificación (2); comunicación oral y escrita en lengua nativa (3).
- b) *Personales*: trabajar en equipo (9); habilidades en las relaciones interpersonales (12); razonamiento crítico (14).
- c) *Sistémicas*: capacidad para adaptarse a nuevas situaciones (14); pensar de forma creativa desarrollando nuevas ideas y conceptos (15); iniciativa y espíritu emprendedor (18).
- d) *Otras competencias*: capacidad para asumir responsabilidades (21); saber desarrollar presentaciones audiovisuales (31); capacidad de obtener información de forma efectiva de libros y revistas especializadas y de otra documentación (32).

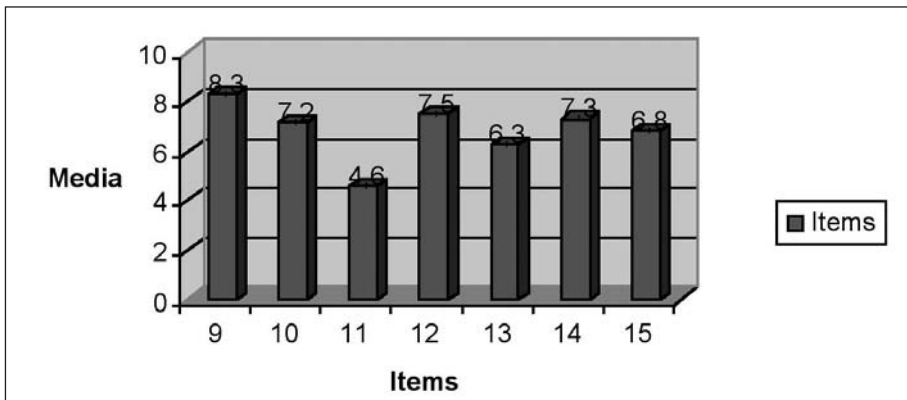
Las competencias instrumentales-diana alcanzan una puntuación de corte superior a 7, lo que confirma nuestra predicción. Sin embargo, los alumnos también han considerado relevantes las competencias 7 (*capacidad de resolución de problemas*) y 8 (*capacidad de tomar decisiones*). Aunque debe ser el docente el que tome las decisiones como experto, los alumnos tienen distintas opciones para la realización del experimento (réplica o realización de un diseño original), y este hecho parece ser valorado por ellos como capacidad de resolver problemas y toma de decisiones (véase gráfico 3).

Gráfico 3. Competencias instrumentales



De las siete competencias personales (gráfico 4) que habíamos determinado como diana, la 9 (*capacidad de trabajar en equipo*), la 12 (*habilidades en las relaciones interpersonales*) y la 14 (*razonamiento crítico*), eran las más importantes en la formación práctica de este bloque. En los tres casos se cumple la predicción con la superación del punto de corte (oscilan las medias entre 7,2 y 7,5). Sin embargo, como en el bloque anterior, la competencia 10 (*capacidad de trabajar en equipos de carácter interdisciplinar*) también supera el punto de corte. Probablemente se debe a la asociación que han realizado con la anterior, ya que no se ha trabajado esta competencia de forma explícita, o bien a las indicaciones verbales acerca de la importancia de esta dimensión en el ejercicio profesional. Puede tratarse, por tanto, de una contaminación o confusión cognitiva de lo deseable con lo realizado o entrenado específicamente. Este hecho tiene ciertas implicaciones de cara a las evaluaciones de la calidad docente que hacen los alumnos en función de la interpretación de conductas mezcladas con deseos y otras motivaciones.

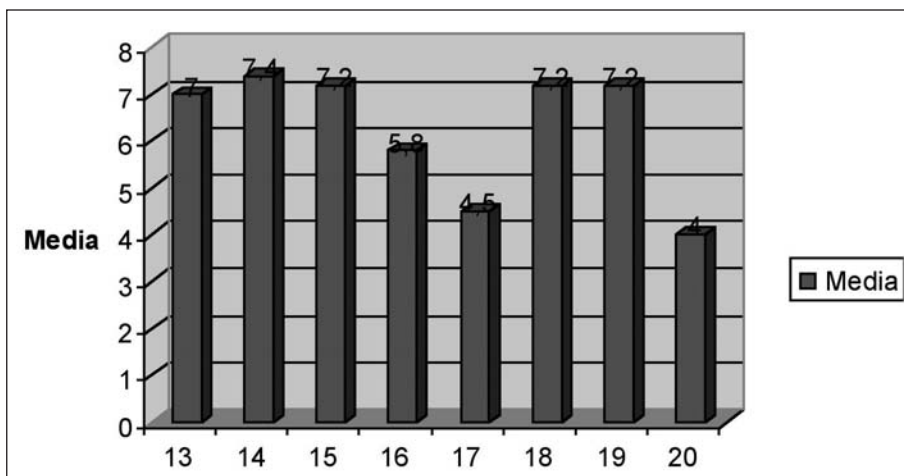
Gráfico 4. Competencias personales



Del tercer grupo de competencias sistémicas (gráfico 5), en nuestro diseño formativo seleccionamos las siguientes: la 14 (*razonamiento crítico*), la 15 (*capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos*) y la 18 (*iniciativa y espíritu emprendedor*). De nuevo hay coincidencia entre nuestras predicciones y la valoración de la implicación por parte del alumno. Única-

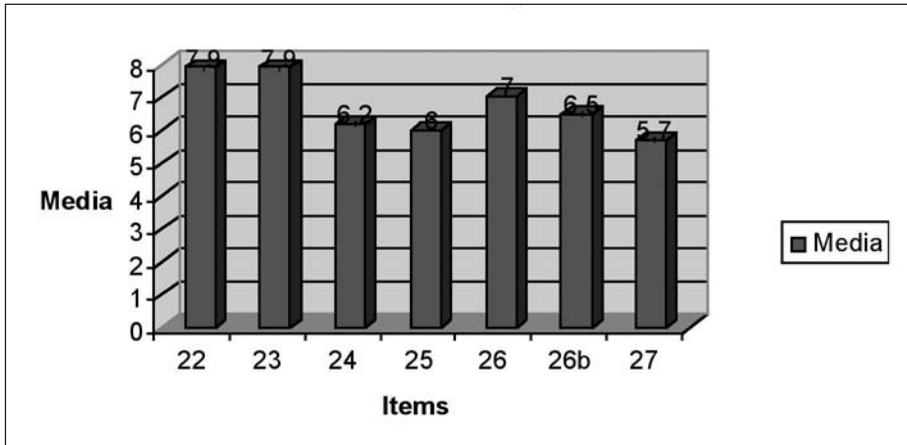
mente aparecen discrepancias en la 19 (*mostrar interés por la calidad de la propia actuación y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de los propios servicios*). Nos ha sorprendido encontrar este resultado en una muestra de alumnos de primero de Licenciatura, ya que lo esperado sería trabajar esta competencia en los últimos años de formación.

Gráfico 5. Competencias sistémicas



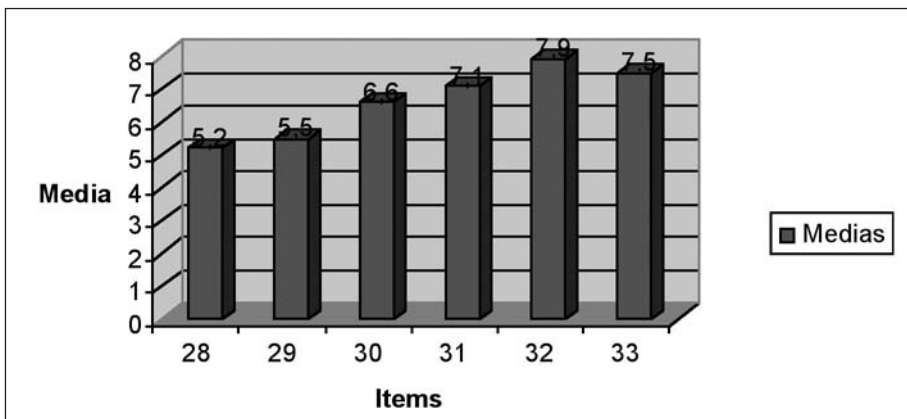
Por último, en el bloque cuarto se aglutinan otras competencias que aluden a capacidades muy diversas. La tríada definida a priori estaba formada por la número 21 (*capacidad de asumir responsabilidades*), la 31 (*saber desarrollar presentaciones audiovisuales*) y la 32 (*capacidad de obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y de otra documentación*). De nuevo, como puede apreciarse en las gráficas 6 y 7, se cumplen las predicciones y se añaden otras dos por parte del alumnado: la 23 (*saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones*) y la 33 (*ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva*).

Gráfico 6. Otras competencias



Aunque la competencia 23 no había sido incluida por entender que en este año inicial de la formación todavía era precoz incidir sobre ella, nos ha resultado paradójico su alto grado de valoración. El diseño formativo no contempla el desarrollo de esta dimensión, luego la única explicación plausible que encontramos es que la hayan interpretado a través de la información suministrada durante el seguimiento académico y los encuentros preparatorios del trabajo de investigación.

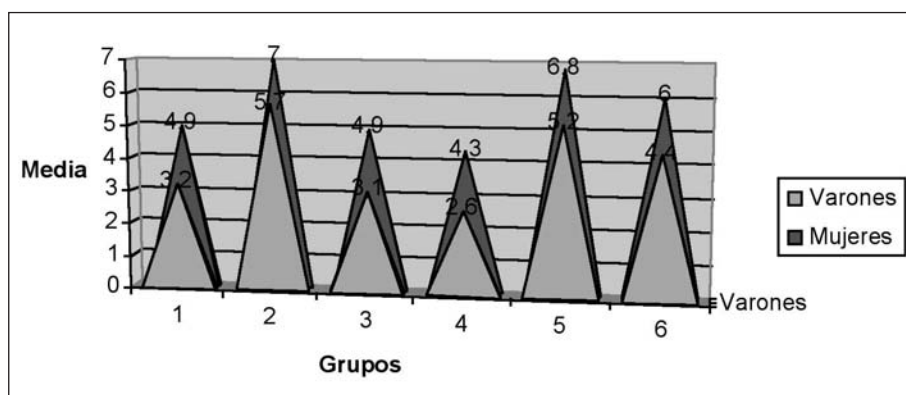
Gráfico 7. Otras competencias



Realizada esta fase descriptiva para confirmar la tríada transversal de competencias implicadas en el plano formativo práctico en las dimensiones señaladas (instrumental, personal, sistémico y otras) vamos a proceder a comentar el estudio comparativo. Únicamente señalaremos las diferencias en cuanto a la variable independiente asignada sexo, ya que las diferencias por grupos debido al bajo número de alumnos son más cuestionables desde el punto de vista metodológico (nos servirán para perfilar tendencias).

Las seis competencias en las que hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas están en el grupo de competencias personales (gráfico grupo1/representa la competencia 11 y 2/15), sistémicas (3/17 y 4/20) y otras (5/26b y 6/27). Como puede apreciarse en el gráfico 8, en todos los casos los resultados son superiores en las mujeres. Así, en *capacidad para trabajar en un contexto internacional* (1/11) las medias de varones y mujeres son de 3,2 y 4,9 respectivamente ($p = .03$). En *compromiso ético*, siguiendo el mismo orden, las medias encontradas son de 5,7 y 7 también a favor de las mujeres ($p = .04$).

Gráfico 8. Diferencias por sexo



En el grupo de las sistémicas en *conocimiento de otras culturas y costumbres* las medias son de 3,1 y 4,9 ($p = .02$) y en *sensibilidad hacia temas medioambientales* 2,6 y 4,3 ($p = .02$).

Por último, en el grupo de otras competencias en *expresión de compromiso social* aparecen unas medias de 5,2 y 6,8 ($p = .03$) y en

mostrar sensibilidad hacia problemas de la humanidad 4,4 y 6 (p=.03).

Lo realmente importante es que los resultados diferenciales en cuanto al género no se producen en ninguna de las 12 competencias-diana señaladas a priori como las más relevantes sobre la formación competencial específica en esta materia inicial de la Licenciatura en Psicología. Esta argumentación, desde el ámbito de la formación en competencias, coincide con la idea señalada por otros autores (Bartram y Roe, 2005) que considera la perspectiva y el feedback del alumno en el proceso, así como el desarrollo de experiencias que vayan posibilitando el cambio (Tudela, 2005).

Somos conscientes de las diversas consideraciones e implicaciones teóricas y prácticas que supone el cambio de modelo, como ya lo refleja la literatura revisada y comentada (Roe, 2002; Marcelo, 2003, Martínez, 2004; Yáñez, 2004). A pesar de lo incierto todavía del camino, consideramos que los trabajos en esta dirección junto a los que estamos desarrollando en el ECTS, conseguirán facilitar adaptarnos al marco del EEES con mayor eficacia y compromiso. Y esto no sólo porque podrá facilitar la inserción laboral (Cejas, 2005), aspecto muy importante, sino porque también permitirá una formación integral de los futuros universitarios (Cabaco, 2005c)

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

De este estudio se derivan conclusiones relevantes desde el punto de vista operativo y de la toma de decisiones. De la tríada de competencias transversales definidas a priori (desde el punto de vista del docente) todas son confirmadas desde el plano del discente.

Como se ha señalado y analizado en el apartado anterior, los alumnos han añadido algunas, lo que no resta valor a los resultados. Por otra parte, sería importante confirmar los mismos al final del presente curso académico ya que hay una dimensión que nos merece una reflexión particular. Señalábamos que no comentaríamos las diferencias por grupos debido al bajo “n” derivado de distribuir la muestra en seis grupos (véase gráfico 8). De las 37 competencias evaluadas con el cuestionario se pueden describir diferencias significativas en 24, y en la mayoría de los casos, con mayor puntaje en

los cuatro grupos de la mañana que en los dos de la tarde. Este hecho puede ser relevante de cara a la programación académica ya que, al concentrar todas las prácticas en un día, se puede producir un menor aprovechamiento (peor formación competencial percibida) en los grupos que ya han asistido a cuatro o más sesiones de prácticas en otras materias durante la misma jornada. Como la estructura académica este año es similar, ya con una proporción muestral mayor, realizaremos las mismas comparaciones para poder determinar la estabilidad del fenómeno y, en caso positivo, buscar alternativas a la programación.

Contrastada esta evaluación con la definida por el docente, o las posibles diferencias en cuanto a otras variables (Titulación, sexo, etc.) se facilita la estructuración de una parte del perfil académico-profesional. En el esquema que se viene desarrollando sobre el nuevo crédito europeo (ECTS), éste 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) tienen que especificarse en el nuevo modelo formativo, como ha sido destacado por algunos expertos (British Psychological Society, 2001; Freire, 2005), además de interrelacionarse con distintas asignaturas o módulos a lo largo de la formación.

Como han señalado diferentes autores (Troyano, García y Marín, 2005; Valcárcel, 2004), es necesaria la toma de conciencia por parte del profesorado de los cambios de rol que implica la convergencia europea. Además, como aparece ya recogido en los Reales Decretos de Grado (55/2005 de 21 de enero) y Postgrado (56/2005 de 21 de enero), es necesario cambiar la cultura organizacional de la universidad en torno a los nuevos ejes de la convergencia en parámetros de calidad (p.e. acreditación del profesorado y las Titulaciones), pero también constituye una oportunidad única para imprimir un sello nítidamente diferenciador de la personalidad de las universidades católicas dentro del ámbito de la formación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANA, J. M., CABACO, A. S. y CASTRO, J. A. (1996). *Manual de prácticas de Psicología básica: Motivación y Emoción*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- BARTRAM, D. y ROE, R. (2005). Definition and assessment of competencies in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10, 93-102.
- 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.
- BOE 25-1-2005: REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.
- 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. (2001). *Psicología de la memoria en esquemas*. Salamanca: Kadmos.
- CABACO, A. S. (2004). *Mapas conceptuales de psicología de la percepción y la atención*. Salamanca: Demiurgo.
- CABACO, A. S. (2005a). 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, (pp.667-674), Universidad de la Laguna.
- CABACO, A. S. (2005b). Retos e implicaciones del espacio europeo de educación superior. Algunas reflexiones y experiencias desde la óptica de una universidad católica. *Cristianismo, Universidad y Cultura*, VI (11), 101-112.
- CABACO, A. S. (2005c). La convergencia europea en educación superior: una oportunidad para mejorar la formación integral de los universitarios. *Naturaleza y Gracia*, LIII(3), 569-581.
- CABACO, A. S. y ARANA, J. M. (1997). *Manual de Prácticas de Percepción y Atención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- CABACO, A. S. y BEATO, S. (2001). *Psicología de la memoria. Ámbitos aplicados*. Madrid: Pirámide.
- CABACO, A. S., ARANA, J. M. y CRESPO, A. (Coords.) (1999). *Prácticas de Psicología de la Memoria*. Madrid: Alianza.
- 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.
- 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.

A. Sánchez Cabaco, M^a C. Pérez Lancho, L. Fernández Mateos, S. González Díez

- CABACO, A. S., FERNÁNDEZ, L. M., FRANCO, P. e IBÁN, B. (2005). Competencias y habilidades de la nueva reforma en educación superior (EEES). *Papeles Salmantinos de Educación*, 5, 53-69.
- CEJAS, M. M. (2005). La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo. *Presentació del III Congrés Internacional "Docència Universitària i Innovació"*, Girona, Julio de 2004 [presentación pdf]. Consultado el 6-2- 2006 en <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/brecha.pdf>
- 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.
- 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>
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- 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 ECTS. Monografía publicada por la Universidad de Burgos.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.
- 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
- MUNAR, E., ROSELLÓ, J. y CABACO, A. S. (1999) (Coords.). *Atención y percepción*. Madrid: Alianza.
- PEIRÓ, J.M y LUNT, I. (2002). The context for a European Framework for Psychologists' Training. *European Psychologist* 7, 3, 169-179.
- RIVERO, L. (2004). El crédito ECTS y la nueva estructura universitaria. *Jornada Formativa sobre el E.E.E.S. para el p. D.I. de la Licenciatura de Física, Universidad de Sevilla, 17 Diciembre 2004*. Consultado 23-3-05 en <http://www.us.es/fisica/Actividades/CURSO%20ECTS/EL%20CREDITO%20ECTS.ppt>
- ROE, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *The European Psychologist*, 7 (3), 192-203.

Estudio de un perfil competencial en formación práctica

- 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 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.
- TUDELA, P. (Coord.)(2005). Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Consultado el 6-2-2006 en http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/analisis_de_competencias_europa.doc
- Tuning Educational Structures in Europe. Versión html. Consultado el 12-1-06 en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp
- 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>
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: escenario y protagonistas*. Narcea: Madrid.

