



# METODOLÓGICA DOCENTE PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

## Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

### **LlinaresInsa, Lucía I.**

Dpto. de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010, Valencia, ESPAÑA [Lucia.llinares@uv.es](mailto:Lucia.llinares@uv.es)

### **González Navarro, Pilar**

Dpto. de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010, Valencia, ESPAÑA [pilar.glez-navarro@uv.es](mailto:pilar.glez-navarro@uv.es)

**Resumen:** El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado un cambio en la base del sistema de enseñanza universitaria. Las competencias, los resultados de aprendizaje y el aprendizaje autónomo del alumno pasan a ser ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Para ajustarse a las directrices europeas se requiere un cambio metodológico. Sin embargo, pese a la demostración de la bondad de los métodos, parece que lo relevante en este contexto de educación superior no son los métodos aislados que pueden llevarse a cabo sino la confección de una metodología instruccional que organice de forma armónica e integrada dichos métodos y las estrategias que van a ser aplicadas. Este es el objetivo de esta ponencia, sistematizar y dar a conocer una experiencia metodológica de diseño curricular que fomenta las competencias específicas y transversales de la enseñanza universitaria en la Universitat de València.

**Palabras Clave:** Enseñanza Universitaria, EEES, competencias, metodología docente.



## 1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado un cambio en la base del sistema de enseñanza universitaria. Los objetivos como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje son sustituidos por las competencias y los resultados de aprendizaje. Ambos junto con el aprendizaje autónomo del alumno son situados en un primer plano.

Por otra parte, la nueva responsabilidad asignada a la educación superior sobre la inserción laboral (COM, 2006, 208, de 10 de mayo, LCEur 2006\2533), obliga al sistema educativo a reestructurar los principios educativos en los que se basaba y a adoptar aquellos que propician esta nueva unión con el mundo laboral. Esta función cambia los cimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje y exige al profesorado un análisis de sus teorías implícitas sobre dicho proceso así como una reestructuración de su práctica docente.

El modelo de enseñanza-aprendizaje que rige la práctica educativa de este nuevo sistema está centrado en los procesos de aprendizaje y, por tanto, en el sujeto que aprende de forma activa, como procesador de información, capaz de dar significado y sentido a lo aprendido. Se debe, pues, desarrollar un modelo que fomente el aprendizaje en el sentido marcado por la normativa del EEES y, en este sentido, se orienta el profesor como mediador entre el conocimiento y el alumno (Melero y González 2005).

En este contexto, Segovia y Beltrán (1998) presentan un conjunto de principios genéricos sobre el aprendizaje que han sido ampliamente validados en la teoría e investigación. Éstos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Principios generales de aprendizaje que inspiran el modelo de 'aula inteligente' (Beltrán, 1998, p.17; Segovia y Beltrán, 1998, p.161)

PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE	DIMENSIÓN A LA QUE AFECTA
1. El objetivo inmediato del aprendizaje es la construcción de significado y, consiguientemente, el desarrollo de la inteligencia y de los valores de todos los alumnos	METAS
2. Las tareas del aprendizaje tienen que ser reales y auténticas	TAREAS
3. Los métodos del proceso de enseñanza y aprendizaje son más eficaces si son diversificados	MÉTODOS
4. Conviene que el control del aprendizaje pase, de forma progresiva, a manos del alumno	SECUENCIA
5. El papel del profesor no es transmitir conocimientos, sino mediar el aprendizaje de los alumnos	PROFESOR
6. El papel del alumno es participar activa y responsablemente en el aprendizaje	ALUMNO
7. La evaluación del aprendizaje debe afectar no sólo a los contenidos sino también a los procesos, utilizando contextos múltiples	EVALUACIÓN
8. La interacción profesor-alumno funciona mejor dentro de una verdadera comunidad de aprendizaje	CONTEXTO

El aprendizaje significativo hace recaer la responsabilidad del aprendizaje en el alumno. Según García, González y Muñoz (1998). El alumno adulto debe tener las siguientes características para poder realizar aprendizajes significativos: a) autodirección; b) valoración del proceso de enseñanza para el desarrollo personal; c) discriminación de aspectos relevantes; d) uso efectivo del tiempo; f) motivación intrínseca; g) orientación hacia la aplicabilidad de los conocimientos. En este marco, el



estudiante elabora, construye e interpreta la realidad a partir de sus conocimientos previos y sus características psicosociales. Esto genera un aprendizaje significativo que incluye la necesidad de la actividad y la autorregulación del alumno. Las características de autonomía y autorregulación que poseen los estudiantes adultos les permitirán ser un sujeto activo en su aprendizaje (Castillejo, 1984).

El profesor es el agente social que, con sus actuaciones, determina en gran medida, que la actividad del alumno sea más o menos constructiva. De este modo, la actividad del profesor debe entenderse como un proceso mediador entre lo que aporta el propio alumno y el contenido del aprendizaje. En este sentido, el verdadero papel del profesor consiste en actuar de intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. De acuerdo con Beltrán (1993), para que el profesor sea un auténtico mediador tiene que: a) implicar activamente al alumno en el proceso instruccional; b) mediar la trascendencia de los contenidos instruccionales (favorecer la transferencia conocimientos y habilidades más allá del entorno académico); c) potenciar el aprendizaje significativo y la relación entre las ideas; d) planificar los objetivos educativos según el nivel del alumno; e) presentar las actividades de enseñanza-aprendizaje con un cierto desafío; f) favorecer el desarrollo de las competencias cognitivas; g) potenciar la metacognición y el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas; h) organizar la actividad docente de forma compartida; i) respetar la diversidad psicológica; j) hacer partícipe a sus alumnos del cambio y mejora de su funcionamiento cognitivo; y k) respetar el sistema de valores y actitudes.

El profesor universitario escoge los métodos y estrategias instruccionales idóneas para la transmisión de contenidos. Sin embargo, las metodologías tradicionales utilizadas en educación superior ya no responden, todas ellas, a los objetivos competenciales que propone el EEES.

Las competencias se hayan convertido en el pilar base del desarrollo curricular y el que empleen como principio organizador del curriculum (Jonnaert y cols., 2007) hace que la metodología deba ser reanalizada para su adaptación. Existen varias tipologías sobre los métodos de enseñanza existentes. Colom y cols. (1988) clasifican los métodos de enseñanza en cuatro grupos, en función del tamaño del auditorio al que va dirigido: a) métodos de enseñanza colectiva como por ejemplo: la lección magistral, las presentaciones de películas, videos, etc.; b) métodos de enseñanza experimental como por ejemplo: trabajos de campo, prácticas, ejercicios, simulaciones, etc.; c) métodos de enseñanza en grupo como por ejemplo: la participación activa del grupo, la presencia de expertos, etc.; y d) métodos de enseñanza individualizada como por ejemplo la enseñanza asistida por ordenador.

Una de las líneas más fructíferas sobre el ajuste Universidad-EEES se centra en aspectos relacionados con el cambio de metodología docente y en la evaluación del mismo. En ella se analizan, entre otros, los factores o variables que determinan el rendimiento académico (por ejemplo, García y San Segundo, 2001; Vélez y cols, 2005; Marcerano y Navarro, 2007), los procesos de enseñanza-aprendizaje y se concretan metodologías docentes (por ejemplo, Martínez, Bruxarraís y Esteban, 2002; Mas y Medinas, 2007). Sin embargo, pese a la demostración de la bondad de los métodos, parece que lo relevante en este contexto de educación superior no son los métodos aislados que pueden llevarse a cabo sino la confección de una metodología instruccional que organice de forma armónica e integrada dichos métodos y las estrategias que van a ser aplicadas. Este es el objetivo de esta ponencia, sistematizar y dar a conocer una experiencia metodológica de diseño curricular que fomenta las competencias específicas y transversales de la enseñanza universitaria en la Universitat de València.



La Organización Internacional del trabajo (OIT) ha definido el concepto de Competencia Laboral como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo (Ducci, 1997). En el borrador de directrices para la elaboración de títulos, el Ministerio de Educación y Cultura dice así: “Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto, en un contexto académico, profesional o social determinado (Riesco, 2008).

El análisis de la conceptualización del concepto de competencia indica la existencia de competencias transversales y específicas. Según el Proyecto Tunnig las transversales son genéricas y compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento. Las específicas están relacionadas con disciplinas concretas (COM (2006) 208, de 10 de mayo LCEur 2006\2533), se presentan con niveles explícitos de adquisición, corresponden a un contexto específico y su evaluación puede ser hecha simulando situaciones de trabajo (García e Ibáñez, 2006).

Según el Estatuto del Estudiante Universitario los programas universitarios deben formar en competencias transversales para facilitar la incorporación laboral (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre RCL 2010\3358). Es más, el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero plantea que el objetivo de las enseñanzas de grado es “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”. Plantea, pues, que a las capacidades más propias de la disciplina, sumen otras de carácter más amplio y en éstas se inscriben las vinculadas al empleo. Es por ello que cada materia en los estudios universitarios debe formar en ambos tipos de competencias.

## **2. Una propuesta de metodología instruccional para el fomento de las competencias específicas y transversales.**

---

Para la formación en competencias transversales y específicas se presenta, analiza y desarrolla una propuesta metodológica para la materia ‘conflicto y técnicas de negociación’ que se imparte en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Previamente al diseño metodológico se han analizado las competencias transversales y específicas propuestas en la Guía Docente. El diseño metodológico se ha realizado en dos fases; en una primera fase se realizó un diseño curricular para la asignatura ‘Teoría y técnicas de negociación’ que se impartía en la titulación de segundo Ciclo de Ciencias del Trabajo. Para comprobar su efectividad se establecieron tantos grupos controles como grupos experimentales tenía asignada cada profesor/a de la materia. A partir de la evaluación de los resultados obtenidos, se reformularon las partes del diseño metodológico que presentaban puntos débiles. Con la implantación del EEES en las titulaciones de Grado, en un segundo momento, se ajustó la metodología con el fin de atender a las competencias trasversales que son comunes en las distintas titulaciones en las que imparte docencia el Grupo de Innovación Educativa. Durante dos años se implantó esta metodología en diferentes materias de distintas titulaciones en la Universitat de València y se consideraron determinados grupos de la materia como grupo control. En todos los grupos los resultados obtenidos mostraron la efectividad de la metodología instruccional.

Los criterios de partida para la delimitación de la metodología son los siguientes: a) la Universidad es una institución autónoma que produce y transmite cultura de manera crítica (Carta Magna de las Universidades Europeas, 1988); b) las competencias son concebidas como el “Conjunto de conductas, conocimientos, procesos de pensamiento y/o actitudes que pueden verse reflejadas en el desarrollo del trabajo en un estándar definido de desempeño elemental, básico o de alto nivel” (Warr y Conner, 1992); es por ello que se incluyen conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, motivación para ejecutar, control para hacer frente a las dificultades, desempeño adecuado del rol y

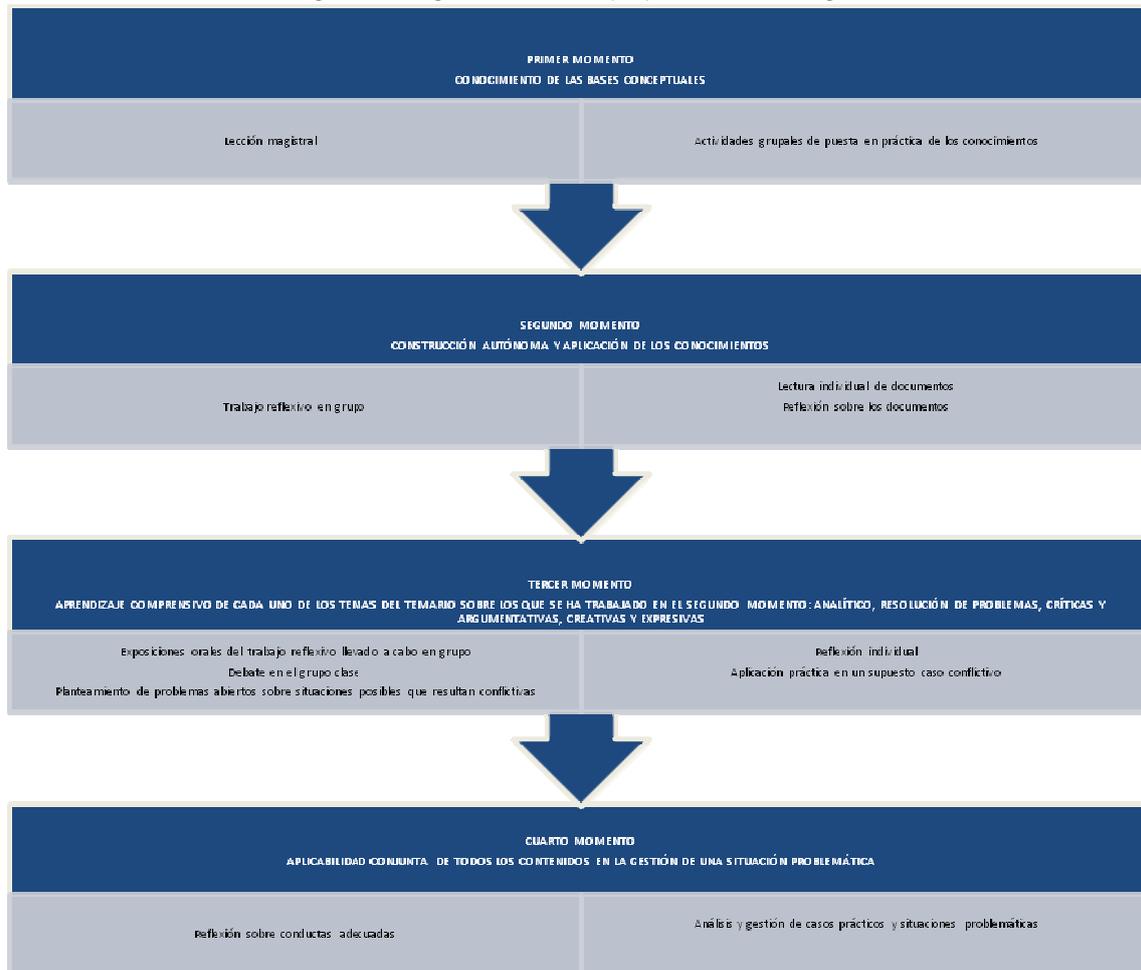


posesión de medios y recursos; c) la formación en competencias transversales y específicas no requiere de la suma de metodologías diversas atendiendo al contenido a transmitir; más concretamente, parte de la importancia del objetivo formativo y del conjunto de los métodos utilizados de manera armónica y ordenada utilizados para su consecución; así pues, cada método utilizado no tiene sentido en sí mismo sino en el conjunto metodológico de la materia, y encuentra su sentido en el objetivo general de la asignatura; d) se reconocen diferentes tipos de métodos, los métodos colectivos que presuponen ritmos de trabajo para todos igual, los que se aplica lo más eficiente para la mayoría, y se hacen evaluaciones globales, aunque se exige rendimiento individual para evitar que aparezca holgazanería social y se produzcan procesos de facilitación social; métodos individuales en los que el estudiante determina su ritmo de trabajo y se fortalece la responsabilidad individual. Se reconoce cada una de las fortalezas y debilidades de cada tipo de método y no se considera que ninguno es mejor o peor sino que sirven a intereses complementarios; e) la función mediadora del profesor requiere la supervisión constante y la evaluación continua para la adecuación de la metodología a las necesidades y características del alumno; f) la formación en competencias supone la corrección y reconstrucción continua de los saberes por parte del alumno para la construcción del aprendizaje significativo; g) el papel activo del alumno en su propio proceso de construcción y del profesor, por el control constante requerido en dicho proceso de forma individualizada; h) Se parte de la consideración de que una actividad es preferible a otra si se (Raths, citado por Stenhouse, 1984) da al alumno un papel activo en su realización; se le obliga a tomar decisiones razonables respecto a la manera de desarrollar y analizar la conveniencia de su elección; se exige al alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, acontecimientos o fenómenos de orden personal o social y le estimula para comprometerse en esta actividad; se obliga al alumno a interactuar con su realidad; puede ser realizada por alumnos con distintos niveles de capacidad y con intereses diferentes; se obliga al alumno a examinar ideas, conceptos, leyes que ya conoce en nuevos contextos; se obliga al alumno a examinar ideas o acontecimientos normalmente aceptados, sin ser cuestionados, por la sociedad; se coloca al alumno y a la enseñanza en situaciones de éxito, fracaso o crítica; se obliga al alumno a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales; se obliga a aplicar y a dominar reglas significativas, normas o disciplinas; se ofrece la posibilidad de planificarla con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos; y es relevante para los propósitos y los intereses explícitos de los alumnos.

La secuencia de la metodología se presenta en la figura 1. Se ha estructurado en tres momentos respondiendo a las etapas de socialización por las que atraviesa el grupo. En un primer momento, se exponen las bases conceptuales mínimas que permiten al alumno construir significativamente el conocimiento de la materia y desarrollar las competencias establecidas en los objetivos y delimitadas en los resultados de aprendizaje. Se comienza para ello con un método combinado entre la lección magistral y actividades orientadas a la aplicación práctica de los contenidos transmitidos en la lección magistral. Se utiliza esta metodología con el fin de que se produzca un conocimiento entre las personas del grupo, el grupo y el profesor, y se creen las normas de convivencia apropiadas para afrontar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se justifica desde la necesidad de transmitir con precisión los conceptos más importantes de la materia aquellos que resultan de difícil acceso por otros métodos.



Figura 1. Programación de la propuesta metodológica



En un segundo momento, se explicita y comienza a presentar el resto de contenidos del temario y se le requiere al alumno la realización de un trabajo reflexivo en grupo. El trabajo reflexivo tutorizado (Gil, Álvarez, García y Romero, 2004) que tiene como meta la adquisición de conocimientos o de competencias profesionales que exigen la aplicación de conocimientos previos, el desarrollo de habilidades de investigación o documentación, la ejecución de tareas específicas y el manejo de problemas en contextos profesionales. Al alumno se le informa de los temas sobre los que puede realizar dicho trabajo y se le permite la elección del mismo. A todo el grupo clase se le informa de las referencias bibliográficas básicas a leer y reflexionar a lo largo del curso y que sirven de base teórica sobre la que llevar a cabo el trabajo reflexivo. Dicho trabajo finaliza en un informe que contiene los siguientes apartados: portada, índice, introducción, cuerpo teórico, gestión profesional, referencias y anexos. Se le indica también la información que debe contener los tres primeros apartados. Con respecto al cuerpo teórico, al alumno se le solicita lo que se incluye en la figura 2.



Figura 2. Actividades a realizar y partes del informe de grupo.

## CUERPO TEÓRICO

- Descripción del proceso psicosocial (concepto, estructura, funciones, sesgos, etc.) relevante para el conflicto y/o proceso de negociación.  
Entre tres y cinco folios
- Aplicabilidad en el proceso de negociación
  - ¿Por qué es importante conocer este proceso psicosocial?
  - Ejemplificar el proceso psicosocial a través de un caso (película, relato de un libro, suceso real o caso inventado)
- 5 recomendaciones/consejos para un negociador sobre el proceso psicosocial analizado

La gestión profesional es otra de las partes clave del desarrollo de competencias y adquisición de contenidos. Con este fin, se les pide que se enumeren los elementos relevantes, y la influencia de cada uno de ellos y sus consecuencias para la gestión adecuada e inadecuada. Indicándolas estrategias y técnicas a utilizar cuando la gestión es negativa. Por otra parte, se le solicitan tres tipos de anexos: la presentación del trabajo, las posibles preguntas de profundización del auditorio y su contestación, así como la reflexión crítica de lo que aporta un nuevo capítulo de libro o artículo científico que complete la información del tema que trabajan.

También se les informa de la secuencia de metodologías a realizar durante todo el proceso para la construcción del conocimiento significativo del temario y la formación en competencias. Este trabajo reflexivo requiere de la supervisión continua del profesor para su adecuada realización y consecución de competencias.

En un tercer momento, se estructura el tiempo presencial de clase en cinco espacios diferenciados que responden a la adquisición de competencias diversas. Se le solicita al alumno que previamente a la entrada en clase haya leído los documentos base proporcionados por el profesor y que sirvan de guía para el trabajo reflexivo llevado a cabo en grupo y la materialización de la reflexión por medio de la creación de una pregunta de profundización para el grupo que expone, y que servirá como eje del debate posterior. La clase comienza con la exposición del trabajo de reflexión; continúa con la selección por grupos de las preguntas de profundización y su formulación para ser contestadas por parte del grupo que expone y/o el profesor. Todo ello genera un debate en torno a los aspectos más significativos. Por último, el profesor formula una pregunta de reflexión sobre el tema que debe ser contestada individualmente.

En un orden temporal diferente y a lo largo de todo el tiempo que se desarrolla la materia se lleva a cabo una actividad práctica que consiste en la generación, desarrollo, análisis y gestión adecuada de un problema vinculado al área temática que versa la materia. Ello se lleva a cabo por medio de cuatro guías de trabajo y a partir de una tutorización constante por parte del profesor. Cada una de las guías de trabajo se exponen en el grupo clase y se analizan de forma pormenorizada las situaciones planteadas a la luz de la literatura sobre el tema. Es por ello que, en un cuarto momento, se aúna todos los contenidos transmitidos y competencias fomentadas, y se aplican a casos concretos ficticios y/o reales. Según Hernández (1989) el estudio de caso es un método que presenta al alumno una descripción situacional que se asemeja lo más posible a la realidad, con el fin de capacitarlo para



descubrir y aplicar aquello aprendido desde un punto de vista teórico a una situación real/ficticia, y capacita al estudiante para la gestión de diferentes problemas o situaciones en el ámbito de la materia en cuestión.

Junto a ello, se ha desarrollado un sistema de evaluación inicial, continua y final que recoge la singularidad de los contenidos a transmitir y las competencias a formar, de forma que se consiga comprobar los resultados de aprendizaje obtenidos individualmente. Para ello, se incorpora un sistema de evaluación individualizada de cada una de las actividades realizadas por medio de plantillas de análisis y evaluación de cada una de las actividades una vez finalizadas. A modo de ejemplo, la exposición de los trabajos reflexivos y de cada una de las guías de trabajo del caso práctico se evalúan mediante un documento cuya información pretende seguir los principios del feedback que se presenta en la figura 3; este feedback lo recibe del profesor y anónimamente de cada uno de sus compañeros para que resulte formativo y enriquecedor para el alumno. De esta forma, la evaluación deja de ser una actividad relevante sólo para el profesor y permite ser un método didáctico de mejora y enriquecimiento personal del alumno.

Figura 3. Herramienta para el feedback y evaluación de las presentaciones orales

		Me ha gustado.....	Yo mejoraría.....
PRESENTACIÓN TEÓRICA (PowerPoint)	CONTENIDO (Claro, no se limita a leer, preciso...) FORMA (Tamaño, estructura, efectos... )		
TEMA	- Se presenta el proceso psicosocial - Describe la estructura que va a seguir la presentación - Han quedado claros los conceptos - Solicita y explica posibles dudas		
APLICABILIDAD A LA NEGOCIACIÓN	- Se presenta con claridad la aplicación del proceso a la negociación -- El ejemplo o caso es adecuado para explicar el proceso - Las recomendaciones son útiles - Solicita y explica posibles dudas		
PREGUNTA FORMULADA	La pregunta formulada es adecuada al contenido presentado		
COMUNICACIÓN DURANTE LA PRESENTACIÓN	COMUNICACIÓN VERBAL: - Uso de lenguaje claro y comprensible - Resume y da feedback  COMUNICACIÓN NO VERBAL: - Uso del espacio - Uso del contacto visual - Movimiento corporal		
CUESTIONES	1. ¿QUÉ ES LO QUE MÁS ME HA GUSTADO? 2. ¿QUÉ ES LO QUE HE APRENDIDO? 3. ¿QUÉ TE RECOMENDARÍA?		

Para garantizar la eficacia de la metodología propuesta se presentan los datos obtenidos a través de la evaluación que realiza la Unitat de Qualitat de la Universitat de València.

La Unitat de Qualitat es el órgano que gestiona la política de calidad de la Universitat y, entre otras acciones, lleva a cabo un proceso anual de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas. Esta Unidad tiene como una de sus funciones la evaluación de los procesos de enseñanza en todas las materias de todas las titulaciones. Para ello, los alumnos cumplimentan un cuestionario con 20 ítems en los que se les preguntan aspectos referidos a los materiales y las guías docentes, la metodología utilizada en la materia, las tutorías, la actitud del profesor y otros aspectos generales. Entre ellos, resulta relevante por su objetividad y por ser una evaluación institucional, los aspectos referidos a la metodología que versan sobre la concordancia entre objetivos y contenidos, la estructura de las actividades, la obtención de conocimientos, habilidades y destrezas junto con la



potenciación del trabajo autónomo además de las competencias adquiridas y su evaluación. Las preguntas se responden siguiendo una escala tipo Likert que va de 1 a 5 (1. muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Indiferente; 4. De acuerdo; 5. Muy de acuerdo; No sabe/no contesta). La tabla 1 se presenta, como muestra de eficacia de la metodología propuesta, las medias obtenidas en la evaluación institucional de la docencia de la asignatura *Conflicto y Técnicas de Negociación* en el *Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos* en los dos últimos cursos académicos.

Ítem	2010-11	2011-12
Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura	4.31	4.56
Estructura de actividades es clara, lógica y ordenada	4.25	4.44
En el desarrollo se fomenta la obtención de conocimientos	4.34	4.44
En el desarrollo se fomenta la obtención de habilidades y destrezas	4.34	4.33
El profesor potencia el trabajo autónomo del alumno	4.56	4.56
El sistema de evaluación tiene en cuenta las competencias	4.19	3.88
Recomendaría esta asignatura a otros estudiantes	4.35	4.22
Recomendaría este profesor a otros estudiantes	4.48	4.67

Como puede observarse en la tabla, la metodología propuesta toma los objetivos como columna vertebral para el desarrollo del contenido teórico. Al mismo tiempo, se potencia la construcción de nuevo conocimiento y el fomento competencias, dotando al alumno de la autonomía que le permita generar procesos de autoaprendizaje. Al integrar los procesos de evaluación en la dinámica diaria, se constata la evaluación de aspectos tangibles (conocimientos) e intangibles (competencias). Junto a ello, y no menos importante, el desarrollo de esta metodología genera una predisposición favorable hacia la materia y los aspectos motivacionales como queda recogido en las dos últimas cuestiones. Así pues, se puede concluir por los resultados obtenidos que, en general, esta metodología instruccional fomenta tanto la adquisición de conocimientos específicos como procedimentales y competencias transversales (motivación intrínseca, responsabilidad, tolerancia al estrés y la frustración, seguridad en uno mismo, atención y concentración, razonamiento lógico, diligencia, autodisciplina, autonomía, perseverancia ante los problemas, autoorganización, proactividad, flexibilidad, habilidades sociales, trabajo en equipo, aprender a aprender). Complementariamente, como puede observarse, también se fomenta una actitud positiva y una mayor implicación en la materia.

### 3. Conclusión

El objetivo de esta ponencia, era sistematizar y dar a conocer una experiencia metodológica de diseño curricular que fomente las competencias específicas y transversales de la enseñanza universitaria. Tal y como se ha comentado anteriormente, ninguno de los métodos utilizados en la metodología propuesta es absolutamente nuevo o adolece de puntos débiles. Lo verdaderamente nuevo de la metodología planteada es el engranaje de las diferentes actividades para generar sinergias en el aprendizaje y desarrollo del conocimiento. . Al igual que un grupo no es la suma de las personas que la constituyen, la metodología instruccional no es la suma de los métodos que se han propuesto para impartir una materia. La ponencia presenta una herramienta que es innovadora porque supone y propicia la construcción del conocimiento reflexivo y crítico generador de conocimiento y de planteamientos creativos e innovadores que trascienden la realidad educativa. De esta forma, la eficacia del resultado de aprendizaje depende de las competencias puestas en funcionamiento y de los recursos utilizados; así pues, hace que el alumno vaya más allá del aquí y ahora. Tal como puede observarse, requiere un trabajo activo por parte del alumno donde el profesor



es la guía de dicho trabajo y se establece una interacción continua profesor-alumno que favorece claramente el aprendizaje a partir del feed-back de los resultados obtenidos.

### Referencias Bibliográficas

---

- BELTRÁN, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. (1998). Programas de intervención para la mejora de la inteligencia y de los valores en la adolescencia. Ponencia presentada en el VIII Congreso INFAD: Intervención psicológica en la adolescencia, Pamplona, 21-23 de mayo.
- CARTA MAGNA DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS (1988). Elaborada en Bolonia, con motivo del aniversario de la Universidad de Bolonia. [Http://www.crue.upm.es/cmue.htm](http://www.crue.upm.es/cmue.htm). Ratificada recientemente en el documento The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of JunE1999.[http://www.cepes.ro/information\\_services/sources/on\\_line/bologna.htm](http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/bologna.htm)
- CASTILLEJO, J.L. (1984). El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista. NauLlibres. Valencia.
- COLOM, A.J., SUREDA, J. Y SALINAS, J. (1988). Tecnología y medios educativos. Madrid: Cincel.
- DUCCI, M.A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional", en: Formación basada en competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- GARCIA, M Y SAN SEGUNDO, M.J. (2001). El rendimiento académico en el primer curso Universitario. X Jornadas AEDE, U. Murcia, 435-445.
- GARCÍA, L.A., GONZÁLEZ, C.A. Y MUÑOZ, M.C. (1998). Perfiles psicoeducativos en la educación para personas adultas de Canarias. Evaluación e Intervención Psicoeducativa, 1 (1), 119-139.
- GIL, J., ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E. Y ROMERO, S. (2004). La Enseñanza universitaria. Planificación y Desarrollo de la Docencia. Madrid: EOS.
- HERNÁNDEZ, P. (1989). Diseñar y enseñar. Teoría y Técnicas de la Programación del Proyecto Docente. Madrid: Narcea.
- JONNAERT, P., MASCIOTRA, D., BARRETTE, J., MOREL, D. Y MANE, Y. (2007): "From competence in the curriculum to competence in action", Prospects, 37(2), 187-203.
- MARCERANO, O. D. Y NAVARRO, L. (2007). El éxito en la Universidad: una aproximación cuántica. Revista de Economía Aplicada, XV, 44, 5-39.
- MARTÍNEZ, M.M.; BRUXARRAIS, M.R.E. Y ESTEBAN, F.B. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. Revista Ibero-Americana de Educación, 29.
- MAS, C. Y MEDINAS, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. Anales de Psicología, 23 (1), pp. 17-24.
- MELERO, R.; GONZÁLEZ, T. J. (2005). La innovación metodológica y la convergencia europea: una experiencia en el Centro Superior de Estudios Universitarios de La Salle de Madrid. Indivisa, Bolonia Estudios Investigación, 6, pp. 217-227.
- STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Tendencias Pedagógicas 13, 79-105
- SEGOVIA, F. Y BELTRÁN, J. (1998). El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo. Madrid. Espasa-Calpe.
- Vélez Van Meerbeke, A. y Roa González, C.N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. Educ. méd. [online]. 8 (2), pp. 24-32. ISSN 1575-1813.
- WARR, P., & CONNER, M. (1992). Job competence and cognition. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), Research in organizational behavior (Vol. 6, pp. 91-127). Greenwich, CT: JAI Press Inc.



### Reseña Curricular de la autoría

---

**Lucía I. Linares Insaes** Profesora Titular de Escuela Universitaria del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Valencia. Su interés investigador se centra, principalmente, en el análisis de la intervención de la problemática psicosocial de poblaciones vulnerables y en riesgo de exclusión social y laboral así como en el estudio de diversos aspectos psicosociales de la enfermedad oncológica, el enfermo de cáncer y sus familiares.

**Pilar González Navarro** es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Valencia. Su interés investigador se centra, principalmente, en el área de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones, en concreto en el estudio de las emociones en el trabajo así como en el conflicto y la negociación laboral.