



Coordinadores
ANTONIO AGUILERA JIMÉNEZ
MONTserrat GÓMEZ DE TERREROS GUARDIOLA

Actividad docente en el marco del espacio europeo de educación superior

**VII Curso-Encuentro
sobre Docencia. 2011**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Esta publicación ha sido posible gracias a la ayuda para la divulgación de proyectos de investigación, innovación y mejora de la actividad docente, I Plan Propio de Docencia, Convocatoria 2009.

© Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Psicología.
Universidad de Sevilla

Maquetación e impresión: Fenix Editora
info@fenixeditora.com
www.fenixeditora.com

Printed in Spain - Impreso en España

Índice

PRESENTACIÓN.	5
LA ORGANIZACIÓN DEL GRADO EN PSICOLOGÍA José Manuel Guerra de los Santos, José Sánchez Hidalgo y Francisco Fernández Serra	9
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO DE UN MAPA DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Amparo Graciani García	23
PERFIL MOTIVACIONAL Y AFECTIVO DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN EL GRADO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA Alicia Breva, M ^a Paz Galindo, Antonio Aguilera y M ^a Angeles Arias	51
¿QUÉ, CUÁNDO Y CÓMO EVALUAR EN EL GRADO? M ^a Victoria Hidalgo y Lucia Jiménez y Yolanda Troyano	77
EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE ADQUIRIDO EN LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES EN LAS ASIGNATURAS Y PROYECTOS DEL MÁSTER UNI- VERSITARIO DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD: CALIDAD DEL DISEÑO Y ESTIMACIÓN DEL IMPACTO. José Antonio Pérez Gil, Alejandro Hernández Camacho y M ^a de los Ángeles Pérez San Gregorio	95

EL PORTAFOLIO DE COMPETENCIAS EN LA EVALUACIÓN DEL ERASMUS PRÁCTICAS EN EL ATTLEE YOUTH AND COMMUNITY CENTRE DE LONDRES	121
Clara López Torres	
USOS DEL BLOG Y LA WEB COMO PORTAFOLIO DE COMPETENCIAS EN EL PRACTICUM DE CIBER-VOLUNTARIOS	131
Medina Aguilar, Ana María	
EL ESTUDIO DE CASOS Y LAS ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL MÁSTER EN PSICOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA.....	137
Isidro Maya Jariego	
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN INGLÉS DESDE LA REFLEXIVIDAD CRÍTICA: PRIMER ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA ASIGNATURA PSYCHOLOGY OF GROUPS.....	145
Eduardo Infante Rejano	

Presentación

Hace ya siete años que comenzamos en nuestro Centro esta andadura. Estábamos entonces inmersos en la llamada "Experiencia Piloto para la Implantación del Crédito Europeo" que anticipaba la reciente reforma de los planes de estudios para adaptarlos al Espacio Europeo de Educación Superior y eran momentos de innovación en las metodologías de enseñanza y aprendizaje y en las de evaluación. En ese contexto, el intercambio de experiencias era fundamental y la realización de "encuentros" entre el profesorado; no de congresos, ni simposios, ni jornadas, ni cursos,... sino de encuentros donde contar éxitos y fracasos en la práctica docente y reflexionar juntos sobre todos ellos, aprendiendo unos de otros.

En estos últimos siete años han pasado muchas cosas: se ha iniciado la implantación del Grado en Psicología, al que hay que sumar siete titulaciones de másteres oficiales, se ha iniciado un proceso de adaptación de las aulas a metodologías más activas y participativas, se ha configurado una nueva estructura de grupos (grandes, medianos y pequeños),... Pero la reflexión conjunta sigue siendo necesaria, pues mucho nos tememos que de la doble reforma que supone el EEES (la administrativa y la metodológica), al final sólo acabe realizándose la primera y no llegue a consolidarse la segunda; más aún en tiempos de fuertes transformaciones sociales como las que estamos viviendo con el pretexto de la "crisis", mucho nos tememos que acabe consolidándose lo peor del "Plan Bolonia" y no lleguen a plasmarse a actuaciones relevantes las bondades que prometía. Hoy por hoy, el riesgo (y no solo el riesgo sino también la realidad) de burocratización de la actividad docente es grande y corremos el peligro

de estar más pendiente y dedicando más tiempo y esfuerzo al diseño del producto que al contenido sustancial del mismo; riesgo presente en toda la comunidad educativa (cada uno con sus responsabilidades): gestores, profesorado y alumnado.

En estos siete años no hemos conseguido convencer a muchos colegas de la importancia de su presencia en este foro. Tampoco ha sido muy amplia la presencia de representantes del alumnado. Son retos que quedan pendientes para futuras ocasiones. Y estamos seguros de que el nuevo equipo de gobierno de este centro sabrá tomar las decisiones adecuadas para dar un nuevo impulso a los Encuentros sobre Docencia de la Facultad de Psicología. Porque si hace siete años eran necesarios, hoy lo son mucho más si queremos seguir avanzando en el camino de innovación docente iniciado hace ya mucho tiempo.

Es verdad que hay que impulsar otras actuaciones previstas en nuestro Plan Estratégico; una de ellas, fundamental, es iniciar encuentros sobre investigación que contribuyan a mejorar más nuestras aportaciones. Pero no es menos cierto que los Encuentros sobre Docencia deben consolidarse como la ocasión en la que se revise el curso que cada mes de junio termina y se programen los objetivos concretos relacionados con la docencia que plantearse conjuntamente para el curso siguiente. Es posible que una aportación que deba adquirir un papel cada vez más relevante en este encuentro sea la Memoria realizada para la Garantía de Calidad de los títulos, de modo que sea un documento vivo y útil para los propósitos que se le atribuyen.

En definitiva, hemos recorrido un camino importante, pero aún es mucho lo que queda por andar. Esperamos que la Comunidad Educativa de este Centro valore cada vez más la importancia de los Encuentros sobre Docencia y otros foros similares de cuyo buen

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

funcionamiento depende (especialmente, los equipos de nivel y la coordinación de las diferentes materias).

Por todo lo anterior, no podemos terminar esta presentación sin agradecer su presencia, sus aportaciones y su colaboración a todas aquellas personas del centro que se han implicado en esta aventura. Igualmente a aquellas otras, procedentes de otros centros de nuestra Universidad, que nos han traído sus experiencias y con ellas nos han enriquecido.

Con la esperanza de que os resulte útil lo que en estas páginas se expone, recibid un cordial saludo.

Equipo De Gobierno
Facultad de Psicología
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

La organización del grado en Psicología

José Manuel Guerra de los Santos

Departamento de Psicología Social

José Sánchez Hidalgo

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Francisco Fernández Serra

Departamento de Psicología Experimental

La implementación del grado en psicología

A lo largo de estas primeras líneas presentaremos algunas de las reflexiones que han guiado el tránsito al Espacio Europeo de Educación Superior y el modo en que este se está llevando a cabo en los estudios de Grado de nuestra Facultad. En concreto, nuestro interés se centra en comparar las expectativas con las que comenzábamos la transición a las nuevas reglas del juego con el modo en que finalmente se ha implementado el grado en Psicología en nuestra Universidad.

Hace ya algún tiempo que la Facultad de Psicología viene realizando un significativo esfuerzo por abrir cauces de reflexión-acción acerca de las implicaciones que supone el Espacio Europeo de Educación Superior en nuestra labor como docentes. Fruto de este esfuerzo, y en el marco de los encuentros sobre docencia que se celebran anualmente, realizamos un estudio donde se recogían las fortalezas y debilidades que presenta la Universidad de Sevilla -y en

concreto nuestra Facultad- para la implementación de los estudios de grado en Psicología (Fernández Serra, 2011). La pretensión última de este estudio es la de ayudar a marcar objetivos y estrategias de actuación a partir del conocimiento de las fortalezas y debilidades del sistema.

Nuestra intención con esta publicación es la de mostrar una imagen real de la docencia en el Grado en Psicología y compararla con la imagen ideal. De este análisis se desprenden discrepancias y similitudes que serán expuestas con el objetivo de crear un escenario de reflexión a la luz de las fortalezas y las debilidades que como institución nos define. Para ello, y en primer lugar, mostraremos el modo en que se distribuyen los grupos a lo largo de las quince semanas del semestre. En segundo lugar, se recogen las acciones docentes que nuestros colegas suelen poner en marcha en cada una de las distribuciones grupales en las que se divide la docencia. Tanto en uno como en otro caso, el análisis descriptivo dará lugar a controversias y explicaciones alternativas que serán, a nuestro parecer, una clara consecuencia de la dinámica y viveza de nuestra institución.

Distribución de los grupos y organización de la docencia

Uno de los cambios más significativos que ha sufrido la docencia con la implementación del Grado en Psicología es el modo en que se distribuyen los grupos, es decir, el tamaño de cada grupo y los formatos de docencia que ello implica. En concreto, la docencia se distribuye en grupos grandes, grupos medianos y grupos pequeños (ver ilustración 1).

Los *grupos grandes (GG)*, que de forma habitual se representan con una letra mayúscula (A, B, C, D), constan de 80 o más alumnos. Estos grupos tienen asignada dos horas de docencia semanales dis-

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

tribuidas en dos clases de una hora de duración. Cada uno de estos grupos grandes se subdivide en dos *grupos medianos (GM)* que son denominados con los números 1 y 2. Para esta distribución de grupo mediano, el profesorado puede elegir dos modalidades de docencia: (a) tener clases de dos horas de duración en semanas alternas o (b) tener clases de una hora de duración a la semana. A su vez, cada grupo mediano se subdivide en dos *grupos pequeños (GP)* que se nombran con las letras "a" y "b". Cada grupo pequeño tiene asignada una docencia de una hora en semanas alternas.

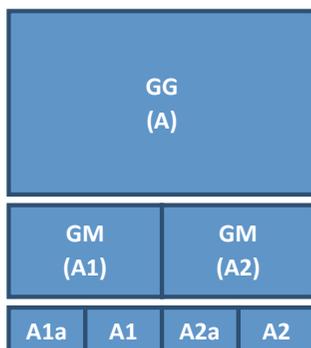


Ilustración 1. Distribución de los grupos y nomenclatura.

Otro de los cambios significativos relacionados con las clases es la docencia bilingüe (lenguas española e inglesa) en uno de los grupos del Grado en Psicología. En el momento en que se prepara este manuscrito, y a partir de los tres cursos que median desde la implantación del grado, un total de 91 alumnos cursan enseñanza bilingüe distribuyéndose del siguiente modo:

1er curso: 32 matriculados

2º curso: 40 matriculados

3º curso: 19 matriculados

En el anterior plan de estudios de nuestra Facultad convivían asignaturas anuales (9 créditos) con otras asignaturas cuatrimestrales con cargas docentes variadas. Sin embargo, con la llegada de los

estudios de grado, todas las asignaturas del plan de estudios pasan a ser de 6 créditos distribuidos en un semestre (15 semanas docentes). Este hecho provoca que, en muchos casos, los programas de las asignaturas preexistentes en el anterior plan deban modificarse para poder distribuir los contenidos entre la carga docente presencial y no presencial que tiene asignada cada asignatura en el nuevo plan de estudios.

Teniendo en cuenta estos tres grandes cambios en la docencia con la llegada del grado (distribución de los estudiantes los grupos, docencia bilingüe y redistribución de carga docente) se puede describir todo un elenco de retos a los que los equipos docentes de la Facultad de Psicología están enfrentándose en la actualidad:

- *La selección de contenidos en los nuevos programas de las asignaturas.* El hecho de tener que ajustar los contenidos de los programas a una nueva carga docente supone un reto que, si bien hemos sabido dar respuestas en otras situaciones, no deja de ser menos cierto que implica la dificultad de evitar la duplicación de los contenidos entre distintas materias de un plan de estudios que cuenta con una menor carga docente.
- *Discrepancias entre asignaturas de un mismo curso.* Los cambios en los programas de las asignaturas no sólo se circunscriben a los contenidos. Con la llegada del Grado en Psicología y con el reto de promover una enseñanza más autónoma, a la par que cooperativa, nuevas metodologías docentes hacen su aparición en escena abriendo el abanico de posibilidades. Este hecho, que no supone por sí un factor que añada dificultad a la docencia, sí añade una variabilidad que puede dificultar al alumnado el seguimiento de otras materias con metodologías docentes distintas.
- *El tamaño de los grupos y el espacio para la docencia.* Las personas que elaboramos este documento, y otras que han

colaborado con sus aportaciones, queremos dejar de manifestar el esfuerzo que la Facultad está realizando por reducir el tamaño de las aulas y ajustarlas mejor a la realidad de grupos docentes medianos y pequeños. Sin embargo, este esfuerzo pierde el sentido desde el momento en que la mayoría de los grupos grandes están masificados. Esta masificación tiene como consecuencia que, por ejemplo, a pesar de contar con sillas móviles, éstas no se puedan mover porque no hay espacio para hacerlo.

- *La docencia en grupos medianos.* A pesar de que la tendencia es a que los grupos medianos tengan clases de una hora a la semana, sigue existiendo la posibilidad de distribuir la docencia de los grupos medianos de dos modos distintos. Sin duda, estas opciones permiten al equipo docente la posibilidad de ajustar las actividades de clase al tamaño y la duración de los grupos medianos. Sin embargo, que cada asignatura decida una distribución supone para el alumnado tener parte de la jornada docente con huecos en los que no tienen clases. Este hecho propicia una dificultad añadida para la asistencia a las asignaturas que tienen asignados los horarios de final de jornada y que no contemplan para su evaluación la presencialidad del alumnado.
- *La distribución de clases en 15 semanas del semestre.* Esta es una cuestión que afecta al número de horas presenciales que reciben los grupos medianos (si para ellos se elige la opción de módulo de 2h de clase en semanas alternas) y pequeños, y no afecta a la distribución en grupo grande: como los grupos medianos y pequeños resultan de subdivisiones del anterior, cada dos semanas de clases se completa un contenido trabajado en todos los grupos medianos y pequeños; es decir, las semanas pares del semestre se cierra el ciclo de contenidos para los grupos medianos y pequeños. Como el semestre cuenta con 15 semanas, en la semana 14 se com-

pleta un ciclo de contenidos y la última semana del semestre recibe clases sólo la mitad del grupo mediano y la mitad de los grupos pequeños.

- *Grupo de docencia bilingüe.* Tal y como recogía el profesor Fernández Serra (2011), la docencia bilingüe es una oportunidad, una fortaleza del sistema al tiempo que puede provocar serias dificultades al equilibrio de la institución. Los retos que supone esta docencia son muchos y de naturaleza variada. Algunos de ellos fueron bien descritos por el profesor Infante Rejano (2011) en el marco de un proyecto de innovación docente que puso en marcha durante el curso 2009/2010 en las asignaturas que impartía docencia. Sin embargo, una dificultad que no quedó reflejada en este trabajo y que está suponiendo un reto importante para todo el sistema es el tamaño excesivamente reducido de los grupos de docencia en inglés. Tal y como hemos señalado más arriba, si una distribución en grupo grande en lengua inglesa tiene 30 alumnos, los correspondientes grupos medianos deberían ser de 15 alumnos cada uno de ellos. Del mismo modo, los cuatro grupos pequeños deberían estar formado por 7 u 8 estudiantes. Entendemos que esta distribución de alumnado por grupos no es eficiente, imposibilitando la puesta en marcha de la mayoría de estrategias docentes planificadas con carácter general para el resto de los grupos de una asignatura concreta.

Estos retos que presentamos no son los únicos a los que debemos dar respuestas como equipos docentes. Sin embargo, los aspectos señalados hasta este momento son aquellos que se pusieron de manifiesto en el encuentro sobre docencia y durante las reuniones de trabajo que hemos mantenido quienes hemos preparado este manuscrito. Creemos firmemente en la importancia que tiene para la institución responder del mejor modo posible y que debemos apostar de forma decidida por articular un procedimiento que nos permita

ofrecer a nuestro alumnado una enseñanza de calidad en el mejor de los escenarios posible.

Tareas docentes desarrolladas en cada módulo horario

El objeto de este apartado es mostrar qué tipo de actividades se están realizando en cada uno de los diferentes tipos de grupos, con el fin de ofrecer una visión panorámica de la situación existente de primero y segundo de grado en el curso 2010-11.

Grupo Grande

Son tres las actividades que básicamente se realizan en esta unidad de aprendizaje, la de mayor tamaño de las 3 existentes: Clases magistrales, lecturas de textos breves y evaluaciones.

- *Clases magistrales*, en las que los diferentes docentes abordan cuestiones claves en el logro de los objetivos fijados en los programas y/o proyectos docentes o conocimientos instrumentales a utilizar en el resto de actividades de aprendizaje. El grado de participación del alumnado puede variar en función del curso y materia.
- *Evaluaciones*, el uso de metodología de evaluación continua obliga a la realización de pruebas de evaluación durante el periodo lectivo, dentro del horario y espacios asignados a la asignatura. Han sido varias las estrategias utilizadas para optimizar el espacio y unas mínimas "garantías de individualidad". Principalmente el uso de diferentes tipos de pruebas para la no coincidencia entre compañeros próximos y el uso de turnos.

- *Lecturas de textos breves*, utilizadas principalmente como elementos motivadores y de la reflexión por parte del alumnado. Estas lecturas pueden ir acompañada de reflexiones generales por parte del docente o en algunos casos ser utilizadas como parte de la técnica de puzle para la generación de aprendizaje cooperativo.

Grupo Mediano

Hemos detectado al menos diez actividades que se realizan en esta unidad de aprendizaje.

- *Clases magistrales*, con grupos más reducidos lo que facilita un incremento en los niveles de participación del alumnado y el trabajo con elementos más de consolidación y/o reflexivos.
- Contacto con *instrumentos de evaluación*, mediante autoaplicaciones o aplicaciones cruzadas, con una supervisión efectiva por parte de los docentes.
- *Debates programados*, utilizando en ocasiones como punto de partida las reflexiones generadas a partir de las lecturas de textos en grupo grande o mediano. El uso de la aplicación de talleres de la plataforma informática de enseñanza facilita el trabajo grupal y la preparación de los mismos por parte del alumnado. Sesiones previas familiarizándoles con dichas aplicaciones facilita el uso adecuado de las mismas.
- *Evaluaciones*, como parte del proceso de evaluación continua. Presenta algunos problemas en aquellos grupos cuya distribución es bisemanal en lugar de semanal.
- *Informes de investigación*, supervisión y resolución grupal de las dudas surgidas en la realización de informes de investigación.

ACTIVIDAD DOCENTE

EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- *Lectura de textos*, a diferencia de grupo grandes, el tamaño del grupo permite utilizar textos de mayor complejidad y la generación de debates posteriores sobre las implicaciones o dificultades que presenten los mismos.
- *Replicación de experimentos*, en los diferentes laboratorios y/o salas de experimentación con que cuenta la facultad. El tamaño del grupo limita el tipo de experimentos que pueden ser realizados.
- *Resolución de ejercicios*, realizados previamente por el alumnado a través de la plataforma de aprendizaje, facilitando el aprendizaje mediante un feedback positivo de los logros y fallos realizados.
- *Técnicas de grupo*, dirigidas por los docentes o por el propio alumnado una vez superados los iniciales bloqueos a la interacción grupal. El uso de espacios que permitan diferentes configuraciones permite la variedad de técnicas a experimentar por parte del alumnado.
- *Visionado de videos*, accediendo a reportajes, entrevistas y/o experimentos de difícil acceso de manera directa. El incremento del nivel de conocimiento de idiomas ha abierto las posibilidades de esta actividad, sobre todo por la tendencia de las instituciones universitarias a compartir de manera online, las principales conferencias y seminarios ofrecidos en sus centros.

Grupo Pequeño

Aunque la distribución temporal de este tipo de unidad de aprendizaje parecía ser una dificultad para la realización actividades de aprendizaje, han sido al menos seis tipos diferentes de actividades las que se han podido desarrollar en las mismas.

- *Clases magistrales*, dirigidas a contenidos especializados que requieren un seguimiento continuo por parte del docente del nivel de asimilación de los estudiantes.
- *Exposiciones de trabajos*, realizados en grupo o de manera individual, generando espacios para el desarrollo de habilidades de comunicación.
- *Creación de herramientas para la transferencia de conocimiento*, a nivel grupal o individual: seguimiento y supervisión de la realización de posters, resúmenes, comics y vídeos. Este tipo de actividad suele presentar el doble objetivo de potenciar o crear competencias de comunicación y a la vez abordar el estudio y profundización de diferentes aspectos de las materias.
- *Lecturas dirigidas*, aunque en el resto de unidades de aprendizaje se han realizado lecturas, el reducido número de estudiantes facilita una lectura grupal comentando cada uno de los aspectos que en la misma se desarrollan.
- *Prácticas de laboratorio*, que por su dificultad o necesidad de supervisión directa no puedan ser realizados en grupo mediano.
- *Redacción de informes*, supervisión y resolución grupal de las dudas surgidas en la realización de informes de investigación.

En la implantación de tercero y cuarto de grado en los dos próximos cursos es probable que surjan nuevas actividades de aprendizaje. La familiaridad del alumnado con estas formas no tradicionales de enseñanza reduce progresivamente el tiempo necesario para su puesta en marcha, por lo que es de esperar un mayor aprovechamiento de las mismas y una menor reticencia del docente en su uso. Sin embargo, para ser precisos, esta afirmación debería ser contrastada y dentro de dos años realizar un estudio en el que sea

analizada la titulación en su globalidad. Además, un análisis por niveles nos permitirá ver si es cierto que el uso de estas estrategias de enseñanza se afianza a medida que los estudiantes van avanzando en el plan de estudios.

Algunas propuestas para afrontar el reto

A lo largo de estas páginas hemos intentado hacer un recorrido por algunos de los retos que está suponiendo la implementación del Grado en Psicología. Para finalizar este manuscrito no queremos dejar pasar la oportunidad de encontrar herramientas que nos permitan afrontar estos retos. Y uno de los instrumentos que conocemos y que venimos perfeccionando desde hace varios cursos es la *coordinación*. Creemos importante poner en valor esta herramienta porque facilita encontrar posturas que nos permitan consensuar soluciones a las dificultades que supone un cambio tan drástico como este del que estamos siendo testigos.

En este marco de actuación podemos diferenciar tres niveles de coordinación:

- El *Nivel Interno* permite, entre otras cuestiones, la puesta en común de programas y proyectos docentes, el análisis de puntos fuertes y débiles en cada asignatura, y la coordinación entre distintos grupos de una asignatura.
- El *Nivel Trasversal/Horizontal* que supone una organización por cursos o niveles. Esto puede favorecer la coordinación entre distintas asignaturas de un mismo curso con el objetivo, por ejemplo, de exportar buenas prácticas docentes de interés para otras materias o evitar errores propios en otras asignaturas.

- El *Nivel Vertical* de coordinación supondría la puesta en común entre cursos o niveles y en los propios Encuentros sobre Docencia de la Facultad de Psicología. Esta coordinación entre materias del grado podrían permitir la detección de problemas que puedan afectar a cursos posteriores o la detección de problemas previos en cursos inferiores y su efecto en los siguientes; así, por ejemplo, desde la detección de posibles lagunas o vacíos en la formación previa, hasta la posible existencia de duplicidades de contenidos entre materias de un mismo o distintos departamentos.

Este esquema de coordinación parece ser una herramienta que se adapta bien a los retos que señalábamos más arriba. Sin embargo, la misma coordinación no está exenta de dificultades:

- *La cultura individual.* Una excesiva cultura de individualismo, amparada a veces en una interesada y/o falsa interpretación de la libertad de cátedra, puede dar al traste con un plausible esfuerzo por responder a los retos que tenemos frente a nosotros.
- *La posibilidad de programa/proyecto.* El mismo sistema que permite la posibilidad de individualizar los proyectos docentes es, al menos en algunos de los casos, lo que genera la dificultad de coordinación.
- *El escaso apoyo institucional.* Ostentar un cargo de responsabilidad en uno de los niveles de coordinación no está valorado institucionalmente ni garantiza la autoridad frente a otros compañeros para la toma de decisiones. Al final parece prevalecer la buena voluntad individual o grupal sobre el papel de coordinación que se desempeña y las decisiones que se toman como colectivo.

Con sus luces y sombras, la situación actual de la implementación del Grado en Psicología supone todo un conjunto de retos y

**ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

tomas de decisiones que no hacen más que poner de manifiesto el mayor o menor grado de salud del sistema y los diferentes niveles de agilidad, realismo y respeto por el alumnado con los que tomamos las decisiones relacionadas con la docencia en nuestra universidad.

Referencias

- Infante Rejano, E. (2011). La docencia en inglés en primero del grado en psicología. En A. Aguilera y M. Gómez de Terreros (coord.), *Actividad docente en el marco del espacio europeo de educación superior* (pp. 113-126). ICE: Universidad de Sevilla.
- Fernández Serra, F. (2011). Análisis DAFO de la docencia en la facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. En A. Aguilera y M. Gómez de Terreros (coord.), *Actividad docente en el marco del espacio europeo de educación superior* (pp. 73-112). ICE: Universidad de Sevilla.

Propuesta metodológica para el diseño de un Mapa de Competencias Transversales

Amparo Graciani García

*Subdirectora de Innovación Docente
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación
Universidad de Sevilla*

Resumen

El *Mapa de Competencias Transversales de la Titulación de Ingeniería de Edificación* que, elaborado por el Personal Docente e Investigador de la actual Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Sevilla, fue aprobado en Junta de Centro de 23 de junio de 2009, aporta una distribución por asignatura -con indicación de nivel competencial requerido- de las competencias transversales ó genéricas que, en la Memoria de Verificación de Título de Ingeniero de Edificación, se asignan a los 14 módulos en los que éste se estructura.

Desde la experiencia de su diseño e implementación posterior, se exponen en estas páginas dichos procesos, así como una reflexión sobre sus beneficios y las posibilidades de extrapolar esta experiencia a otros entornos.

Introducción

En mayo de 2011, el Equipo Directivo de la Facultad de Psicología, a través de la entonces Vicedecana de Innovación Docente, la

Dra. Montserrat Gómez de Terreros Guardiola, nos invitó a participar en el *VII Encuentro sobre Docencia*, celebrado en el Centro entre los días 13 y 15 de junio de 2011, a fin de dar a conocer a los asistentes y a la propia Dirección de la Facultad la metodología seguida en el proceso de elaboración del *Mapa de Competencias Transversales del Título de Grado en Ingeniería de Edificación de la Universidad de Sevilla* (en adelante MCTIE), documento que, aprobado en la Sesión 229 de Junta del Centro, celebrada el 23 de junio de 2009 (e incluido en el correspondiente acta como Anexo 5), establece las competencias transversales por cada asignatura del referido Grado, así como las pautas o niveles que habrían de ser desarrolladas por cada una de ellas.

Ilusionados, entendimos esta invitación como un reconocimiento a la labor desarrollada desde nuestro Centro que, a la par, evidenciaba la difusión de esta iniciativa, pionera en el ámbito universitario, pero, sobre todo, como una oportunidad para exponer a otros colegas el método seguido, con el convencimiento de que la experiencia, por sus resultados, podría ser fácilmente extrapolada a otras titulaciones y Centros.

El documento en cuestión había sido elaborado en la entonces Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica (actual Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación, en adelante EUAT y ETSIE, respectivamente) entre abril y junio de 2009, en el marco de un proyecto de Centro subvencionado por la Acción I (*Evaluación de Competencias Asignadas a los Títulos*) del *I Plan Propio de Docencia* de la Universidad de Sevilla, denominado *Diseño de un Mapa de Competencias Transversales (Genéricas) de la Titulación de Ingeniería de Edificación*, y coordinado por la Subdirección de Innovación Docente del Centro, siendo su titular, quien suscribe estas páginas.

Dicho Mapa de Competencias fue diseñado por consenso del PDI y, en modo proactivo, como herramienta de apoyo al proceso de elaboración de los proyectos docentes, de cara a la distribución de competencias y, en consecuencia, a otros dos aspectos estrechamente

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

vinculados a ellas, como son el establecimiento de las metodologías docentes y de los procedimientos de evaluación.

Se trataba de una de las primeras medidas de transcendencia acometidas por el recién incorporado Equipo de Gobierno de la Escuela, que, encabezado por su Director, el Dr. José María Calama Rodríguez, iniciaba su mandato en unos momentos de gran incertidumbre con relación a la inmediatez de la implantación del nuevo Grado; con ella, la Dirección del Centro pretendía dar un nuevo paso a fin de avanzar hacia la implantación del Plan de Estudios de Ingeniería de Edificación, que finalmente se inició en el curso académico 2009-2010, en los cursos primero y cuarto, tras haber sido aprobada por ANECA el 20 de mayo de 2009.

En este sentido, el Equipo tenía conciencia de la necesidad de realizar actuaciones que, en caso de que el Grado fuera aprobado a tiempo para su puesta en marcha con el inicio del nuevo curso académico, garantizaran que los Programas y los proyectos docentes de las asignaturas del Grado pudieran ser elaborados en los plazos previstos; así mismo, partía de las premisas de que, para su plena efectividad, en la toma de decisiones era conveniente implicar por invitación –nunca por imposición–, a toda la plantilla docente del Centro (no sólo la del Grado en Ingeniería de Edificación), a fin de lograr el consenso y evitar crispaciones, y, en segundo lugar, que esta toma de decisiones debía realizarse con rapidez, no sólo por la exigencia de las circunstancias sino también para evitar el desgaste de un profesorado al que aún quedaban por realizar muchos esfuerzos consiguientes a la implantación del nuevo Plan de Estudios.

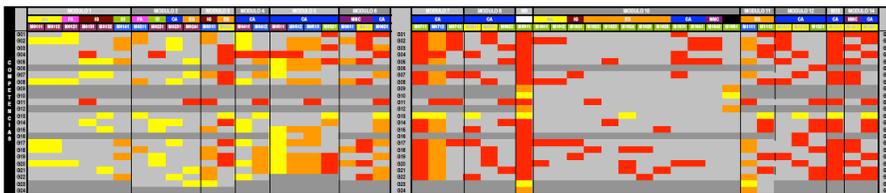


Fig.1. Mapa de Competencias Transversales de Ingeniería de Edificación.

El marco del Mapa de Competencias Transversales de Ingeniería de Edificación (MCTIE)

Desde nuestro convencimiento sobre la utilidad de esta herramienta y de los beneficios del procedimiento seguido en su proceso de diseño y consenso, entendemos importante definir de forma clara la situación que dio lugar a este documento para que estas páginas vayan más allá del relato y la reflexión de un Centro en particular y que permitan a otros colectivos abordar la conveniencia de elaborar e implementar alguna herramienta similar, extrapolar sus beneficios a las particularidades de su coyuntura y sus agentes. No cabe duda de que las diferencias son notables, pero no por ello puede despreciarse o singularizarse esta acción: la iniciativa parte de un Centro que ha de implantar un nuevo Plan de Estudios, pero ¿por qué no desarrollar una iniciativa similar, a la luz de las primeras experiencias de una implantación, durante su desarrollo a fin de avanzar en el proceso de revisión de las Memorias de Verificación de nuestros títulos de Grado? Entremos pues en materia.

Diez palabras sirven para, en síntesis, contextualizar el marco de esta acción. Por un lado, y en lo que respecta a la actitud del PDI del Centro, *incertidumbre, desconcierto, desconocimiento, ansia e inseguridad*; por otro, en relación al sentimiento de la nueva Dirección, *necesidad de preveer, coordinar, ordenar y evitar*.

De hecho, a mediados de 2009, la situación de *incertidumbre* ante cuándo se implantaría el nuevo plan y el *desconcierto* que ello generaba en el PDI, con un evidente *desconocimiento* sobre qué eran las competencias transversales e *inseguridad* sobre cómo abordar su implementación y, en especial su evaluación, se contrarrestaba con el ansia del profesorado del Centro por afrontar de inmediato la implantación del nuevo Grado, que tantas perspectivas abría de cara a la posterior incorporación a los estudios de Doctorado.

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Frente a todo ello, la ya referida conciencia del Equipo Directivo sobre la *necesidad* de *preveer* situaciones complicadas que exigían de coordinación para poner orden y coherencia en el proceso de diseño de los programas y proyectos docentes de asignaturas, a fin de evitar duplicidades innecesarias, o por el contrario, elusiones en la asignación de las competencias transversales establecidas en la Memoria de Verificación del Título de Grado en Ingeniería de Edificación.

El MCTIE daba respuesta a una realidad, al tiempo que se encuadraba claramente en la conciencia del nuevo Equipo Directivo de la necesidad de avanzar en el desarrollo de la Docencia por Competencias y facilitar la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. De hecho, será ésta una de las líneas de acción en las que el Equipo Directivo de la ETSIE trabajaría activamente, desde el inicio de su mandato, la que, tras la revisión del Plan Estratégico del Centro para su alineación al Plan Estratégico al de la US, sería la Línea de Acción 1.2.1 (*Impulsar el desarrollo de metodologías docentes ajustadas al modelo del crédito europeo y la enseñanza por competencias*), a fin de *Impulsar y fomentar la Convergencia Europea en los estudios* (Objetivo Estratégico 1.2.) para trabajar por *Un Centro excelente para aprender y enseñar* (Línea Estratégica 1).

La problemática de origen; su posible extrapolación

Pero, en este contexto, ¿cuál o cuáles eran el problema a abordar? ¿Son éstos extrapolables a otras realidades y a otros centros como para justificar acciones similares?.

En el caso que nos ocupa, el problema era el resultado de la confluencia de una serie de factores.

En primer lugar, una cuestión de base: el que las competencias transversales de las asignaturas del Grado en Ingeniería de Edifica-

ción, no venían definidas en la correspondiente Memoria de Verificación, en la que las competencias transversales o genéricas se definen por Módulos, en este caso por los 14 Módulos en los que se estructura el Plan de Estudios (Módulos Básicos, M1 y M2; Específicos, M3-M10 y Propios, M11-M14). Esta circunstancia es compartida por los distintos Grados de la Universidad de Sevilla, por lo que el problema se hace común, lo que, en principio, justificaría la conveniencia de acometer la realización de un Mapa de Competencias Transversales.

En segundo término, una realidad: el desconocimiento del personal docente e investigador sobre el propio concepto *Competencia Transversal* o *Genérica*, y, en consecuencia, sobre cómo desarrollar dichas competencias en su aplicación al proceso de Enseñanza-Aprendizaje y, por supuesto, sobre cómo evaluarlas, cuestión, si cabe, mucho más compleja.

Si bien es cierto que el nivel de desconocimiento de esta cuestión era bastante más acuciado años atrás, cuando se elaboró el MCTIE, el panorama no es hoy mucho mejor; los docentes de reciente incorporación parecen más abiertos a los hábitos y exigencias y al lenguaje del Espacio Europeo de Educación Superior, pero, en general, el resto del PDI es reacio a incorporar estos cambios, más aún cuando la implantación del EEES no se está produciendo bajo los parámetros numéricos (en lo que a ratio alumno/profesor se refiere) y materiales deseables y, en principio, previstos.

No obstante, lentamente va calando el esfuerzo realizado por la mayor parte de los Equipos Directivos de los Centros de la US, los cuales, en el marco de las diferentes Convocatorias del I Plan Propio de Docencia de la US, han venido trabajando en la promoción de la Docencia por Competencias, y en concreto, en la Evaluación de Competencias. Es esta realidad, precisamente, la que hace aún más factible acometer la realización de un Mapa de Competencias Transversales por parte de aquellos Centros cuyo PDI se muestre más

abierto a este tipo de iniciativas y, en esencia, a la mejora del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, o cuyos Equipos Directivos se sientan más motivados a la revisión y la renovación de los Programas de Asignaturas a la vista de la experiencia y el camino recorrido.

Objetivos del MCTIE

Cuatro han sido los objetivos previstos, uno de índole general y tres concretos, dos de ellos de carácter inmediato y uno más a largo plazo.

El objetivo general fue concretar –mediante consenso– un documento (a modo de mapa) que ofreciera unas pautas competenciales relativas a las competencias transversales que habrán de ser desarrolladas por cada una de las materias del Plan de Estudios de Ingeniero de Edificación (objetivo 1).

Como objetivos concretos e inmediatos, se procuraría comprender y valorar las competencias asignadas en el Plan de Estudios pendiente de aprobación (objetivo 2); establecer pautas relativas a las competencias transversales definidas en el Plan de Estudios de Ingeniero de la Edificación, en función de nivel competencial (nivel que se pretende alcanzar por cada competencia) y del proceso competencial (es decir, si se pretende abordar cada competencia de un modo progresivo o puntual), y, como último objetivo concreto inmediato, la asignación de competencias para cada asignatura establecida en el Plan de Estudios (objetivo 3).

Por último, como objetivo a largo plazo, se procuraría revisar la idoneidad de las competencias previstas y su formulación en la MVT, en base a los conocimientos adquiridos y las valoraciones realizadas (objetivo 4).

Agentes participantes

Como ya se ha referido, la Dirección de la ETSIE entendió desde el comienzo que el éxito de la iniciativa exigía que el proceso de diseño estuvo abierto a la participación activa de todos los miembros del PDI del Centro. En este sentido, se invitó a todos ellos, estableciendo que en su desarrollo debería tomar parte, al menos, un profesor por materia incluida en el Plan de Estudios (con independencia de su carácter) de entre los que, presumiblemente, impartirían la misma, considerándose totalmente factible, y deseable, que asistieran varios profesores de una misma materia.

La convocatoria tuvo una gran aceptación entre los profesores, habiéndose inscrito 57 profesores. Además, se contó con la participación de 3 miembros del PAS (personal de la Biblioteca), por la presencia de algunas competencias transversales informacionales.

Metodología de trabajo: material de apoyo y fases en su desarrollo

La actividad se desarrolló en tres sesiones que, en su función de su objetivo principal, o en su caso, de los asistentes previstos, denominamos como Sesión Formativa (Sesión 1), Plenaria (Sesión 2) y Abierta (Sesión 3).

Antes de referir los objetivos de cada Sesión, cómo éstas se diseñaron y cuáles fueron sus resultados, es necesario indicar que la actividad estuvo precedida por una importante tarea de selección y preparación del material de apoyo que sería proporcionado a los asistentes; dicho material, a fin de propiciar y facilitar su consulta y, en consecuencia, una ágil toma de decisiones, se trabajó con esmero para que en su presentación el resultado fuera atractivo, claro, ordenado, sintético y gráfico. Entendiendo el posible interés de su difusión más allá del propio desarrollo de la actividad, en tanto po-

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

dría beneficiar al mejor conocimiento de la estructura del nuevo Plan de Estudios (por muchos entonces ignorado), así como de los fundamentos básicos de la Enseñanza por Competencias y de las Competencias Específicas recogidas en la MVT, el material fue difundido a todos los que, de algún modo, participaron en la actividad, incluso a aquellos que sólo asistieron a la sesión formativa.

Aunque información se entregó impresa, recogida en una carpeta, se preparó también un curso WebCt. Con ello, se pretendía dar cumplimiento al objetivo marcado por la nueva Dirección de la ETSIE de promocionar el uso de dicha plataforma, en línea con el Plan Estratégico de la US y conforme, posteriormente (2011), en el nuevo Plan Estratégico de la ETSIE se establecería en la Línea de Acción 4.2.1 (*Impulsar el uso de la plataforma integrada de docencia virtual*)¹. A tal efecto, se abrió un curso específico con el nombre de la actividad, a través del cual los participantes podían realizar cuatro acciones: obtener el programa y la documentación de apoyo; obtener las fichas sobre las que se trabajará en las sesiones 2 y 3; comunicarse con la Dirección del Centro con relación al desarrollo de la actividad y, por último, cumplimentar una encuesta (anónima) sobre el desarrollo de la actividad. En este curso, se crearon grupos por Módulos con objeto de, en su caso, poder establecer liberaciones selectivas de documentos específicamente diseñados para cada Módulo.

En concreto, en la Plataforma WebCT se dispusieron documentos de apoyo para cada una de las tres sesiones que habrían de desarrollarse, un primer grupo correspondiente a los documentos de apoyo a la Sesión Formativa y un segundo grupo conformado por la Fichas diseñadas al efecto para su uso en las sesiones 2 y 3.

1 Línea Estratégica 4: Un Centro moderno, renovado y excelente en la gestión; Objetivo Estratégico 4.2. Utilización de la Enseñanza Virtual.

Así, con objeto de facilitar el desarrollo de la Sesión Formativa (1), su responsable, el Dr. Víctor Álvarez Rojo, aportó tres documentos propios diseñados para la actividad en cuestión, el Power point *La planificación docente basada en competencias académico-profesionales* (doc.1) y dos textos inéditos, titulados *Documento para autoevaluación de competencias docentes* (doc.2) y *El Proceso de Evaluación de competencias* (doc.3), además de un cuarto documento de trabajo de la Dra. Amparo Fernández March, de la UPV, denominado *Taller sobre el proceso de Aprendizaje-Enseñanza de competencias. Materiales de trabajo* (s.f.).

Como apoyo a esta misma Sesión Formativa y al objeto de que los asistentes pudieran trabajar de modo práctico con las competencias asignadas al Grado en Ingeniería de Edificación, se incorporaron diferentes documentos (docs. 5-11), relacionados con dicho Plan de Estudios, unos relativos a la Memoria de Verificación del título (MVTIE), como fueron la propia MVTIE (doc.5), el listado de competencias genéricas/específicas incluido en ella, bajo el título "Competencias a adquirir" (pp.41-45) (doc.6), el listado de las competencias por Módulos que, bajo el título, "Esquema de adquisición de competencias" se recoge en la MVTIE (pp. 38-39) (doc.7), y el Cuadro de asignaturas del Plan de Estudios del Grado en Ingeniería de Edificación (Anexo 2) (doc.8).

También se incorporaron una serie de documentos relacionados con la MVTIE, que, a modo de síntesis gráfica, fueron elaborados desde la Subdirección de Innovación Docente, a fin de facilitar su consulta rápida y transversal a través de códigos de color; en concreto, una tabla sobre Módulos, materias y asignaturas (doc.9), otra sobre Módulos, materias, asignaturas y cursos (doc.10) y Competencias transversales asignadas por módulos (doc.11).

En los días previos al desarrollo de la actividad y durante ésta, se expuso en el vestíbulo del Centro una impresión a gran formato del referido documento 10, a fin de difundir entre el personal de la

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ETSIE la estructura modular del Plan de Estudios, en unos momentos en que la US no había aún dedicado esfuerzos o recursos a su difusión. De hecho, la expectación generada puso en evidencia el desconocimiento del personal sobre dicha estructura, a pesar de la presupuesta inmediatez del comienzo de la implantación del Grado. Esta exposición se realizó desde el convencimiento de que la integración y la comprensión de la perspectiva modular de un Plan de Estudios es fundamental a la hora de predisponer al PDI para el desarrollo de la Docencia por Competencias, porque le permite obtener una visión transversal del Plan que incidirá en el diseño del recorrido transversal para la consecución de las distintas habilidades a lo largo del desarrollo curricular del alumno.

Como se ha indicado, también se incorporaron unas fichas para el desarrollo de las Sesiones 2 (Sesión Plenaria) y 3 (Sesión Abierta).

Las correspondientes a la Sesión 2, destinadas a recoger información sobre los niveles competenciales, eran la Ficha 1 (*Niveles competenciales*) -completada con un anexo con el listado de competencias transversales incluidas en la MVTIE- y la Ficha 2 (*Niveles competenciales por módulos*). En la carpeta entregada al inicio de la actividad, de la Ficha 3 sólo se incluyó su modelo ya que en realidad de esta ficha, que habría de ser cumplimentada en la Sesión 3 a fin de recoger la asignación definitiva de *competencias transversales por asignaturas*, existirían en realidad 14 variantes en función de las decisiones adoptadas para cada uno de los módulos del Plan de Estudios en la Sesión Plenaria; en consecuencia, celebrada ésta y cumplimentadas con dichas decisiones las Fichas 1 y 2 por parte de la Subdirección de Innovación Docente, las 14 fichas resultantes (correspondientes a cada uno de los 14 módulos) se distribuyeron a través de WebCt, haciendo uso de la liberación selectiva por grupo de profesores adscritos a cada Módulo.

Como se ha referido, además de la plataforma WebCT, al comienzo de la actividad, se entregó a los participantes una carpeta de

información incluyendo el siguiente material: 1. Información sobre la actividad; 2. Todos los documentos disponibles en WebCT, salvo (por su extensión) el doc. 5 (MVTIE); 3. Las Fichas 1 (y anexo) y 2 y el modelo de Ficha 3; 4. El impreso de encuesta de satisfacción de la actividad.

Como ya se ha anticipado, la actividad se desarrolló en tres sesiones, siendo la Sesión 1 la Formativa, la 2 la Plenaria y la 3 la Abierta.

La Sesión 1 (Formativa) se desarrolló el lunes 20 de abril de 10 a 14 h y el martes 21 de abril de 16 a 20 en el Salón de Grados de la EUAT. Se realizó en dos turnos, al objeto de que el profesorado asistente pudiera optar por uno u otro. Consistió en un taller formativo, gratuito, organizado en colaboración con el ICE de la US, denominado *El Aprendizaje de Competencias y la Planificación de la Enseñanza*, e impartido por el Catedrático de Pedagogía de la US, Dr. Víctor Álvarez Rojo. Su objetivo fue ofrecer los principios básicos sobre el concepto de competencias, su formulación, sus tipos y sobre cómo establecer la correspondencia entre los tipos de competencias y sus posibilidades de evaluación. Cada parte de la sesión constó de dos intervenciones teórico-prácticas diferentes, con un descanso de media hora entre ellas. El taller formativo se impartió condensado en 4 horas (habitualmente, se imparte en 6 h.) La asistencia a la sesión formativa era obligatoria para todos los participantes en la actividad subvencionada en el marco del I Plan Propio de Docencia. No obstante, a este taller formativo pudieron inscribirse también profesores que no participaban en el resto de las sesiones. Los participantes a la sesión formativa recibieron un certificado de participación específico, por parte del ICE de la US de haber asistido, al menos, al 80% de la docencia. La inscripción se realizó a través de la web de la US, a partir de la aplicación AFOROS en el Portal del ICE. Los participantes contaron con material para esta sesión, tanto en la carpeta del curso (documentos 1-11) como en el curso abierto en WebCT.

ACTIVIDAD DOCENTE

EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Sesión 2 (Sesión Plenaria) se desarrolló el miércoles 22 de abril, de 10 a 13 h. y el lunes 4 de mayo de 9 a 14 h., en el Salón de Grados de la EUAT, con la concurrencia de 57 asistentes. A esta sesión fueron convocados todos los profesores participantes en la actividad, solicitando la colaboración de al menos uno por materia, y ofreciendo la posibilidad de que un mismo profesor representara distintas materias. El objetivo de esta sesión fue avanzar en los niveles competenciales, para determinar, en primer término, el nivel que se pretendía alcanzar por cada competencia y, posteriormente el proceso competencial, es decir, si cada una de las competencias establecidas habría de ser entrenada de forma progresiva o puntual.

Durante la Sesión 2, se trabajó en dos fases, siguiendo 3 pasos, el 1 y 2 para cumplimentar la Ficha 1 y el paso 3 para la Ficha 2. Para optimizar el desarrollo de esta sesión, agilizando tanto la toma de decisiones como los procesos de cómputo, se utilizó el sistema EDUCLICK interactivo.

Como se ha indicado, la Ficha 1 se cumplimentó mediante consenso en dos pasos (pasos 1 y 2). En ella, se establecían tres niveles competenciales -Básico (A), Medio (B) y Avanzado (C)- marcados en amarillo, naranja y rojo, respectivamente. Se optó por definir sólo tres niveles estableciendo la siguiente equivalencia en relación a los parámetros establecidos por la US para la redacción de los Programas de Asignatura en la Aplicación Álgidus: Nivel básico, cuando la competencia *se entrena débilmente*; medio cuando es *moderadamente* y avanzado, cuando la competencia *se entrena de forma intensa*, salvo cuando la competencia no se adscribiera a otra asignatura de curso superior, ya que en este caso implicaría el *Entrenamiento definitivo de la competencia*; *no se volverá a entrenar después*.

En la parte izquierda de la ficha, las diferentes competencias transversales se relacionaban con una leyenda sintética, como mera referencia. A fin de evitar que alguna de las competencias errónea-

mente formuladas en la MVTIE, pudiera resultar equívoca y difícil de sintetizar, ésta se anexaba con un listado con el enunciado completo de cada competencia.

Como ya se ha referido, la ficha 1 se trabajó en dos pasos con el objetivo de determinar el nivel de adquisición (paso 1) y los niveles de progreso deseables, es decir, si se consideraba o no conveniente trabajar las competencias de forma puntual o progresiva y, en tal caso, desde qué nivel y hasta cuál (paso 2). En realidad, esta ficha podría obviarse y cumplimentar los resultados consensuados directamente sobre las columnas "niveles competencias" (A,B,C) de la Ficha 2.

FICHA 1. NIVELES COMPETENCIALES

		NIVELES COMPETENCIALES		
		BÁSICO	MEDIO	AVANZADO
				C
Organización y planificación	G01			
Resolución de problemas	G02			
Toma de decisiones	G03			
Comunicación (oral/escrita)	G04			
Análisis y síntesis	G05			
Gestión de la información	G06			
Trabajo en equipo	C G07			
Razonamiento crítico	O G08			
Trabajo en equipo interdisciplinar	M G09			
Trabajo en contexto internacional	P G10			
Improvisación y adaptación	E G11			
Liderazgo	T G12			
Actitud social	E G13			
Razonamiento, discusión y exposición	N G14			
Comunicación (oral/escrita)	C G15			
Búsqueda, análisis y selección de información	I G16			
Aprendizaje autónomo	A G17			
Conocimientos previos y de vanguardia	S G18			
Aplicación profesional de conocimientos	G19			
Reunir o interpretar datos	G20			
Transmisión en distintos registros de especialización	G21			
Aprendizaje autónomo de futuro	G22			
Derechos, oportunidades, accesibilidad y valores	G23			
Emprendimiento	G24			

FICHA 1

PASO 1

¿Qué nivel alcanzar en cada competencia?

PASO 2

¿Progresivamente?

Fig. 2. Modelo de Ficha 1 y pasos seguidos en su proceso de cumplimentación.

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Como ya se ha comentado, para cumplimentar esta ficha, se recurrió al Sistema Educlick. Por cada competencia específica, se prepararon tres diapositivas power point con controles Educlick, con indicación de la referencia de la competencia y su enunciado literal, marcando las palabras clave a fin de facilitar la lectura de los asistentes a la sesión y, en consecuencia, de agilizar el proceso de toma de decisiones, garantizando la comprensión de las decisiones a adoptar; en la primera, se preguntaba el nivel a alcanzar (Básico, Medio, Avanzado); en la segunda, en qué modo se pretendía alcanzar este nivel (si de forma puntual o de forma progresiva); en la tercera si, en caso de aceptarse que debía hacerse de forma progresiva, entendían que la competencia debía abordarse en los niveles básico/medio, medio/avanzado o básico/medio/avanzado.

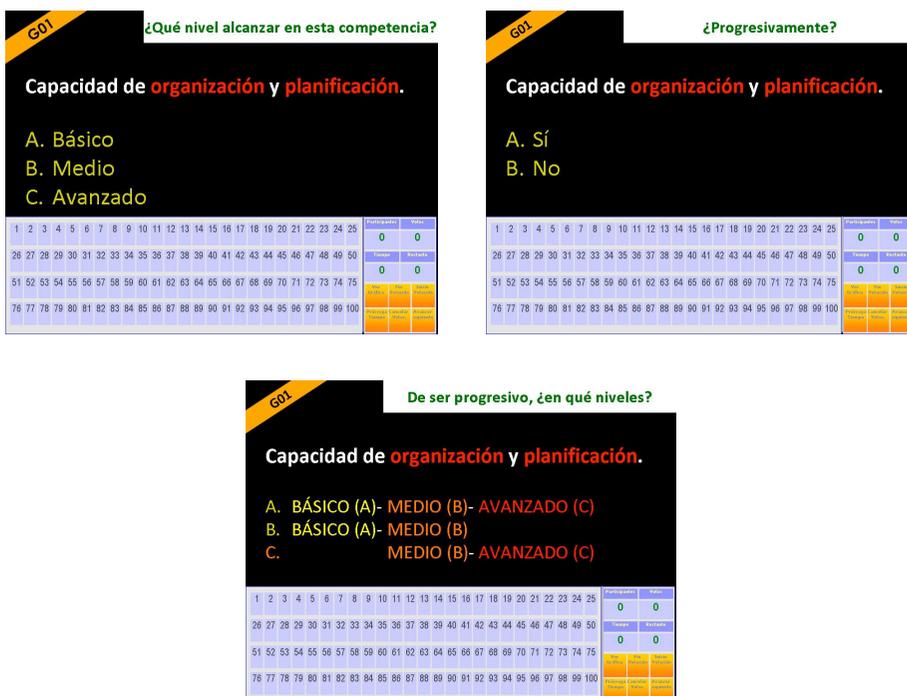


Fig. 3. Modelo de Diapositiva Power Point con controladores Educlick para toma de decisiones a fin de cumplimentar la Ficha 1.

El Paso 3 del proceso de toma de decisiones consistió en cumplimentar la ficha 2, también mediante consenso en la Sesión Plenaria. En las columnas de la ficha, aparecían los niveles competenciales (A,B y C ya referidos), y unas columnas, por módulos, correspondientes a los cursos en los que se impartía docencia en cada uno de los 14 Módulos del Plan de Estudios, básicos (M1 y M2), específicos (M3-M10) y propios (M11-M14). Para facilitar la localización de los cursos, se siguió un código cromático, identificándose los cursos con los colores que aparecían en el documento 10. En aquellos cursos en que, en un módulo, no se imparte docencia, las celdas aparecían sombreadas en gris.

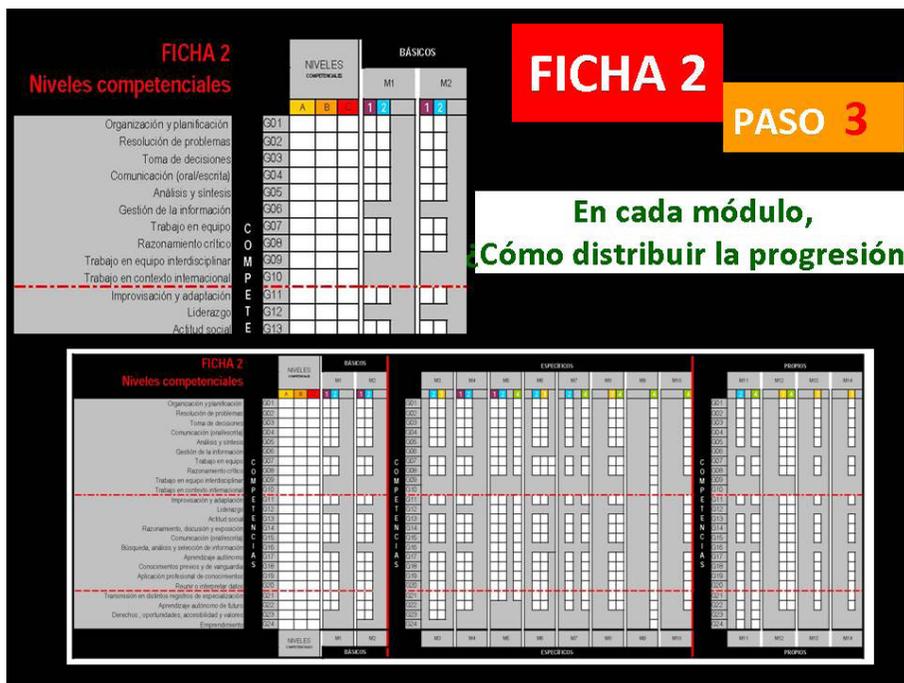


Fig. 4. Modelo de Ficha 2 con indicación del objetivo a alcanzar.

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Para la toma de decisiones, la mesa elaboró una asignación por módulos, sometiéndose a la aprobación de los asistentes a partir de una nueva presentación Educlick, con nueva diapositiva por competencia.

La Sesión 3 se desarrolló durante el mes de mayo. Los profesores de cada módulo se reunieron en sesión abierta, en horario libre, con el objetivo de cumplimentar, de forma consensuada, la Ficha 3, es decir aquella en la que recogerían las competencias que habrán de ser asumidas por cada materia del módulo según los niveles competenciales establecidos en la Sesión Plenaria. En la ficha, aparecían los tres niveles competenciales, las asignaturas de cada módulo, referenciadas según aparecen en la MVTIE, es decir con la M (Módulo), seguida del número de módulo, del número de materia y del número de asignatura (Ej. M1.1.1), tal como se recogían en los documentos 9 y 10 de la carpeta.

**En cada módulo,
¿Cómo distribuir las competencias?**

FICHA 3

FICHA 3. M5

	A	B	C	M5.1.1	M5.1.2	M5.1.3	M.5.2.1
				1	2	2	4
Organización y planificación	G01						
Resolución de problemas	G02						
Toma de decisiones	G03						
Comunicación (oral/escrita)	G04						
Análisis y síntesis	G05						
Gestión de la información	G06						
Trabajo en equipo	G07						
Razonamiento crítico	G08						
Trabajo en equipo interdisciplinar	G09						
Trabajo en contexto internacional	G10						
Improvisación y adaptación	G11						
Liderazgo	G12						
Actitud social	G13						
Razonamiento, discusión y exposición	G14						
Comunicación (oral/escrita)	G15						
Búsqueda, análisis y selección de información	G16						
Aprendizaje autónomo	G17						
Conocimientos previos y de vanguardia	G18						
Aplicación profesional de conocimientos	G19						
Reunir o interpretar datos	G20						
Transmisión en distintos registros de especialización	G21						
Aprendizaje autónomo de futuro	G22						
Derechos, oportunidades, accesibilidad y valores	G23						
Emprendimiento	G24						

Fig. 5. Modelo de Ficha 2 con indicación del objetivo a alcanzar.

En las celdillas correspondientes, un representante de cada módulo se ocupó de remitir a la Dirección, vía WebCT o al correo de la Subdirección de Innovación Docente el fichero cumplimentado, sombreado en los colores correspondientes a los niveles competenciales básico (A), medio (B) o avanzado (C) las celdillas establecidas por consenso por los profesores representantes de cada módulo.

Finalizada la actividad y compilada la información se procedió a difundir las conclusiones y revisar el mapa diseñado.

Resultados y aportaciones

Como ya se ha indicado, el *Mapa de Competencias Transversales del Grado en Ingeniería de Edificación* fue aprobado en la Sesión 229 de la Junta de Centro celebrada el 23 de junio de 2009, incluyéndose como Anexo 5 en el Acta de dicha Sesión, en la que el MC-TIE fue presentado por la Subdirectora de Innovación Docente como una herramienta de apoyo y seguimiento que permitiría, de un lado, definir con mayor precisión las necesidades formativas de los alumnos de Ingeniería de Edificación y, de otro, coordinar el desarrollo de la *docencia por competencias* de las distintas materias y asignaturas de dicha titulación.

A la luz de lo expuesto, pueden resumirse en tres las aportaciones de dicho documento:

- 1) Determinación de los niveles de adquisición a alcanzar de cada una de las competencias transversales o genéricas, previstas en la Memoria de Verificación de Título, distinguiendo tres niveles (básico, medio y avanzado) cuyo alcance habrá de ser definido por el profesorado del Centro en actuaciones posteriores;

**ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

- 2) Determinación de la secuencia de impartición de los niveles definidos en la aportación 1.
- 3) Distribución de las competencias asignadas a cada módulo entre las asignaturas que lo conforman, con indicación del nivel competencial a alcanzar en cada asignatura, en función del curso en el que se imparta.

Aplicaciones del MCTIE en el proceso de gestión del Centro

Desde su aprobación, el MCTIE ha sido un instrumento común en el desarrollo de la gestión docente del Centro que a través de diferentes herramientas (Educlick interactivo, formularios impresos y el gestor de encuestas OPINA), ha sido aplicado de cuatro formas:

- 8.1. La implementación directa en el proceso de elaboración de los programas de asignaturas y, en consecuencia, de los Proyectos Docentes de cada grupo.
- 8.2. La obtención de información de apoyo a un previsible proceso de revisión -o feedback- tanto de MVTIE y del MCTIE como de la metodología docente seguida por el profesorado del Centro.
- 8.3. Como herramienta para la gestión y el control de los Programas de Asignaturas del título de Grado en Ingeniería de Edificación.
- 8.4. Contrastando su uso a través de la Aplicación Opina, al incorporar una serie de ítems relativos a la Docencia por Competencias en la Encuesta de Asignaturas.

Implementación directa a través de Programas y Proyectos Docentes

El MCTIE se concibió como herramienta para la planificación, el desarrollo y el seguimiento de la docencia a impartir, y para la elaboración de los dos documentos que, según el Reglamento General de Actividades Docentes de la US, aprobado por la Comisión de Proyectos Normativos en la Sesión de 17 de noviembre de 2008, han de servir de base para el desarrollo de la actividad docente: el Programa (art. 11-14) de la asignatura, común para todos los grupos en que se imparta (art. 13), y el/los Proyecto/s Docente/s de las asignaturas (art 41-42), que puede ser común a todos los grupos o a una parte de ellos y que, realizado por el docente en el marco del Programa de la Asignatura, habrá de ser aprobado por el Consejo de Departamento correspondiente.

Así, conforme al artículo 12 de dicho Reglamento, el Programa de la asignatura debe incluir los *Objetivos docentes específicos de la asignatura en cuanto a la adquisición de competencias, conocimientos, destrezas y habilidades* (apartado d).

Igualmente, las competencias transversales de ser consideradas en la definición de los apartados f y g de dichos programas: *f) Actividades formativas, su metodología de enseñanza y aprendizaje y su relación con los objetivos docentes específicos; g) Los diversos sistemas y criterios de evaluación y calificación de las competencias y capacidades adquiridas por el estudiante, según lo dispuesto en los artículos 52 a 67 (ambos inclusive).*

Por ello, una primera forma de implementación del MCTIE fue con motivo de la elaboración de los Programas de Asignaturas del Grado en Ingeniería de Edificación, que se inició a raíz de la aprobación por ANECA de la MVT, con la aprobación en 2009 de los programas de las asignaturas (de primer y cuarto curso) que habrían de implantarse en 2009-2010, para ir progresivamente aplicándose en

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

la elaboración de los diferentes programas conforme al calendario de implantación del Grado en Ingeniería de Edificación.

Aunque es el Programa el documento que establece las competencias transversales, la implementación del MCT también se relaciona con el proceso de elaboración de los Proyectos Docentes de las asignaturas que, conforme al artículo 41 de dicho Reglamento (apartado d), el debe incluir *"el sistema concreto, elegido entre los que figuren en el programa de la asignatura, de evaluación y calificación de las competencias, conocimientos y capacidades adquiridas por los estudiantes"*. De hecho, para su determinación, en especial con relación a los criterios de la evaluación, a la hora de redactar el Proyecto Docente de cada uno de sus grupos, el profesor habrá de considerar especialmente los niveles competenciales asignados en el MCT.

La documentación de la opinión de los docentes se realizó –a través de un formulario- relativo a las competencias asignadas; se desarrollaron unas herramientas interactivas –presentaciones Educlick- para conocer su valoración sobre el nivel de trabajo, adquisición y evaluación de cada una de las competencias genéricas adscritas que fueron puestas a disposición de los profesores.

La obtención de información para la revisión de documentos de gestión y del desarrollo de la actividad docente

Entendemos que un MCT como el realizado será, sin duda, una herramienta muy útil a la hora de realizar el seguimiento de un Plan de Estudio por parte de la Comisión de Seguimiento del Plan de Estudios, que según el artículo 28.2 del Estatuto de la US y el artículo 46 del Reglamento General de Actividades Docentes que lo desarrolla, debe velar *"por la correcta ejecución y el desarrollo coherente de los planes de estudio mediante la verificación y el control de los pro-*

yectos anuales, y por el cumplimiento de los planes de organización docente por parte de los Departamentos que impartan docencia en el Centro”.

En cualquier caso, un MCT puede ser, como en el caso que nos ocupa, una herramienta de apoyo a la reflexión. Así ha sucedido con relación al MCTIE, ya que durante su elaboración se ha procurado recabar datos a considerar de cara a un previsible proceso de revisión -o feedback- tanto de la MVTIE y como, en consecuencia, del MCTIE. De hecho, durante este proceso, se pusieron ya en evidencia importantes deficiencias de la MVTIE con relación a las Competencias Transversales, tanto de carácter cualitativo (por la existencia de formulaciones erróneas, equívocas y, en ocasiones, incluso incomprensibles) como cuantitativos (por ser excesivo el número de competencias asignadas a los diferentes módulos).

En el desarrollo de la actividad, se solicitó a los participantes que la sesión 3 que aportaran propuestas de modificación en la asignación de competencias asignadas al Módulo al que representaban en la MVT. A tal fin, se preparó una tabla, donde las competencias asignadas aparecían sombreadas, y en la cual habrían de marcar aquellas que, según el consenso del correspondiente grupo de trabajo habrían de dejar de estar adscritas a este módulo o, por el contrario, asignadas a él. Entendimos que estos profesores, por haber recibido formación en la materia, estaban en mejor disposición y más capacitados para opinar con fundamento al respecto que si la consulta se hubiera realizado de modo general; así mismo, vinculando la consulta a la Sesión 3 –recordemos, abierta y por módulos- se garantizaba que los profesores se manifestaran con relación a aquellos módulos sobre los que tenían mejor conocimiento por ser, previsiblemente, en los que desarrollarían su labor docente.

Como resultado de aquella consulta, los profesores participantes propusieron 57 reformas en la MVTIE, en 56 de los casos consistentes en la eliminación de asignaciones competenciales incluidas en

Enseñanza por Competencias; por ello, pareció más interesante contribuir a desarrollar procesos reflexivos y voluntarios por parte del PDI cuyos resultados pudieran servir como herramienta de retroalimentación lo desearan. A tal efecto, la Subdirección de Innovación Docente trabajó en un Proyecto de Centro subvencionado en la convocatoria de 2009 de la Acción I del *I Plan Propio de Docencia* de la US, titulado *Evaluación de Competencias de Ingeniería de Edificación mediante Educlick interactivo*. Con motivo de este proyecto, se elaboró un material interactivo, en soporte Educlick, a fin de que aquel profesor que lo deseara y cuando lo estimara conveniente sometiera a la valoración de sus alumnos el modo en que había entrenado y evaluado las diferentes competencias genéricas asignadas en el MC-TIE a la asignatura en cuestión.

En concreto, se elaboraron una serie de power points (uno por asignatura) en los que se solicitaba al alumno que evaluara en una escala de 1 a 5, en qué medida estimaba que, durante el desarrollo de esta asignatura, se habían trabajado, adquirido y evaluado, cada una de las competencias genéricas adscritas a la correspondiente asignatura en el MCTIE, con opción al NS/NC. Estos power points fueron puestos a disposición de los profesores de las diferentes asignaturas a fin de que lo utilizaran como herramienta de autoevaluación sobre la efectividad de la Docencia por Competencias desarrollada.

Como herramienta para la gestión y el control de los Programas de Asignaturas del título de Grado en Ingeniería de Edificación

Tras la elaboración del Mapa de Competencias, los Departamentos con docencia en el Grado de Ingeniería de Edificación recibieron de la Dirección una serie de archivos independientes para su difusión a los profesores a fin de elaborar los Programas Docentes de las asignaturas.

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En 2010/2011, la Subdirección de Innovación Docente realizó una ficha para el seguimiento de las competencias generales y específicas incluidas en los Programas, una revisión de los Programas comprobando su adecuación a la MVT, las específicas, y al MCTIE, las genéricas.

En dichas fichas, se consideraron cuestiones sustanciales y otras de menor calado; si se corresponden, en su conjunto o a las asignadas en estos documentos, si en los programas hay problemas generados por la aplicación informática, si son erróneos los enunciados o las referencias, si no recogen la referencia, si los enunciados presentan errores gramaticales u ortográficos y si las competencias se han transcrito en el orden correcto.

A raíz de ello, se detectó que en el 21% de los programas de las asignaturas del grado las competencias transversales se no correspondían con las asignadas en el MCT, reduciéndose al 8% la falta de correspondencia respecto a las correspondencias específicas incluidas en la MVT. Este menor error en lo que se refiere a las competencias específicas frente a las genéricas, se mantenía con relación al porcentaje de programas que no recogen las competencias específicas, no habiéndose incluido en el 15 % de ellos todas las transversales incluidas en el MCT, y en el 11% las específicas las de la MVT. Tras ello, se notificaron a los departamentos las deficiencias observadas, solicitándoles la rectificación de los programas.

El MCT ha sido de nuevo utilizado en el proceso de revisión de los programas del curso académico 2011-2012 realizado por la Subdirección de Innovación Docente de la ETSIE, con motivo de la elaboración de un informe sobre el nivel de cumplimiento de normativa en Programas y Proyectos Docentes de asignaturas a incorporar como Anexo I en la Memoria Docente del curso, informe que sería aprobado por en la Sesión 4 de la Comisión para el Seguimiento del Plan de Estudios del Grado en Ingeniería de Edificación. En esta oca-

sión, en la que han vuelto a cuantificarse los errores de la revisión anterior, se ha incorporado un nuevo ítem relativo a la inclusión en los Programas de la referencia respecto al rango de entrenamiento previsto, habiéndose detectado que la mayor parte de los Programas (42 de 48 asignaturas) no lo incluyen. Actualmente, se continúa trabajando para procurar el cumplimiento de la normativa vigente en los Programas de Asignatura, proceso para el que el MCTIE se viene mostrando como una herramienta de apoyo, fundamental y de cómoda aplicación.

Ítems en las encuestas de asignatura sobre el desarrollo de la Docencia por Competencias.

La última de las vías mediante las cuales la Dirección del Centro ha venido haciendo uso del MVTIE ha sido a través de la *Encuesta de Percepción sobre Metodología, Desarrollo y Evaluación de las Asignaturas*.

En enero de 2010, a instancias de la Subdirección de Calidad de la entonces Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica, se rediseñó la *Encuesta de Percepción de Asignaturas* entonces vigente, que, además de pasar a denominarse *Encuesta sobre Metodología, Desarrollo y Evaluación de las Asignaturas*, fue radicalmente modificada. Entre los cambios introducidos, se incorporó un nuevo ítem, el 2.1, en el que se solicita al alumno que, con relación a las competencias incluidas en el programa de la asignatura, valore, en una escala de 1 a 4, en qué grado, durante su desarrollo, trabajó las competencias transversales y las específicas y en cuál las adquirió, distinguiendo en consecuencia cuatro subítems. La inclusión de estos ítems en la encuesta se realizó, aún a sabiendas de que durante los primeros procesos de encuestación y en tanto el profesorado del Centro no integrara la idea de la Docencia por Competencias la fiabilidad de los datos obtenidos sería mínima, entendiendo que desde la hones-

tividad, a consecuencia del propio desconocimiento por parte de los alumnos sobre el Concepto Competencia, debían ser mayoritarias las respuestas *No Sabe, No Contesta*. Pese a ello, se consideró conveniente su inclusión como mecanismo para, en un primer momento, contribuir a generar en el PDI la conciencia de la obligación de dar paso a la Docencia por Competencias, que no por objetivos.

Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos y, en especial, de la rapidez del proceso, puede afirmarse que el proceso de diseño del MCTIE se desarrolló convenientemente, ya que, sin generar problemas ni discusiones entre el profesorado participante, permitió involucrar a todo el PDI del Centro. Su aprobación a través del único cauce posible, la Junta de Centro, permitió a la Dirección abogar por su cumplimiento, trasladando a los Departamentos la obligatoriedad de incluir las competencias asignadas en el MCTIE y en la MVT.

Desde su aprobación, el MCT se ha evidenciado como una herramienta estratégica fundamental para la adaptación de la docencia a las exigencias del EEES, no sólo para que los órganos de gestión puedan abordar un análisis del nivel de cumplimiento de normativa por parte de los programas y proyectos docentes sino para ir concienciando al propio profesorado sobre la necesidad de realizar el cambio metodológico en su actividad docente que propicie el arraigo de la Docencia por Competencias y, sobre todo, como una herramienta fundamental en el proceso de revisión del Título de Grado en Ingeniería de Edificación que en próximos años habremos de realizar. Por todas estas ventajas, con independencia del formato establecido, consideramos conveniente que todo un Centro universitario elabore un instrumento de fácil diseño y aplicabilidad que contribuya a ir avanzando hacia la consecución de los objetivos previstos en el EEES y ofrecemos nuestra experiencia a aquellos equipos de gobierno a los que les pueda interesar ir avanzando en este lento camino.

Referencias

Graciani, A. (2009). Mapa de Competencias Transversales de Ingeniería de Edificación (E.U. de Arquitectura Técnica, Universidad de Sevilla). Jornadas Andaluzas de Innovación Docente Universitaria (1). Córdoba, España. AGAE, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Junta de Andalucía) y Univ. de Córdoba, 240-244.

Perfil motivacional y afectivo del alumnado de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la Universidad de Sevilla¹

**Alicia Breva, M^a Paz Galindo,
Antonio Aguilera y M^a Angeles Arias**
Universidad de Sevilla

La universidad española se encuentra inmersa, en la actualidad, en un proceso de transformación que abarca una doble dimensión, político-administrativa y didáctico-metodológica (Aguilera, 2005). En el marco del segundo ámbito mencionado, la adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) está provocando un cambio en el centro de gravedad del proceso educativo, desde la "enseñanza" al "aprendizaje". Ello está suponiendo una modificación sustancial tanto en el papel del docente y en el tipo de actividades formativas que tiene que diseñar, como, de manera muy especial, en la participación y/o implicación que los/as estudiantes han de tener en las mismas. En este sentido, uno de los grandes retos que tienen planteadas las instituciones educativas responsables de la Educación Superior en nuestro país se encuentra relacionado con

1 Este trabajo se enmarca en un programa de investigación más amplio, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el contexto del Plan Nacional de I+D+I (referencia: PSI2008-00015/PSIC) y no hubiera sido posible sin la concesión de una ayuda dentro del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla en la convocatoria de 2010, para Ayudas a la Investigación Docente (modalidad Centros).

su capacidad para generar las condiciones que posibiliten que los/as futuros/as egresados/as universitarios/as se conviertan en agentes motivacionales centrales de su propio proceso formativo. Originado e inspirado en este contexto institucional, uno de los propósitos generales que se persiguen delimitando el perfil motivacional y afectivo de los/as estudiantes de nuevo ingreso es contribuir a generar conocimiento teóricamente fundamentado que posibilite acometer con garantías dicho reto. El marco conceptual en el que se apoya la realización de este estudio es el propiciado por la denominada *Self-Determination Theory (SDT)* o Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000).

La *Self-determination Theory (SDT)* constituye una teoría general sobre la motivación humana, centrada en el concepto de necesidades psicológicas básicas, que ha desarrollado una importante vertiente aplicada. Los escenarios objeto de intervención, entre los que destacan los escenarios educativos, han constituido en diversos estudios el contexto empírico utilizado por los/as investigadores/as para la exploración de diferentes hipótesis asociadas a la generación de un *conocimiento teórico orientado* a la resolución de diferentes tipos de problemáticas. En este marco de actuación general, la realización de un perfil afectivo-motivacional del estudiantado de nuevo ingreso forma parte de un programa más amplio de investigaciones coordinadas orientadas a avanzar en la comprensión de los procesos motivacionales del estudiantado universitario, así como en el de las relaciones que pueden establecerse entre dichos procesos y determinadas variables afectivas y conductuales socio-académicamente relevantes: satisfacción académica, bienestar emocional, persistencia en la conducta de estudio y rendimiento académico -por citar algunas de las más importantes-

Los/as estudiantes universitarios/as varían considerablemente no sólo en su "nivel" o "grado" de motivación por los estudios universitarios sino, muy especialmente, en el "tipo" u "orientación"

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

motivacional que caracteriza su decisión de ingresar en la Universidad. Frente a otras importantes propuestas teóricas que han considerado la motivación como un constructo unitario, la *SDT* (Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2002) postula la existencia de diferentes tipos de motivación o regulación conductual en función del grado de autonomía (o autorregulación) que experimenta una persona a la hora de llevar a cabo una determinada acción intencional. Estos tipos diferentes de motivación pueden estructurarse o ubicarse a lo largo de un continuo que va desde lo que es una conducta totalmente regulada por factores externos (motivación extrínseca externa) hasta una conducta que está totalmente autorregulada y que se lleva cabo por el placer que se deriva de su ejecución (motivación intrínseca). Entre ambos tipos de motivación se hallarían de menos a más autorregulada, la motivación extrínseca introyectada (la conducta es ejecutada para evitar la culpa o la ansiedad y/o para desarrollar sentimientos como el orgullo), la motivación extrínseca identificada (la conducta se lleva a cabo porque ésta es valorada y experimentada por la persona como algo importante) y la motivación extrínseca integrada (la conducta es importante para la persona y además es coherente con el resto de actividades, valores y metas vitales de la persona). Deci y Ryan (2002) proponen, finalmente, junto a los de motivación intrínseca y extrínseca, un tercer constructo, el de "amotivación", que puede considerarse, en cierto sentido, como similar al de "indefensión aprendida" –propuesto, inicialmente, por Seligman en los años sesenta del siglo pasado- así, los individuos están "amotivados" cuando perciben una total ausencia de contingencia entre su conducta y los resultados de la misma, experimentando con ello sentimientos de incompetencia e incontrolabilidad.

En las dos últimas décadas, numerosos estudios (véase por ejemplo Deci y Ryan, 2008) han ofrecido apoyo empírico a algunas de las predicciones básicas derivadas de esta teoría: los/las estudiantes que exhiban un estilo de regulación de carácter más autorregulado obtendrán mejores logros académicos que aquellos/as que

exhiban estilos motivacionales de carácter menos autorregulados. Asimismo, dichos estudiantes se beneficiarán de una experiencia de mayor bienestar emocional (entendido éste como la experiencia más frecuente de sentimientos positivos, mayor satisfacción con la vida, menor frecuencia de sentimientos negativos y una menor presencia de síntomas físicos asociados a diferentes enfermedades de carácter emocional) que los/las estudiantes que presentan un estilo de regulación conductual controlado más externamente. La amotivación de los/as estudiantes se encuentra asociada con un bienestar más bajo y con menor rendimiento académico así como con una tasa de abandono de los estudios más alta.

Tal y como se ha comentado previamente, uno de los conceptos fundamentales de la SDT es el de necesidades psicológicas básicas, definidas éstas como un nutriente esencial, innato y universal tanto para el desarrollo de estilos de regulación más autónoma como para un funcionamiento óptimo del ser humano (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000). En este marco teórico de referencia, las necesidades psicológicas básicas son: autonomía, competencia y vinculación. Autonomía se refiere, fundamentalmente, a la experiencia de "sentirse origen" de la propia conducta, esto es, a actuar de acuerdo a los propios intereses y valores. Competencia se refiere a la experiencia de "sentirse efectivo" en las interacciones con el ambiente social y experimentar la oportunidad de ejercitar y expresar las propias capacidades. Vinculación, se refiere al "sentimiento de conexión" con los otros (y/o de pertenencia a un colectivo), a la vivencia de ser cuidados y aceptados en el contexto social y/o grupo de referencia afectiva para el individuo.

Una aproximación más reciente, y complementaria a la ya señalada, con relación a la conceptualización de la cualidad de la motivación de los/las estudiantes, se ha desarrollado en torno a la consideración de las aspiraciones o metas vitales que éstos/éstas poseen cuando inician un proceso de aprendizaje determinado. Esta línea de

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

trabajo se inició con el análisis de las diferencias individuales en las aspiraciones vitales de diferentes grupos de individuos y la relación de dichas aspiraciones con el bienestar y el ajuste psicológico de los mismos (Kasser y Ryan, 1993, 1996). A partir del análisis de los datos obtenidos en estos primeros estudios, de naturaleza exclusivamente correlacional, se estableció una diferenciación inicial entre dos grandes categorías de metas vitales: una primera categoría estaba configurada por aspiraciones vitales relacionadas con el crecimiento personal, las relaciones interpersonales y/o el deseo de servir a la comunidad; otra gran agrupación estaba configurada por aspiraciones vitales más relacionadas con el éxito social, la imagen y/o la fama. Algunos de los resultados obtenidos inicialmente evidenciaron la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre la importancia relativa otorgada a ambos tipos de aspiraciones y el bienestar emocional de los colectivos analizados; la relativa importancia otorgada a la primera agrupación señalada se relacionó positivamente con el bienestar; las relaciones entre bienestar y el segundo grupo identificado (aspiraciones relacionadas con el éxito social y/o la fama) resultó ser de signo opuesto. Ello llevó a etiquetar el primer tipo de metas vitales delimitadas como "intrínsecas" y al segundo grupo como "extrínsecas", así como a postular que las metas intrínsecas, a diferencia de las extrínsecas, promoverían directamente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas delimitadas en la teoría y, por ende, se asociarían a un mejor funcionamiento psicológico y físico.

Animados a largo plazo por el propósito de ofrecer información de utilidad de cara a la validación de estas (y otras) hipótesis relacionadas con la teoría, el objetivo del presente trabajo ha sido identificar el "tipo de orientación motivacional" que ha guiado a los/las estudiantes que ingresan en los centros propios de la Universidad de Sevilla a optar por iniciar sus estudios universitarios, así como delimitar su perfil en otras variables motivacionales y emocionales relevantes, tal como han sido delimitadas en la *SDT*. En este estudio

presentamos los resultados obtenidos con los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla y, como referencia, aportamos los mismos resultados referidos con la muestra formada por el alumnado de titulaciones de la misma área de conocimiento así como los referidos al total de estudiantes de todas las titulaciones y centros de la US que ha participado en esta investigación. Dichos resultados hacen referencia al perfil motivacional y afectivo de los/as estudiantes que ingresaron nuevos en el primer curso de Psicología en el año 2010-2011, sin haber cursado estudios universitarios previos.

Método

Participantes

La investigación se llevó a cabo en 17 de 25 centros de la Universidad de Sevilla, encuestando al alumnado de primer curso mediante una batería de cuestionarios estandarizados, de uso frecuente en la investigación gestada al abrigo de la SDT. Se recogieron un total de 3.915 cuestionarios en 112 grupos de 34 grados diferentes. La muestra correspondiente a los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Psicología fue de 159 estudiantes, de las que 130 corresponden a mujeres y 29 varones. 523 estudiantes conformaron la muestra del Área de Conocimiento de Ciencias de la salud y 3396 fueron los estudiantes recién ingresados/as de la universidad de Sevilla que participaron en el estudio

Procedimiento

Las encuestas fueron administradas, en el contexto del aula, por el personal cualificado perteneciente a la misma empresa encargada del asesoramiento técnico en la fase de muestreo, desarrollándose el proceso de encuesta entre los días 22 de noviembre y 21 de diciembre de 2010, si bien el 92% de las encuestas se recogieron entre el

22 de noviembre y el 3 de diciembre de ese año, es decir unos dos meses después de haber comenzado los estudios universitarios.

Medidas e Instrumentos

(a) Variables de naturaleza motivacional e Instrumentos de medida

Tipos de motivación que subyacen a la conducta de ingresar en la universidad.

Se utilizó la *Escala de Motivación Educativa* (EME-E) (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senècal y Vallières, 1992), traducida y adaptada al español por Nuñez, Martin-Albo y Navarro (2005). El inventario estandarizado está constituido por 7 subescalas o factores que recogen los principales tipos de motivación (o estilos de regulación conductual) identificados en el marco conceptual de la *SDT*; éstos, como ya se ha señalado en el apartado de introducción, forman parte de un *continuum* motivacional desarrollado en torno a un eje conceptual fundamental: el grado de autorregulación o autonomía con la que una persona ejecuta una determinada acción (en nuestro caso la de ingresar en la universidad). Las subescalas son: Amotivación (evalúa en qué medida se lleva a cabo una acción sin la intención de actuar), Motivación Extrínseca Externa (evalúa en qué medida se lleva a cabo una acción para conseguir una recompensa externa), Motivación Extrínseca Introyectada (rastrea en qué medida se lleva a cabo una acción para evitar sentimientos de culpabilidad o por sentimientos de orgullo), Motivación Extrínseca Identificada (evalúa en que se mide se lleva a cabo una acción por considerarse importante para la persona que la realiza). En este inventario se recogen además tres subescalas de Motivación Intrínseca: *Motivación Intrínseca hacia el logro* (evalúa el grado en que una conducta se realiza por el mero placer que se experimenta cuando se supera o alcanza un estándar de ejecución preestablecido); *Motivación Intrínseca hacia*

el conocimiento (rastrea en qué medida se lleva a cabo una acción por el placer que se experimenta mientras se aprende) y *Motivación Intrínseca hacia las experiencias estimulantes* (rastrea el grado en que una actividad se realiza para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación a dicha actividad).

Los/as estudiantes estimaron en una escala Likert de 7 puntos en qué medida se correspondía cada una de 28 razones, englobadas en las 7 subescalas del autoinforme, con su situación personal, esto es eran verdaderas para ellos/as.

Metas o aspiraciones vitales

Para medir esta variable se ha utilizado una adaptación de 18 ítems del *Aspiration Index* (Grouzet, Kasser, Ahuvia, Dols, Kim, Lau, Ryan, Saunders, Schmuck y Sheldon, 2005). Los/as estudiantes tuvieron que valorar en una escala Likert de 7 puntos la importancia otorgada a distintos tipos de metas, encuadradas éstas en dos grandes categorías, metas extrínsecas e intrínsecas; las primeras conformada por: a) las metas de éxito financiero (dinero y bienes materiales), b) popularidad (ser conocido/a por otras personas) y c) imagen (aspecto externo), y las segundas compuestas por las metas de: a) afiliación (ser estimado por las personas significativas), b) sentimientos de comunidad (llevar a cabo acciones que reporten beneficios a otras personas) y c) autoaceptación (ser eficiente y activo en las acciones que uno emprende) (Kasser & Ryan, 1996).

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación.

Se utilizó una traducción y adaptación de la *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas (BANES)* (Kasser, Davey, y Ryan, 1992), compuesta por 3 subescalas de 3 ítems cada una. Concretamente, las subescalas fueron: *Autonomía* (rastrea en qué medida los/

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

as estudiantes perciben que pueden decidir cómo llevar a cabo su conducta de estudio), *Competencia* (evalúa en qué medida los/as estudiantes se perciben competentes y eficaces en el estudio de las materias) y *Vinculación* (rastrea en qué medida los/as estudiantes han estrechado lazos con otros/as estudiantes de su entorno). Los/as estudiantes tenían que valorar en una escala Likert de 7 puntos en qué medida habían satisfecho cada una de las necesidades en el contexto de sus estudios desde el inicio de curso (unos dos meses antes de cumplimentar la batería de inventarios).

Expectativas de resultados académicos

Para conocer las expectativas de éxito del colectivo universitario encuestado en relación con los resultados académicos del primer curso, se ha elaborado un ítem *ad hoc* con 6 posibilidades de respuesta ordenadas de menor a mayor éxito.

(b) Variables de naturaleza afectiva e Instrumentos de medida

Bienestar psicológico

Se ha utilizado la versión breve de la escala de Bienestar psicológico de Ryff (1989), traducida y validada por Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y van Dierendonck (2006). Concretamente se han utilizado tres de las seis subescalas que conforman el inventario: *Autoaceptación* (evalúa en qué medida las personas experimentan una actitud positiva hacia sí mismas y hacia los acontecimientos que le han ocurrido en su vida), *Propósito con la vida* (evalúa en qué medida las personas se marcan metas que les permiten dotar su vida de significado) y *Crecimiento personal* (evalúa en qué medida las personas desarrollan sus propias potencialidades). Los/as estudiantes tenían que estimar en una escala Likert de 7 puntos en qué medida cada uno de los 12 planteamientos

que se presentaban en esta escala concordaban con su manera de ser o ver la vida.

Afecto positivo y negativo

VARIABLES medidas a través del *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), diseñada por Watson, Clark y Tellegen en 1988, traducida y adaptada al español por Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed, y Valiente, 1999). Consta de 20 ítems (palabras que describen dichos estados de ánimo), 10 de valencia positiva y 10 de valencia negativa. La escala de respuesta es tipo Likert de 7 puntos. A esta escala se añadieron 6 ítems más con el objeto de medir otras experiencias afectivas que han sido previamente incluidas en otras investigaciones relevantes sobre el bienestar emocional y académico. En este caso, se exploró el grado en que los/as estudiantes habían experimentado las experiencias afectivas positivas y negativas en el contexto de sus estudios desde el inicio del curso (el inventario se pasó unos dos meses después de haber comenzado el curso).

Síntomas físicos

Se ha utilizado la subescala de Somatización de *Brief Symptom Inventory* (BSI) de Derogatis y Elisaratos, publicada en 1983 y validada al castellano por Aragón, Bragado y Carrasco en el año 2000. Se ha explorado, en una escala Likert de 7 puntos, el grado en el que los/as estudiantes han experimentado nueve síntomas físicos relacionados con el estrés en el contexto de sus estudios desde el inicio del curso.

Satisfacción con los estudios

Se construyó un ítem ad hoc para evaluar en qué medida los/las estudiantes se encontraban satisfechos/as, en esos momentos del curso, con la decisión de haber optado por los estudios que estaban cursando. De nuevo, se utilizó una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos.

Resultados

Presentamos a continuación los resultados obtenidos agrupados por variables consideradas. En aras de la claridad hemos optado por resumirlos destacando en cada caso lo más relevante. El/la lector/a interesado/a puede solicitar el informe final a los/as autores del estudio.

Perfil general

a) Caracterización general del alumnado que ingresa en el Grado de Psicología

Las variables consideradas en esta caracterización general han sido las ocho siguientes: (1) sexo, (2) edad, (3) residencia habitual, (4) situación laboral, (5) estudios desde los que accede, (6) modalidad de bachillerato, en su caso, (7) modo de acceso a la universidad y (8) orden en el que incluye el Grado de Psicología entre sus opciones de acceso a la Universidad.

El perfil, según las anteriores variables, de los/as estudiantes que acceden a los estudios de Grado de Psicología puede resumirse de la siguiente manera: Se trata de mujeres (81,76%) de en torno a 18 años de edad (81,1%) que viven con sus padres (55,3%) o en un piso de estudiantes (26,4%) y que no tienen actividad laboral al margen de sus estudios (86,2%). Proceden de estudios no universitarios (100%) y fundamentalmente del bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades (45,3%) o del de Ciencias y Tecnología (39,6%), aunque la mayoría de las mujeres (49,2%) suele proceder del primero de ellos y la mayoría de los varones (65,5%), del segundo. La mayoría acceden tras haber realizado la Prueba de Acceso a la Universidad (selectividad) (86,8%) y estudiar Psicología ha sido su primera opción (83%).

Variables de naturaleza motivacional

b) Razones para ingresar en la Universidad

Los resultados obtenidos mediante la *Escala de Motivación Educativa* (EME-E) (Vallerand y cols., 1992) muestran que los estudiantes que ingresan en el Grado de Psicología muestran mayores puntuaciones en los ítems relacionados con la motivación intrínseca ($X=4,93$), aunque con poca ventaja sobre la motivación extrínseca ($X=4,82$). Esta situación se mantiene tanto para los varones como para las mujeres, aunque en estas últimas la diferencia entre estas dos puntuaciones es mayor, a favor de la motivación intrínseca. En este sentido, los estudiantes de Psicología se comportan de manera diferente al resto de estudiantes de las titulaciones del mismo área de conocimiento ($X_{MI} = 4,56$ y $X_{ME} = 4,88$) y del conjunto de estudiantes de la Universidad de Sevilla ($X_{MI} = 4,36$ y $X_{ME} = 4,94$).

Cuando analizamos los datos atendiendo a los distintos factores de cada tipo de motivación observamos que entre los estudiantes de psicología predominan las razones relacionadas con "motivación extrínseca identificada" ($X=5,74$), seguida de las relativas a la "motivación intrínseca de conocimiento" ($X=5,64$), coincidiendo en este punto con las valoraciones hechas por los varones ($X_{MEI} = 5,82$ y $X_{MIC} = 5,62$) y siendo el orden inverso al que muestran las mujeres ($X_{MEI} = 5,34$ y $X_{MIC} = 5,74$). Los estudiantes del conjunto de titulaciones del área de conocimiento tienen un comportamiento similar a los varones de Psicología ($X_{MEI} = 5,71$ y $X_{MIC} = 5,34$). Por el contrario, en el conjunto de estudiantes de la Universidad, los valores más altos aparecen en dos factores de Motivación extrínseca: la "motivación extrínseca identificada" ($X=5,63$) y "motivación extrínseca externa" ($X=5,28$) apareciendo el factor de motivación intrínseca más valorado (la "motivación intrínseca de conocimiento") en tercer lugar ($X=5,05$).

En resumen, podemos afirmar que los/as estudiantes que ingresan en el Grado de Psicología, especialmente las mujeres (recordemos que son mayoría), tienen una motivación intrínseca ligeramente mayor y una motivación extrínseca ligeramente menor que la que tienen el resto de estudiantes que ingresan en otras titulaciones del mismo área de conocimiento así como la que tiene el conjunto de estudiantes que ingresan en la Universidad de Sevilla. Así, las razones destacadas por los estudiantes que ingresan en el Grado en Psicología para elegir estos estudios son: a) "Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan" ($X=5,95$, Motivación Intrínseca de Conocimiento); b) "Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional" ($X=5,73$, Motivación Extrínseca Identificada); c) "Por el placer de saber más sobre las materias que me atraen" ($X=5,65$, Motivación Intrínseca de Conocimiento); d) "Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios" ($X=5,60$, Motivación Intrínseca de Logro); e) "Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas" ($X=5,56$, Motivación Intrínseca de Conocimiento); f) "Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales" ($X=5,55$; Motivación Intrínseca de Logro); g) "Por el placer de descubrir cosas nuevas para mí" ($X=5,41$; Motivación Intrínseca de Conocimiento); h) "Porque en el futuro quiero tener una "buena vida"" ($X=5,39$; Motivación Extrínseca Externa); i) "Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional" ($X=5,15$; Motivación Extrínseca Identificada).

c) Metas u objetivos vitales

(Los resultados obtenidos relacionados con el tipo de objetivos vitales (extrínseco e intrínseco) son que los/as estudiantes de Psicología puntúan más elevado en los objetivos vitales intrínsecos de afiliación, autoaceptación y comunidad ($X=6,17$) frente a extrínsecos de dinero, popularidad e imagen ($X=3,47$). En esto no son diferentes al resto de estudiantes de la misma área de conocimiento ($X_1=6,08$;

$X_E=3,67$) y a los del conjunto de titulaciones de la Universidad de Sevilla ($X_I=5,85$; $X_E=3,85$), aunque las diferencias entre ambas crecen a medida que crece el tamaño de la muestra. Tampoco hay diferencias en los estudiantes de Psicología entre varones ($X_I=5,79$; $X_E=3,08$) y mujeres ($X_I=6,25$; $X_E=3,55$).

Entre los objetivos vitales internos, en los/as estudiantes de Psicología destacan los de "afiliación", tanto considerados en su conjunto ($X=6,23$) como en el caso de las mujeres ($X=6,35$): esos son también los objetivos que destacan en el conjunto de los estudiantes de su misma rama de conocimiento ($X=6,16$). Sin embargo, los varones que estudian psicología y el conjunto de estudiantes de la Universidad de Sevilla puntúan más alto los objetivos que tienen que ver con "autoaceptación" ($X=5,67$), que es la segunda opción en el resto de los casos.

En cuanto a lo que menos preocupa a todas las submuestras es, por este orden, la imagen ($X=2,83$ para los estudiantes de Psicología), la popularidad ($X=3,57$ para los estudiantes de Psicología) y el dinero ($X=4$ para los estudiantes de Psicología).

Las metas más destacadas por los estudiantes de Psicología, se concretan en los siguientes: a) "Superar los retos que se me presenten en la vida" ($X=6,37$; autoaceptación); b) "Poder expresar mi amor a la gente que quiero y/o es especial para mí" ($X=6,32$; afiliación); c) "Sentir que hay personas que me aman de verdad" ($X=6,31$; afiliación); d) "Que las cosas que yo haga sirvan para que otras personas vivan mejor" ($X=6,26$; comunidad); e) "Tener conciencia del porqué de las cosas que hago" ($X=6,14$; autoaceptación); f) Que las personas me muestren afecto y yo a ellas ($X=6,06$; afiliación); g) "Ayudar a las personas que lo necesitan sin pedir nada a cambio" ($X=6,05$; comunidad); h) "Ser eficiente" ($X=6,01$; autoaceptación); y i) Ayudar a que el mundo llegue a ser un lugar mejor ($X=5,97$; comunidad).

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta relación de objetivos están recogidos todos los ítems de las escalas de autoaceptación, afiliación y comunidad que son los tres factores considerados como objetivos vitales intrínsecos.

d) Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el contexto de los estudios desde el inicio del curso

Estos resultados, obtenidos a partir de la adaptación de la *Escala de Necesidades Básicas (BANES)* (Kasser y cols., 1992) muestran que las vivencias experimentadas por los estudiantes de Psicología son, en primer lugar, relacionadas con experiencias de vinculación ($X=5,65$), es decir, de establecer relaciones con otros/as estudiantes de su entorno. Este perfil es el mismo para los varones de Psicología ($X_v=5,73$), para el conjunto de estudiantes de la misma área de conocimiento ($X_v=5,45$) y para el total de estudiantes de la Universidad de Sevilla ($X_v=5,28$), mientras que en mujeres la principal vivencia que experimentan es la de autonomía ($X=5,34$). Así, las vivencias que más destacan los estudiantes de Psicología son: a) "He establecido lazos con las personas que se han preocupado de mí y por las que yo me he preocupado" ($X=5,79$; Vinculación); b) "He experimentado sentimientos de cercanía con las personas con las que he pasado el tiempo" ($X=5,77$; Vinculación); c) "Mis decisiones han expresado, en general, mi verdadero yo" ($X=5,42$; Autonomía); e) "Me he sentido cerca de aquellas personas que han sido importantes para mí" ($X=5,38$; Vinculación); d) Las decisiones que he ido tomando han ido encajando con mi manera de ver las cosas ($X=5,37$; Autonomía).

e) Expectativas de resultados académicos.

Los resultados muestran que el 40,3% de los estudiantes de Psicología estiman que aprobarán "la mayoría de las asignaturas" (opción 3) y el 34,6% señalan que "aprobarán todas las asignaturas" y "aprobarán todas las asignaturas, incluso alguna de ellas con

buena nota" (opciones 4 y 5 respectivamente). Estas previsiones son más optimistas entre las mujeres, que afirman que "aprobarán todas las asignaturas" y "aprobarán todas las asignaturas, incluso alguna de ellas con buena nota" (opciones 4 y 5 respectivamente) en un 51,7% frente al 30,8% de los varones, mientras que sólo el 24,1% de las mujeres señalan que esperan aprobar "la mayoría" de las asignaturas (opción 3) frente al 43,8% de los varones. En el resto de las opciones (1. No aprobaré ninguna de las asignaturas; 2. Sólo aprobaré algunas materias y 6. Aprobaré todas las asignaturas, la mayoría de ellas con buena nota), los porcentajes son similares en ambos sexos.

Por otra parte, considerando el porcentaje de estudiantes que estiman que aprobarán todas las asignaturas (opción 4), que aprobarán todas las asignaturas y alguna de ellas con buena nota (opción 5) o que aprobarán todas las asignaturas y la mayoría de ellas con buena nota (opción 6) los estudiantes de Psicología (44% entre esas tres opciones) parecen tener unas expectativas más altas que sus compañeros de otras titulaciones de la misma área de conocimiento (40,9% entre las tres opciones) y que el conjunto de estudiantes de la Universidad (34,1% entre las tres opciones). Estas altas expectativas de éxito son mayores entre los varones que estudian Psicología (62% entre las tres opciones) que entre las mujeres (40% entre las tres opciones citadas).

Variable de naturaleza afectiva.

f) Estados y experiencias afectivas relacionadas con las clases y/o el estudio en la universidad

En la experiencia universitaria de los estudiantes de Psicología predominan las vivencias afectivas positivas ($X=5,18$) sobre las negativas ($X=3,13$), siendo esta tendencia más clara en los varones ($X_p=5,23$;

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

$X_N=2,86$) que en las mujeres ($X_p=5,17$; $X_N=3,19$). Aunque la tendencia es similar las puntuaciones dadas a ambos tipos de vivencias se aproximan más en la muestra formada por todos los estudiantes de la misma rama de conocimiento ($X_p=4,99$; $X_N=3,45$) y en la constituida por los de todas las titulaciones analizadas ($X_p=4,90$; $X_N=3,42$).

Así pues, estas experiencias predominantes en los/as estudiantes de Psicología son las de interés ($X=5,84$), entusiasmo ($X=5,60$), disfrute ($X=5,50$), atención ($X=5,48$), alegría ($X=5,38$), actividad ($X=5,31$), disposición para actuar ($X=5,19$), animación ($X=5,16$) y decisión ($X=5,01$). Por otra parte, las experiencias menos frecuentes son las de: a) culpa ($X=2,06$), b) tristeza ($X=2,48$), c) temor ($X=2,54$), d) susto ($X=2,64$), e) enojo ($X=2,70$) y f) irritación ($X=2,72$).

Todos los ítems más valorados se encuentran incluidos en el factor de "afectos positivos" y todos los ítems menos valorados forman parte de los "afectos negativos".

g) Modos de ser y planteamientos de vida

Presentamos a continuación los resultados obtenidos con las tres subescalas del *Inventario de Bienestar Subjetivo de Ryff* (Ryff, 1999) que hemos utilizado: *Autoaceptación*, *Propósito con la vida* y *Crecimiento personal*.

Estos resultados muestran valores promedio altos en cada subescala entre los estudiantes de Psicología ($X_{CP}=5,98$; $X_{PV}=5,44$; $X_{AA}=5,20$). Esta misma secuencia de valoraciones (Crecimiento Personal, Propósito con la Vida y Autoaceptación) se mantiene para la muestra de las mujeres que estudian Psicología ($X_{CP}=6,02$; $X_{PV}=5,52$; $X_{AA}=5,19$), para los estudiantes de la misma área de conocimiento ($X_{CP}=5,82$; $X_{PV}=5,49$; $X_{AA}=5,17$) y para el total de la muestra ($X_{CP}=5,66$; $X_{PV}=5,41$; $X_{AA}=5,25$). En los varones que estudian Psicología se mantiene como opción más valorada la de crecimiento personal ($X_{CP}=5,79$) pero se invierte el orden de las otras dos, siendo la segunda la de autoaceptación ($X_{AA}=5,27$) y finalmente la de propósito con la vida ($X_{PV}=5,08$).

Los ítems que obtienen mayores puntuaciones por parte de los y las estudiantes de Psicología son, en primer lugar, los tres ítems incluidos en la dimensión "Crecimiento Personal": a) En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo/a ($X=6,10$), b) Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona ($X=6,02$); c) Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento ($X=5,81$). Los siguientes ítems en orden de mayor a menor puntuación son: a) Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajando para hacerlos realidad ($X=5,77$; Propósito con la Vida); b) En su mayor parte, me siento orgulloso/a de quien soy y de la vida que llevo ($X=5,69$; Autoaceptación); c) Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí ($X=5,47$; Propósito con la Vida); d) Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro ($X=5,47$; Propósito con la Vida); e) Soy una persona activa al realizar los proyectos que propongo para mí mismo/a ($X=5,31$; Propósito con la Vida); f) Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad ($X=5,20$; Autoaceptación); g) Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida ($X=5,18$; Propósito con la vida); h) Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento/a sobre cómo me han ido las cosas ($X=5,08$; Autoaceptación) e i) En general, me siento seguro/a y positivo/a conmigo mismo/a ($X=4,83$, Autoaceptación).

h) Síntomas físicos desde el inicio de curso

La presencia de estos síntomas, globalmente considerados, en los y las estudiantes de Psicología es relativamente baja ($X=2,60$), y similar a la media de los estudiantes del mismo área de conocimiento ($X=2,67$) y del total de estudiantes de todas las titulaciones ($X=2,57$). No obstante, entre los estudiantes de Psicología, hay que señalar que es ligeramente mayor en las mujeres ($X=2,71$) que en los varones ($X=2,11$).

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Analizando ítem por ítem que los que mayor puntuación obtienen entre el alumnado de Psicología nunca es mayor que 4 siendo: a) Cansancio y malestar general ($X=3,91$) y b) Dolores de cabeza ($X=3,49$). Estos mismos ítems y en el mismo orden son también los más puntuados entre los estudiantes del mismo área de conocimiento (cansancio y malestar general, $X=4,02$; Dolores de cabeza $X=3,49$) y entre la muestra total (cansancio y malestar general, $X=3,87$; Dolores de cabeza $X=3,37$). Como puede observarse en estos datos, las puntuaciones de los estudiantes de Psicología en estos ítems son mayores que las del conjunto de estudiantes de la Universidad de Sevilla, pero similares a la de los estudiantes de su misma área de conocimiento.

i) Satisfacción con los estudios

Los/as estudiantes de Psicología presentan una elevada satisfacción con los estudios que están cursando ($X=6,18$), siendo las diferencias entre mujeres y varones poco perceptibles ($X_M = 6,18$ $X_V = 6,14$). Un perfil muy similar presentan el conjunto de estudiantes de la misma área de conocimiento ($X=6,13$); el total de estudiantes de la Universidad de Sevilla muestra una satisfacción un poco menor ($X_S=5,95$).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido identificar el perfil motivacional y afectivo del alumnado de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la Universidad de Sevilla desde el marco conceptual definido por la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000).

Los resultados encontrados nos permiten describir dicho perfil motivacional y afectivo del siguiente modo:

Perfil general:

1. El alumnado que accede a los estudios de Grado de Psicología está formado mayoritariamente por mujeres de en torno a 18 años de edad que viven con sus padres o en un piso de estudiantes y que no tienen actividad laboral al margen de sus estudios. Proceden de estudios no universitarios y fundamentalmente del bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades o del de Ciencias y Tecnología. La mayoría accede tras haber realizado la Prueba de Acceso a la Universidad (selectividad) y estudiar Psicología ha sido su primera opción.

Perfil motivacional:

2. Entre sus razones para ingresar en la Universidad se encuentran tanto motivos de naturaleza intrínseca como extrínseca. Destacan, en primer lugar, las relacionadas con "motivación extrínseca identificada" (entrar en el mercado laboral en un trabajo que guste, preparar mejor la carrera profesional elegida, mejorar su competencia profesional, o elegir mejor su orientación profesional) seguidas de las relativas a la "motivación intrínseca de conocimiento" (continuar aprendiendo muchas cosas que le interesan, saber más sobre las materias que le atraen, el placer y la satisfacción de aprender cosas nuevas, o el placer de descubrir cosas nuevas). En segundo lugar se señalan algunas razones que indican una cierta "motivación intrínseca de logro" (la satisfacción que sienten cuando se superan en sus estudios o al superar cada uno de sus objetivos personales). Y por último, también se da alguna razón de naturaleza "extrínseca externa" (Porque en el futuro quiero tener una "buena vida").
3. Entre las vivencias experimentadas en el contexto de los estudios desde el inicio del curso destacan, en primer lugar, las de satisfacción con los estudios cursados y a continuación, las relacionadas con el establecimiento de vínculos con otros/as

estudiantes de su entorno (establecer lazos con otras personas, experimentar sentimientos de cercanía con las personas con las que ha pasado el tiempo, sentirse cerca de personas que han sido importantes para él o ella). En tercer lugar se señalan algunas vivencias que tienen que ver con desarrollar un sentimiento de autonomía ("Mis decisiones han expresado, en general, mi verdadero yo" o "las decisiones que he ido tomando han ido encajando con mi manera de ver las cosas" o "Me he sentido libre para hacer las cosas a mi manera). Aún teniendo puntuaciones altas, las que menos destacan los estudiantes de Psicología son las vivencias referidas a experiencias de competencia (asumir y dominar desafíos importantes, sentirse capaz en lo que ha hecho o posibilidad de realizar con éxito tareas y proyectos difíciles).

4. En cuanto a las metas u objetivos vitales de los estudiantes que ingresan en los estudios de Psicología los resultados obtenidos muestran que sus principales aspiraciones son objetivos vitales intrínsecos, fundamentalmente de afiliación ("poder expresar mi amor a la gente que quiero y/o es especial para mí", "sentir que hay personas que me aman de verdad" o "que las personas me muestren afecto y yo a ellas), pero también de autoaceptación ("superar los retos que se me presentan en la vida", "tener conciencia del porqué de las cosas que hago" o "Ser eficiente") y de comunidad ("que las cosas que yo haga sirvan para que otras personas vivan mejor", "ayudar a las personas que lo necesitan sin pedir nada a cambio" o "ayudar a que el mundo llegue a ser un lugar mejor").
5. Los estudiantes de Psicología suelen ser más optimistas respecto a sus expectativas de éxito académico que sus compañeros de otras titulaciones de la misma área de conocimiento y que los del conjunto de titulaciones de la Universidad de Sevilla.

Perfil afectivo

6. En cuanto a los estados y experiencias afectivas relacionadas con las clases y/o el estudio en la universidad podemos afirmar que en la experiencia universitaria de los estudiantes de Psicología predominan las vivencias afectivas positivas ($X=5,18$) sobre las negativas. Así pues, las experiencias predominantes en los estudiantes de Psicología son las de interés, entusiasmo, disfrute, atención, alegría, actividad, disposición para actuar, animación y decisión. Por otra parte, las experiencias menos frecuentes son las de culpa, tristeza, temor, susto, enojo e irritación.
7. En lo que se refiere a los modos de ser y planteamientos de vida de los estudiantes de Psicología los resultados muestran valores promedios altos tanto en proyectos vitales relacionados con el crecimiento personal, como con los referidos a propósito con la vida y a los de autoaceptación. En todo caso hay un cierto predominio de los que tienen que ver con crecimiento personal ("En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo/a", "Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona" y "Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento). Pero también tienen valoraciones altas los que tienen que ver las otras dos dimensiones: propósito de la vida ("Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajando para hacerlos realidad", "Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí", "Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro", "Soy una persona activa al realizar los proyectos que propongo para mí mismo/a", "Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida") y autoaceptación ("En su mayor parte, me siento orgulloso/a de quien soy y de la vida que llevo", "Me gusta la mayor

parte de los aspectos de mi personalidad”, “Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento/a sobre cómo me han ido las cosas” y “En general, me siento seguro/a y positivo/a conmigo mismo/a”).

8. La presencia de síntomas físicos desde el inicio de curso es relativamente baja en los y las estudiantes de Psicología aunque ligeramente mayor en las mujeres que en los varones. Entre los síntomas que más frecuentemente se citan están el cansancio y malestar general y los dolores de cabeza pero en ningún caso se puede decir que aparezcan de manera frecuente.
9. Los/as estudiantes de Psicología presentan una elevada satisfacción con los estudios que están cursando, muy similar a los/as estudiantes del Área de Ciencias de la Salud y un poco mayor que el resto de estudiantes de la Universidad de Sevilla

Referencias

- Aguilera, A. (2005). *Mirando al futuro*. Ponencia de clausura presentada en el Primer encuentro del profesorado de psicología sobre la planificación y el desarrollo de la docencia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Sevilla, 16 y 17 de junio de 2005.
- Aragón, N., Bragado, M.C. y Carrasco, I. (2000): Fiabilidad y estructura factorial del Inventario Breve de síntomas (BSI) en adultos. *Psicología Conductual*, 8 (1), 42- 55
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*, 14-23.
- Derogatis, L y Melisaratos N (1983) The Brief Symptom Inventory: An introductory report. *Psychological Medicine 13*, 595-605
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18(3)*, 572-577.
- Grouzet, F. M., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M. F., Kim, Y., Lau, S., Ryan, R. M., Saunders, S., Schmuck, P., y Sheldon, K. M. (2005). The structure of goals across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 800-816.
- Kasser, T., Davey, J. y Ryan, R. M. (1992). Motivation, dependability, and employee-supervisor discrepancies in psychiatric vocational rehabilitation settings. *Rehabilitation Psychology, 37*, 175-187.
- Kasser, T. y Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 410-422.
- Kasser, T. y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 280-287.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema, 17 (2)*, 344-349.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L.(2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55 (1)*, 66-78

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- Ryff, C. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Sandín, B., Chorot, R, Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A., y Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, II, 37-51.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., y Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Watson, D., Clark, L. A., Y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1063-1070.

¿Qué, cuándo y cómo evaluar en el Grado?

M^a Victoria Hidalgo

Lucia Jiménez

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla

Yolanda Troyano

Dpto. Psicología Social

Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla

Resumen

Después de revisar las normativas en que se sustentan las tareas de evaluación, nos planteamos un doble objetivo. Por un lado realizar un análisis de la visibilidad y consistencia de los procedimientos de evaluación recogidos en los Programas y Proyectos docentes de las 20 asignaturas implantadas hasta la fecha en el grado de Psicología y, por otro, examinar las modalidades concretas a través de las cuales se evalúan los aprendizajes del alumnado mediante la información disponible en los programas y proyectos docentes. Los resultados muestran una mayor visibilidad de los sistemas de evaluación en los programas que en los proyectos docentes y un nivel

de consistencia total entre ambos. En relación con las modalidades de evaluación se observa un sistema equilibrado de aspectos teóricos y prácticos mediante una evaluación mixta donde el formato de evaluación más frecuente son los exámenes individuales. Se aprecia una tendencia a que el sistema de evaluación continua es el más satisfactorio para el alumnado.

Introducción

El plan de estudios del grado de Psicología de la Universidad de Sevilla incluye en su diseño 10 asignaturas por curso académico, distribuidas de manera proporcional a lo largo del año de modo que se imparten 5 asignaturas en cada semestre. Se trata aún de un grado muy joven, con tan solo 2 años de vida, en los que se han implantado los cursos primero y segundo, es decir, 20 asignaturas en total. Nos encontramos pues, en nuestra opinión, en un momento del proceso de implantación idóneo para la reflexión, ya que contamos con cierta experiencia en materia de evaluación en el nuevo espacio europeo de educación superior, a la vez que con margen de maniobra para incluir mejoras en los futuros cursos aún por implantar e incluso en los ya implantados en función de las lecciones aprendidas.

Con ánimo de realizar, por tanto, un ejercicio de reflexión útil para el camino que aún nos queda por recorrer en materia de evaluación en el espacio europeo de educación superior, hemos llevado a cabo un análisis de los procedimientos de evaluación recogidos en los programas y proyectos docentes de las 20 asignaturas implantadas hasta la fecha en el grado de Psicología. Además, hemos recogido las impresiones de alumnado y profesorado sobre el sistema de evaluación del grado. Estas impresiones fueron expresadas en encuentros informales con los delegados y delegadas de clase y el

profesorado, así como en las distintas reuniones de coordinación que se celebran horizontalmente en cada curso académico.

Aspectos a tener en cuenta en la evaluación

Este apartado tiene el propósito de ser útil al profesorado en sus actividades de evaluación. Se ha elaborado a modo de compendio de conceptos interrelacionados. Se incluyen referencias y comentarios sobre el articulado de la diferente normativa en que se sustentan las tareas de evaluación, sin entrar en la literalidad de dicho articulado que, en caso de duda, será la referencia válida.

La normativa a la que nos estamos refiriendo y que, por comodidad, nombraremos por siglas es:

- Estatutos de la Universidad de Sevilla (**EUS**).
- Reglamento General de Actividades Docentes (**RGAD**).
- Normativa Reguladora de la Evaluación y Calificación de las Asignaturas (**NRECA**).

Antes de centrarnos en el tema de evaluación vamos a revisar dos conceptos importantes. Son los que denominamos Programa y Proyecto docente.

El Programa y el Proyecto docente de una asignatura

El Programa es un instrumento mediante el que los Departamentos desarrollan objetivos, contenidos y actividades, ya sean formativas o de **evaluación** (Art. 11 del RGAD). Es fundamental para la transferencia europea de créditos. Debe estar publicado en el sitio web de la universidad antes del periodo de matrícula. Se actualiza cuando es necesario, tendiendo a mantener su contenido durante la vigencia del Plan de Estudios.

Se aprueba en Consejo de Departamento, es común para todos los grupos de esa asignatura y se remite al Centro para difusión (Art. 13 del RGAD).

Las modificaciones (Art. 14 del RGAD) del Programa se acuerdan en Consejo de Departamento y no afectarán al Plan de Estudios. Se aplican el curso siguiente. La iniciativa puede partir del Director del Departamento, de la Comisión de Docencia del Departamento o de la Comisión Específica de Seguimiento del Plan de Estudios mencionada en los artículos 46 del RGAD y 28.2 de los EUS.

El Proyecto docente es la propuesta concreta de cómo se llevará a cabo, en cada curso, en cada grupo, el Programa. Su contenido y elaboración se regulan en los artículos 41 y 42 de RGAD.

Consiste en un documento que elabora el profesorado para cada asignatura que imparte. Puede unificarse y haber un solo Proyecto docente para todos los grupos de una asignatura o para parte de dichos grupos. Contendrá, al menos, los nombres del profesorado, datos del Programa, el temario detallado, una reseña metodológica y bibliográfica, el **sistema** y los **criterios de evaluación y calificación** de las competencias conocimientos y capacidades adquiridas, horarios de clase y fechas de exámenes o pruebas aprobadas por la Junta de Centro. Lo aprueba el Departamento. Tiene carácter anual (Art. 41 del RGAD y Art. 54 de los EUS).

El profesorado los presenta al Consejo de Departamento que, tras las subsanaciones pertinentes, a realizar en menos de una semana, los aprueba, remitiéndolos al Centro para difusión antes de abrir el plazo de matrícula. Las modificaciones serán excepcionales y, de afectar a la **evaluación**, deberán contar con el visto bueno de los Delegados de los grupos afectados (Art. 42 del RGAD).

El contenido de los Programas de las asignaturas se empieza a tratar en el Art. 12 del RGAD, que introduce el tema de la **eva-**

luación en su apartado g). En dicho apartado se mencionan los **sistemas y criterios de evaluación y calificación** de las competencias, conocimientos y capacidades adquiridas por los estudiantes, remitiendo a los artículos 52 al 67 del RGAD ambos incluidos. Más adelante entraremos en el contenido de estos artículos.

Una vez hecho este breve repaso de los Programas y los Proyectos docentes, vamos a pasar a la **evaluación**.

La evaluación

Serán objeto de **evaluación** (Art. 52 del RGAD) las competencias, conocimientos y capacidades adquiridas por los estudiantes según los objetivos de Programa. La responsabilidad de la **evaluación** recae sobre el profesorado, de acuerdo al Proyecto docente, sin perjuicio del derecho a **evaluación** por tribunal a que se refiere el artículo 55 del RGAD. Si por paro académico u otra causa reconocida, no se cubren todos los contenidos programados, el alcance de la **evaluación** se acordará entre el profesorado y los representantes, del alumnado afectado. La falta de acuerdo la resolverá la Comisión de Docencia del Departamento, oídos los delegados y el profesorado afectado.

Se **evaluarán** también las competencias, conocimientos y capacidades adquiridas por el estudiante por la realización de prácticas externas y del trabajo fin de carrera, en los términos que se regulen.

Los sistemas de evaluación y calificación

Vienen tratados en el Art. 55 de los EUS, donde se recoge que las **normas de evaluación y calificación** las establece el RGAD, y el Consejo de Gobierno en desarrollo del RGAD. Establece, asimismo, que los **sistemas de evaluación y calificación** podrán basarse en:

1. Participación en clases, seminarios y otras actividades.
2. Trabajos presentados.
3. Exámenes.
4. Otras pruebas.

Por su parte, el Art. 56 del RGAD determina, sin discrepar de lo anterior, que los **sistemas** de **evaluación** y **calificación** podrán basarse en:

1. Actividades de evaluación continua.
2. Exámenes parciales o finales.

Y lo amplía haciendo referencia a pruebas, horas mínimas de clases prácticas, trabajos, proyectos o prácticas, y seminarios. Insiste, además, en una evaluación integral de todas las actividades de evaluación y en la uniformidad de criterios para todos los grupos de una materia, con independencia del número de Proyectos docentes.

Las actividades de evaluación continua del Art. 56 mencionado se tratan en el Art. 58 del mismo RGAD. Se realizarán siempre dentro del horario lectivo fijado en el Plan de Organización Docente, de sus resultados se informará al alumnado cuando se establezca, y comprenden:

1. Participación activa en clases teóricas, prácticas o seminarios.
2. Realización de las prácticas que se programen, en las instalaciones que se determinen.
3. Presentación de trabajos.
4. Otras pruebas, como controles periódicos de conocimiento.
5. Otras actividades de evaluación que cuenten con profesorado, sean ante un grupo, y en las instalaciones que se determinen.

ACTIVIDAD DOCENTE

EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los exámenes parciales y finales también mencionados en el Art. 56 son objeto del Art. 59 del RGAD. Con excepción de los de tercera convocatoria ordinaria, sus periodos se fijan en el calendario académico (Art. 31 b RGAD). Se facilitará, en consonancia con el Art. 55 c de los EUS, un examen común y de la misma duración para todos los grupos de la asignatura, si es posible. El procedimiento será según normativa. Los exámenes orales serán públicos, en línea con el Art. 55 e de los EUS y asistirá, al menos, un miembro del tribunal específico de evaluación de la asignatura, que no será evaluador. El profesorado de la asignatura debe estar presente y tomar parte en la vigilancia de los exámenes de su asignatura. El profesorado del Departamento debe colaborar en la vigilancia de exámenes de las asignaturas del Departamento. La organización y coordinación corresponde al Director del Departamento que consultará con los coordinadores de las asignaturas, buscando la equidad entre el reparto y la dedicación docente.

Aplicación de los sistemas de evaluación y calificación

Contempla también el Art. 55 de los EUS que: los **sistemas de evaluación** preverán que se pueda aprobar la asignatura por curso.

La calificación de exámenes o la global por curso será recurrible, en apelación, ante tribunales específicos. Su composición y procedimientos se regulan en el RGAD. Cualquier estudiante podrá ser evaluado, si lo solicita, por estos tribunales.

Los **sistemas de evaluación y calificación** se ajustarán a las normas siguientes:

1. Los criterios de **evaluación y calificación** serán uniformes para todos los grupos de una asignatura y figurarán, con los sistemas, en el Programa.

2. Cada estudiante podrá optar entre los sistemas de **evaluación** ofrecidos, sin que se vea afectada (Art. 57 del RGAD) la calificación máxima posible. Este derecho se ejerce eligiendo grupo, cuando se permite, o solicitando cambio de grupo al Decano o Director del Centro, quien remitirá copia al Director del Departamento.
3. Si el **sistema** incluye exámenes, de ser posible, se facilitará uno común a todos los grupos.
4. En las asignaturas anuales cuya **evaluación** primordial se base en exámenes, se realizarán dos parciales. Superarlos, junto a los demás elementos de **evaluación y calificación**, supondrá el aprobado por curso.
5. Los exámenes orales serán públicos.
6. Los estudiantes tienen derecho a revisión de pruebas en su presencia.

Normativa que sustenta la evaluación

El Art. 53 del RGAD deja en manos del Consejo de Gobierno el desarrollo del Art. 55 de los EUS en forma de normativa de evaluación y calificación (NRECA) contando, además, con los principios generales del Cap. 4 del RGAD.

Dichos principios generales se concretan en el Art 54, y son:

1. Los estudiantes tienen derecho a la corrección objetiva de los medios de evaluación así como a conocer las calificaciones, su revisión e impugnación recurriendo al RGAD.
2. Los estudiantes tienen el deber de participar en las actividades programadas para su evaluación.
3. Los profesores tienen el deber de evaluar de manera objetiva y según el Proyecto docente.

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Conviene prestar atención también a lo regulado en cuanto a Tribunales específicos de evaluación (Art. 55 del RGAD):

Al aprobar el Plan de Asignación del Profesorado, los Consejos de Departamento elegirán, en la misma sesión, un tribunal específico de evaluación y otro suplente. Cada uno con tres profesores del área o área afín de la asignatura. El estudiante puede ejercer su derecho a ser evaluado por este tribunal, solicitándolo mediante escrito debidamente motivado, al Decano o Director del Centro, quien remitirá copia al Director del Departamento en el plazo establecido.

Ampliando lo que se decía en la introducción de este apartado en lo referido al desarrollo del artículo 55 de los EUS, la actividad evaluadora está también cubierta por la Normativa Reguladora de la Evaluación y Calificación de las Asignaturas (NRECA). Esta regulación fue aprobada según acuerdo 6.1 del Consejo de Gobierno de 29 de septiembre de 2009. En su Cap. I, Principios Generales, Art. 1 señala, en línea con lo que llevamos viendo, que serán objeto de evaluación individual las competencias, conocimientos y capacidades adquiridas por los estudiantes en relación con los objetivos y los conocimientos fijados en los programas de las asignaturas.

En la NRECA podemos encontrar los detalles necesarios para el desarrollo de la actividad de evaluación. Fue publicada en el BOUS núm. 9, de 16 de octubre de 2009.

Evaluación de los aprendizajes en los Programas y Proyectos docentes del grado de Psicología

Con objeto de disponer de una primera fotografía panorámica de los procedimientos de evaluación recogidos en los Programas y Proyectos docentes del grado de Psicología, hemos analizado su visibilidad para el alumnado, así como la consistencia entre los proce-

dimientos descritos en los Programas y Proyectos docentes de cada asignatura.

Para obtener una idea de la **visibilidad** de los procedimientos de evaluación recogidos en los Programas y Proyectos docentes de las asignaturas del grado, hemos tratado de situarnos en el papel de las alumnas y los alumnos de nuestra Facultad consultando las fuentes accesibles para ellos: las páginas web oficiales de la Facultad de Psicología y de la Universidad de Sevilla (Facultad de Psicología, s.f., Universidad de Sevilla, s.f.). Del total de las 20 asignaturas implantadas, se encuentra disponible el Programa de 19 de ellas (95% de las asignaturas), aunque solamente en 18 de los Programas accesibles se describe el **sistema de evaluación** (90% de las asignaturas). En relación a los Proyectos docentes, de los 120 proyectos posibles (resultado de multiplicar 20 asignaturas por 6 grupos cada una), únicamente 57 de ellos se encuentran accesibles para el alumnado (47,5% de las asignaturas) o, dicho de otro modo, de las 20 asignaturas implantadas, en 11 de ellas se recogen los Proyectos docentes en los que se especifican los procedimientos de evaluación (55% de las asignaturas). Es decir, nuestro alumnado cuenta con un nivel de acceso elevado a los sistemas de evaluación a través de los Programas de las asignaturas, si bien existe una ausencia importante de Proyectos docentes.

Una vez examinada la visibilidad de los Programas y Proyectos docentes de las asignaturas del grado, hemos contrastado el nivel de **consistencia** entre ambos documentos para cada una de las asignaturas implantadas en lo que a procedimientos de evaluación se refiere. A este respecto, de las 11 asignaturas en las que hemos podido llevar a cabo este análisis, hemos observado una coincidencia total en el 90,91% de las ocasiones y, en el único caso en el que no existía coincidencia total, sí se observaba un alto grado de cohe-

rencia. Podemos hablar, por tanto, de un nivel de consistencia total entre el sistema de evaluación descrito en los Programas y Proyectos docentes.

Modalidades de evaluación en el grado de Psicología

Una vez obtenida una imagen panorámica acerca de la visibilidad y consistencia de los procedimientos de evaluación recogidos en los Programas y Proyectos docentes de nuestras asignaturas, nos parece interesante examinar con mayor detenimiento las modalidades concretas a través de las cuales se evalúan los aprendizajes del alumnado. A este respecto, y con la información disponible en los distintos programas y proyectos, hemos tratado de responder a las siguientes preguntas: ¿qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa? y ¿cómo se evalúa en el grado?

Como señalábamos en la fundamentación legislativa de este capítulo, la respuesta a la pregunta **¿qué se evalúa en el grado?** pasa por considerar las competencias que se pretenden desarrollar entre el alumnado. A este respecto, en primero y segundo del grado de Psicología se evalúan entre 7 y 49 competencias transversales o genéricas ($M = 28,60$), así como entre 3 y 20 competencias específicas ($M = 7,75$).

Además del análisis de competencias, un indicador complementario, del tipo de contenido considerado en la evaluación de aprendizajes del grado de Psicología, está relacionado con el papel otorgado a los conocimientos “prácticos” en la evaluación. En la Figura 1 se presenta de forma gráfica la distribución de asignaturas en función del peso otorgado a los contenidos teóricos y prácticos en la evaluación del alumnado.

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

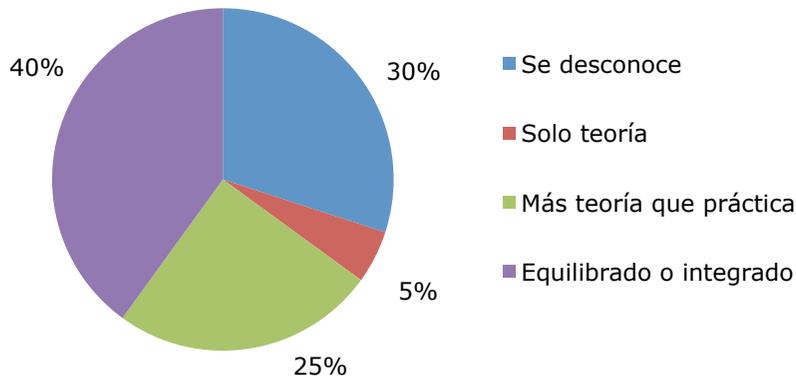


Figura 1. Peso de contenidos teóricos y prácticos en la evaluación.

Como puede observarse en la Figura 1, en casi la totalidad de las asignaturas implantadas de las que se dispone de información se toman en consideración contenidos prácticos en el proceso de evaluación. Además, cabe destacar que entre estas asignaturas que contemplan la consideración de contenidos prácticos en la evaluación, en la mayor parte de los casos se observa una distribución bastante equilibrada de aspectos teóricos y prácticos, bien sea porque ambas cuestiones se evalúan de forma integrada o bien porque su peso en la calificación está orientado a buscar el al 50%.

En relación a la pregunta **¿cuándo se evalúa en el grado?**, los procedimientos de evaluación de nuestra Facultad incluyen los exámenes parciales o finales, así como las actividades de evaluación continua recogidas en la normativa descrita con anterioridad. Además, hemos observado que es frecuente la combinación de ambas modalidades de evaluación (actividades de evaluación continua y exámenes finales), por lo que hemos recogido una tercera categoría denominada "evaluación mixta". En la Figura 2 se presenta la distribución de las asignaturas del grado de acuerdo con los momentos de evaluación.

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

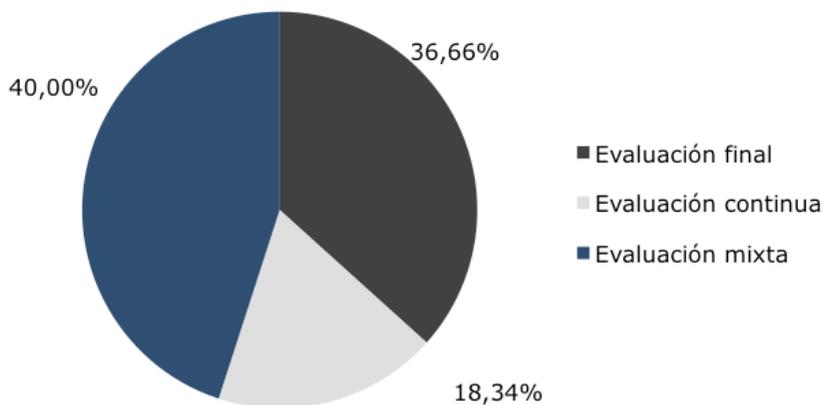


Figura 2. Momentos de evaluación en el grado de Psicología

Como puede observarse en la Figura 2, el sistema de evaluación más frecuentemente empleado en el grado es un formato mixto combina pruebas continuas y finales (40,00%), seguido de un sistema de evaluación final (36,66%) y en último lugar un sistema de evaluación continuo (18,34%).

Finalmente, en relación a la pregunta **¿cómo se evalúa en el grado?**, un examen minucioso de los programas de las asignaturas nos ha permitido observar que se emplea una gran variedad de formatos de evaluación. Entre las distintas actividades evaluativas propuestas en las asignaturas del grado, el formato de evaluación más frecuente es el que requiere una producción individual. En este sentido, en la totalidad de las asignaturas del grado se emplean exámenes como elementos de evaluación, bien sea con preguntas abiertas o tipo test (opción múltiple o verdadero-falso). Entre las modalidades de evaluación individual un número considerable de asignaturas también incluyen análisis de textos, asistencia y participación, así como resolución de problemas o casos prácticos; en un número reducido de ocasiones se citan otras actividades de laboratorio.

Algunas asignaturas del grado optan por un formato de evaluación en pequeño grupo, en todos los casos combinado (y no excluyente) con el formato de evaluación individual. En relación a las actividades de evaluación en pequeño grupo, la actividad de evaluación generalizada es la realización de informes teórico-prácticos, que pueden ser de diversa naturaleza: resolución de problemas, casos prácticos, investigaciones, debates, vídeos, entrevistas, etcétera. En varias asignaturas del grado se incluye también la exposición oral y en un número muy reducido de asignaturas se propone el diario de trabajo como una actividad de evaluación en pequeño grupo.

Principales fortalezas y debilidades del sistema de evaluación

Las principales fortalezas

Los y las estudiantes consideran que hay suficiente claridad en los criterios de evaluación y que, en la mayoría de los casos, los objetivos propuestos por el profesorado son alcanzables. Se valoran especialmente los sistemas de evaluación continua o por parciales; sobre todo, cuando hay una supervisión y un feedback de las actividades evaluables y cuando los profesores y profesoras son flexibles en las fechas de entrega de los informes.

El profesorado destaca las ventajas de aplicar un sistema de evaluación diverso. Esta diversidad permite integrar pruebas individuales para discriminar el nivel de competencia sobre aspectos conceptuales de la asignatura, y actividades grupales que favorecen el entrenamiento para el “trabajo en equipo”. La mayoría del profesorado está realizando un importante esfuerzo por evaluar competencias aplicadas y transversales recogidas en el Plan de Estudios.

Algunas debilidades

El personal docente se plantea un número considerable de dudas e incertidumbres acerca de los nuevos sistemas de evaluación puestos en marcha. Las cuestiones más importantes tienen que ver con la homogeneidad en los criterios de evaluación y niveles de exigencia tanto entre asignaturas diferentes como entre distintos grupos de una misma asignatura.

Además de estas dudas, los sistemas de evaluación continua acarrearán una serie de problemas que son detectados tanto por los docentes como por los estudiantes:

- Excesiva frecuencia de pruebas de evaluación continua y solapamiento a veces entre distintas asignaturas.
- Problemas de asistencia en algunas asignaturas cuando hay pruebas de evaluación continua en otras.
- Escasa capacidad de las aulas para evaluación de procesos.
- Dificultad para adaptar el sistema de evaluación continua entre alumnado no presencial.

Conclusiones finales

La primera conclusión importante que podemos destacar tiene que ver con la existencia de una importante *diversidad en los sistemas de evaluación utilizados*. Tanto dentro de cada asignatura como en el análisis inter-asignatura se observan distintas actividades de evaluación que permiten evaluar diferentes competencias (incluidas las transversales) y, con frecuencia, responden a estilos diversos de aprendizaje. Por tanto, en nuestra opinión, se trata de un aspecto positivo de los sistemas de evaluación ya que la variabilidad en las pruebas de evaluación incrementa las posibilidades de atender a los distintos estilos de aprendizaje que pueden presentar nuestros alumnos y alumnas. Es necesario señalar, sin embargo, que algunos

docentes han mostrado su preocupación por la dificultad asociada a esta variabilidad en cuanto a lograr homogeneidad en los criterios de evaluación entre asignaturas en actividades de evaluación comunes.

Si tuviéramos que destacar el procedimiento de evaluación más utilizado, sin duda hay que decir que existe un importante *predominio de una evaluación mixta*, con pruebas de evaluación continua y examen final. Hay que recordar que una de las apuestas más firmes del grado de Psicología ha consistido precisamente en derrocar la distinción entre contenidos teóricos y prácticos, partiendo del supuesto de que la transferencia de los conocimientos teóricos a la práctica profesional requiere de su enseñanza explícita en el aula y, por tanto, de su evaluación. La evaluación mixta que se está utilizando ayuda a cumplir con estos planteamientos.

En general, existe una *buena visibilidad de los sistemas de evaluación*. En casi la totalidad de las asignaturas del Grado aparecen detallados en los programas presentes en la página web de la Universidad y los estudiantes tienen acceso a ellos. Hay mucha menor visibilidad de las diferencias que existen entre los sistemas de evaluación de los distintos grupos de una misma asignatura ya que, con frecuencia, esas diferencias no se recogen en los proyectos docentes o estos no están disponibles en la red para los estudiantes. En todo caso, se observa una importante consistencia entre programas y proyectos en cuanto a información sobre procedimientos de evaluación.

En términos generales, parece que se aprecia una tendencia a que *el sistema de evaluación continua sea el más satisfactorio para el alumnado*. Probablemente esto tiene mucho que ver con que el andamiaje durante el proceso de aprendizaje favorece el rendimiento posterior; para ello es muy importante la claridad y el proceso de supervisión/secuenciación que se lleve a cabo. El profesorado a cargo de sistemas de evaluación continua ha destacado que este

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

sistema de evaluación favorece entre los alumnos y las alumnas la atención durante las sesiones expositivas y que vayan dominando contenidos relevantes para temas posteriores; para los propios docentes supone una herramienta para la auto-evaluación del nivel de comprensión del grupo-clase que permite realizar ajustes durante el transcurso de la asignatura.

Otra conclusión muy clara tiene que ver con la *necesidad de coordinación horizontal* entre las distintas asignaturas de un mismo curso: las fechas de evaluación, garantizar la asistencia a todas las asignaturas, unificación en los criterios de evaluación entre asignaturas en actividades compartidas, etc.

Igualmente, también se detecta una importante *necesidad de coordinación intra-asignaturas*: reducir número de exámenes, favorecer entregas de productos finales, coordinar niveles de exigencia entre distintos profesores o profesoras, etc.

Finalmente, queremos mencionar la existencia de algunos problemas institucionales que pueden mejorar la aplicación de sistemas de evaluación más novedosos, como la disponibilidad de espacios adecuados y, sobre todo, queremos terminar concluyendo que *el profesorado está realizando un importantísimo esfuerzo* por aplicar sistemas de evaluación complejos.

Referencias

Estatutos de la Universidad de Sevilla. *Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla* (BOUS), Nº 1, 27 de septiembre de 2008. Recuperado del Sitio Web de la Universidad de Sevilla <http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/eus.pdf>.

Facultad de Psicología (s.f.). *Plan de Estudios*. Recuperado del Sitio Web de la Facultad de Psicología <http://centro.us.es/facpsi/conoce-la-facultad/titulaciones/plan-estudios/>.

Normativa Reguladora de la Evaluación y Calificación de las Asignaturas. *Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla* (BOUS), Nº 9, 16 de octubre de 2009. http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/2009_09_29_CG_R.E.C.A.pdf.

Reglamento General de Actividades Docentes de la Universidad de Sevilla. *Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla* (BOUS), Nº 2, 10 de febrero de 2009. http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/RG_ACT_DOCENTES.pdf.

Universidad de Sevilla (s.f.). *Grado en Psicología*. Recuperado del Sitio Web de la Universidad de Sevilla http://www.us.es/estudios/grados/plan_176?p=7.

Evaluación de la transferencia del aprendizaje adquirido en las Competencias Informacionales en las asignaturas y proyectos del Máster Universitario de Psicología de la Salud: Calidad del diseño y estimación del impacto.

José Antonio Pérez Gil
Alejandro Hernández Camacho
M^a de los Ángeles Pérez San Gregorio
Universidad de Sevilla

Evaluation of the transfer of learning information skills acquired in courses and projects of the Master's Degree in health psychology: Quality of design and estimation of the impact

El presente trabajo ha sido realizado a partir del Proyecto de Innovación docente: "Evaluación de la transferencia del aprendizaje adquirido en las Competencias Informacionales en las asignaturas y proyectos del Máster Universitario de Psicología de la Salud: Calidad del diseño y estimación del impacto". Proyecto 69. Línea 6 de investigación docente. Acciones del curso 2010/2011 del I Plan propio de Docencia. Vicerrectorado de Docencia. Universidad de Sevilla. Resolución de convocatoria 24 de Marzo de 2011.

Resumen: En el presente trabajo exponemos una actuación en innovación docente concerniente al desarrollo de competencias informacionales (CI) a través de una metodología de aprendizaje activo apoyándonos en el uso de un tipo específico de herramientas: las TICs. Así, los resultados del impacto en la formación de los alumnos nos muestran una mejora del conocimiento -en términos declarativos- en CI. Esto lo podemos observar en la existencia de diferencias significativas en la proporción de aciertos entre el pretest y el posttest, el aumento de respuestas emitidas y de aciertos y la disminución de omisiones y de errores. Además el análisis de concentración de las respuestas (Bao y Redish, 2001) nos muestra que tras la formación en CI ha aumentado el número de ítems que reflejan un único modelo de conocimiento correcto ante los contenidos que se someten a evaluación. Por último, cabría destacar la positiva valoración de la formación por parte de los alumnos así como las líneas de mejora en cuanto a futuras actuaciones en el ámbito de las competencias informacionales.

Palabras clave: Innovación educacional, Tecnología de la información, Alfabetización informacional.

Abstract: In this paper we present a performance in teaching innovation concerning the development of information skills through active learning methodology based on the use of a specific type of tools: ICTs. Thus, the results of the impact on training students show improvement in terms of knowledge-declarative-in information skills. We can observe this on the existence of significant differences in the score between pretest and posttest, the increase of given and scored responses, and the decrease of omitted and incorrect responses. In addition, the concentration analysis of responses (Bao & Redish, 2001) shows that after the informational skills training , the number of items that reflects a unique correct knowledge model os assessed contents have increased. Finally, we should underline the positive assessment of the training by students as well as areas for improvement with regard to future actions in the field of information skills.

Keywords: Educational innovations, Information technology, Information literacy.

Introducción

El trabajo que presentamos a continuación es fruto del esfuerzo por desarrollar estrategias docentes de calidad que permitan una formación adecuada al contexto profesional al que el alumno se ha de enfrentar. Éste no es más que el objetivo al que debe tender nuestro afán por formar auténticos profesionales. El caso que nos ocupa, la adquisición y desarrollo de competencias informacionales (CI), es un aspecto central dentro del actual contexto social que hemos venido a denominar sociedad de la información. La importancia del conocimiento, la naturaleza global de la sociedad, la facilidad en la transmisión de la información que permiten las nuevas tecnologías y el auge de la colaboración informal frente a otras formas de organización más eminentemente formales son las líneas definitorias de lo que conocemos como sociedad de la información (Duderstand, 1997). Ante esta situación, la Educación Superior no debe permanecer ajena, considerando ésta como agente en el desarrollo de los profesionales del mañana. Un mañana que implica saber adaptarse rápidamente a los cambios, al trabajo en grupo, conocer cómo acceder a la información, gestionarla y evaluar críticamente su valor. Estos últimos puntos son los ejes que han estructurado nuestro trabajo.

Así, la labor docente debe fundamentarse en un espíritu de constante mejora y perfeccionamiento, abriendo nuevas vías y prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje asumiendo continuamente los cambios sociales y tecnológicos con el fin de aspirar a una mejor preparación del alumnado. Las actividades de innovación docente nos brindan una inestimable oportunidad para elaborar u optimizar metodologías de enseñanza, establecer nuevos contenidos y materias de relevancia práctica así como conocer cuál es el impacto real que tienen sobre las competencias de nuestros alumnos.

En el ya citado marco de la sociedad de la comunicación en el que nos hayamos inmersos, el dominio de las competencias informacionales se nos brinda no ya como algo útil sino, más bien, necesario. Hoy más que nunca el hombre puede tener acceso a una diversidad enorme de contenidos y conocimientos que superan en muchas ocasiones las propias capacidades para su gestión, valoración y uso. Como ya hemos comentado con anterioridad, esta situación viene en gran medida determinada por el enorme desarrollo de lo que conocemos como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Desde una perspectiva educativa, siguiendo a Baelo y Cantón (2009), las TICs se definen como *"(...) una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social"* (pag.2). De entre las necesidades que satisface -beneficios- a una organización social en particular -Universidad- que estos autores citan, optamos por destacar la facilidad en el acceso y variedad de la información, la variedad en los canales de comunicación, las posibilidades de feedback e interactividad, la potenciación de la autonomía y desarrollo de trabajo colaborativo y la optimización de la organización y desarrollo de las actividades docentes e investigadoras.

Es en este punto donde las competencias informacionales adquieren su sentido. Ante este panorama parece lógico que necesitamos del desarrollo de ciertas capacidades que nos permitan un correcto manejo y aprovechamiento de las posibilidades que nos ofrecen las TICs. Estas capacidades, habilidades o competencias son lo que conocemos como competencias informacionales (CI). Atendiendo a los estándares de la American Library Association (ALA, 1998) un alfabeto informacional (competente informacional) accede de manera eficiente y efectiva a la información, la evalúa crítica y competentemente y la usa de manera fiable y creativa. En la figura 1 se recoge un listado de estándares/competencias específicas y sus res-

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

pectivos indicadores que ha de cumplir una persona que, según esta organización, pueda considerarse competente informacionalmente.

ESTÁNDARES DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL
(ALA, 1998)

<i>Estándar</i>	<i>Indicadores</i>
1. El estudiante que es competente informacional accede a la información eficiente y efectivamente.	1.1. Reconoce la necesidad de información.
	1.2. Reconoce la información fiable y exhaustiva como la base de la toma de decisiones inteligentes.
	1.3. Formula preguntas basadas en las necesidades de información.
	1.4. Identifica una variedad de potenciales fuentes de información.
	1.5. Desarrolla y usa estrategias con éxito para localizar la información.
2. El estudiante que es competente informacional evalúa la información crítica y competentemente.	2.1. Determina la precisión, relevancia y la amplitud.
	2.2. Distingue entre hechos, opiniones y puntos de vista.
	2.3. Identifica la información imprecisa y engañosa.
	2.4. Selecciona la información apropiada al problema o cuestión estudiado.
3. El estudiante que es competente informacional usa la información precisa y creativamente.	3.1. Organiza la información en pos de su aplicación práctica.
	3.2. Integra la nueva información en su conocimiento previo.
	3.3. Aplica la información en la resolución de problemas y en pensar críticamente.
	3.4. Produce y comunica información e ideas en el formato apropiado.

Figura 1

A partir de esta reflexión planteamos una serie de cuestiones: ¿qué tipo de metodología podemos utilizar para conseguir un mejor aprendizaje/capacitación en el alumno/a?, ¿qué tipo de actuaciones nos permiten implementar y aprovechar esta metodología?, ¿qué materiales pueden sernos más útiles para este propósito? y ¿en qué

medida esto nos es útil?; estas cuestiones, en su conjunto, nos lleva a plantear los siguientes objetivos:

Objetivos

El objetivo general que persigue este proyecto es evaluar la calidad del diseño y estimar el impacto de la formación recibida por los alumnos en la implementación de actividades docentes de carácter práctico basada en el aprendizaje de competencias informacionales, complementarias a las competencias específicas de las asignaturas y proyectos del Máster Universitario de Psicología de la Salud.

Adaptando la metodología propuesta en las nuevas asignaturas a impartir, teniendo en cuenta los retos a los que nos enfrentamos, como es el uso de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar una metodología de aprendizaje activa que permita:
 - a) Un aprendizaje más duradero en el alumnado;
 - b) Un aprendizaje más acorde con situaciones a resolver en la actividad profesional;
 - c) Un aprendizaje más activo y colaborativo, donde se trabaje las competencias informacionales mediante actividades prácticas aplicadas a los contenidos teóricos; y
 - d) Un proceso de seguimiento continuo por parte del profesorado, tanto personalizado como vía web capaz de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar su progreso y proporcionar feedback de apoyo a sus trabajos, y ofrecer oportunidades reales para la difusión de los mismos.

**ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

2. Diseñar actuaciones acordes con la metodología propuesta que permitan:

- a) Guiar a los alumnos en el uso de las bases documentales de información y conocimiento específicas así como proporcionar acceso a los alumnos para usar sus propios recursos;
- b) Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, tal como ya se ha señalado; y
- c) Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando los recursos.

3. Desarrollar materiales acordes con la metodología propuesta accesibles en papel y a través de Internet que faciliten un acceso fluido en el uso de recursos y herramientas informacionales que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas para actuar como agentes activos de los recursos de aprendizaje, en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación del Máster.

4. Evaluar la calidad del diseño utilizado y analizar el impacto mediante la valoración de la transferencia de la formación recibida a través de las distintas actividades que se proponen en las diferentes asignaturas y proyectos del Máster.

Método

Participantes

Se trataba de una muestra por conveniencia compuesta por los alumnos de la asignatura "Herramientas metodológicas avanzadas en la intervención y la evaluación clínica y de la salud" del Máster de Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad de Sevilla, si bien a efectos de evaluación la muestra se restringió por razones ajenas a

nuestra voluntad a 22 para las pruebas pre-post y 16 para valoración de la satisfacción con la innovación.

Instrumentos

Se elaboraron los siguientes instrumentos con el fin de evaluar distintos aspectos del diseño:

- a) *Impacto* de la formación en competencias informacionales: se trataba de una prueba objetiva compuesta por 20 ítems con tres opciones de respuesta cuyo contenido recogía los distintos aspectos desarrollados en los seminarios de formación (véase Anexo I).
- b) Valoración de la *satisfacción* del alumnado con la innovación docente: cuestionario elaborado por la propia Biblioteca de Filosofía y Psicología de la Universidad de Sevilla en la que se incluían, además de una serie de datos personales de identificación, 7 ítems cuyo contenido versaba sobre la satisfacción respecto de la formación recibida en distintos aspectos, los cuales se debían valorar mediante una escala Likert de 1 a 5, siendo el valor 1 “nada de acuerdo” y el valor 5 “totalmente de acuerdo”. Además, contenía un apartado de puntuación general de la sesión en una escala del 1 al 10 y otro que permitía recoger comentarios acerca de dicha sesión. En la figura 3 aparecen ejemplos de los ítems de la prueba.

1. La sesión ha mejorado mi habilidad para usar los recursos de información.	1 2 3 4 5
3. La duración ha sido adecuada a los contenidos y objetivos.	1 2 3 4 5
4. La metodología empleada ha sido la adecuada.	1 2 3 4 5

Figura 3

Diseño

La iniciativa de innovación docente se centró en formular una metodología de aprendizaje activo, que ponía al servicio del alumnado las siguientes herramientas:

- a) *Seminarios*: eje central en la desarrollo de las competencias informacionales. Tuvieron lugar tres sesiones impartidas por profesores del curso y personal técnico de la Biblioteca de la Facultad de Psicología. El contenido de éstos versaba sobre una introducción eminentemente teórica a las CI, dar una visión de conjunto de los recursos electrónicos, presentar el catálogo FAMA+, manejo de bases de datos más importantes en Psicología, elaboración de referencias bibliográficas, normas APA y Refworks.
- b) Prácticas grupales desde el punto de vista del *Aprendizaje Basado en Tareas* (ABT).
- c) Foro de alumnos no moderado por el profesor para resolución de dudas entre compañeros.
- d) Foros temáticos por asignaturas para seguimiento del profesorado.
- e) Tutorías a petición del alumnado.
- f) Informe sobre casos prácticos basados en ABT.
- g) Actualización de contenidos de la plataforma WebCT con la incorporación de material y listado de tareas para trabajar.

El diseño de la evaluación se formuló de la siguiente manera en función del objetivo de evaluación:

- *Impacto* de la formación en CI: consistió en un diseño evaluativo de baja intervención (Anguera, Chacón y Blanco, 2008). El diseño metodológico planteado fue cuasiexperimental de un solo grupo con pretest-postest (Campbell y Stanley, 1973) utilizando una prueba objetiva elaborada a tal efecto (ver

apartado *Instrumentos*). A esto se sumó un análisis de concentración de respuestas (Bao y Redish, 2001) con el fin de conocer las ideas previas de los alumnos sobre competencias informacionales y cómo se habían modificado tras la formación.

- *Valoración* de la satisfacción: medida postest mediante cuestionario de satisfacción de la formación recibida (ver apartado *Instrumentos*).
- *Prueba objetiva*: se realizaron análisis de contenido de los ítems (Muñiz, 2003).

Procedimiento

Al diseño de la metodología de aprendizaje que ya hemos comentado se sumó la elaboración de una serie de materiales de apoyo a la docencia, a saber:

- *Guía de ayuda*: preparación de materiales monográficos y especializados.
Herramientas de autoformación diseñadas para obtener el mayor rendimiento con los recursos de información documental y uso de los servicios bibliotecarios.
- *Material de teoría*: transparencias, resúmenes y redacción de cada temática.
- *Material documental* para la realización de los informes escritos.
- Casos prácticos obtenidos ilustrativos de los diferentes contenidos de las asignaturas.
- *Ejercicios de autoevaluación*.
- *Prueba de evaluación* de los aprendizajes adquiridos.

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los seminarios de formación específica en competencias informacionales tuvieron lugar en tres sesiones de dos horas cada una durante la segunda, tercera y cuarta semana del comienzo de curso. Previa a la primera sesión se efectuó la evaluación pretest; de la misma manera, tras la última sesión tuvo lugar la medida posttest del impacto, esto es, la valoración de la formación y, posteriormente como parte de la tarea propuesta en la asignatura, se solicitó la Tarea práctica para la evaluación de la transferencia del conocimiento adquirido. Asimismo, el análisis de la prueba objetiva tuvo lugar una vez efectuadas las medidas pre-posttest.

Resultados

En primer lugar vamos a exponer los resultados de la evaluación del impacto. En la tabla 1 se muestran los datos en su conjunto referentes a los resultados obtenidos en la prueba objetiva sobre competencias informacionales.

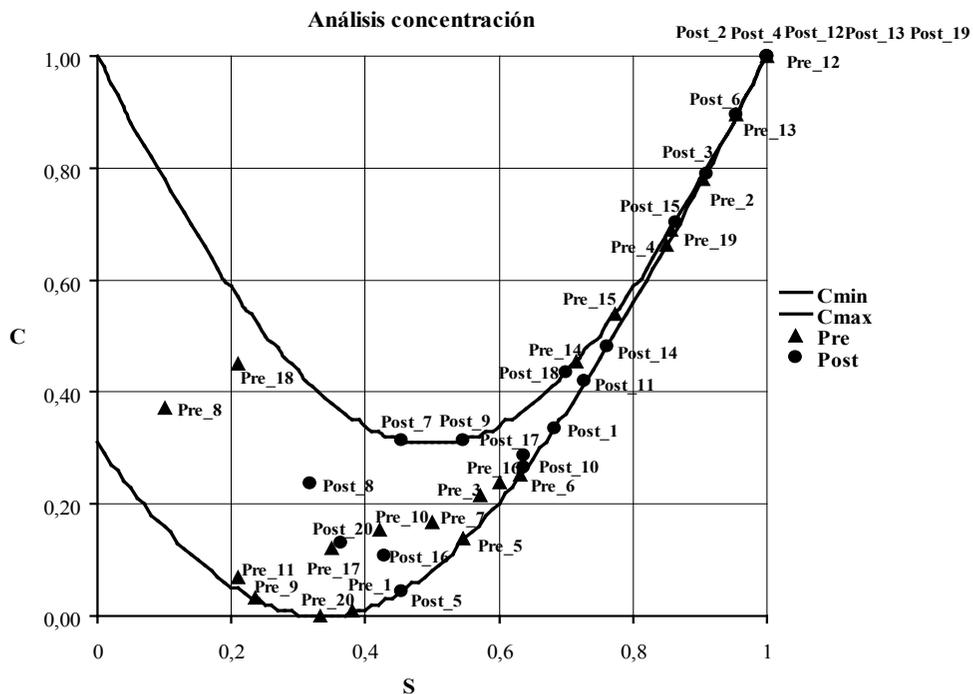
EVALUACIÓN COMPETENCIAS INFORMACIONALES			
	PRE	POST	Δ
Respuestas emitidas	407	436	+29
Aciertos	231	315	+84
Errores	176	121	-55
Omisiones	33	4	-29
% Aciertos	56,76 %	72,25 %	+ 15,49 %

Tabla 1

Como podemos observar, en términos absolutos el número de respuestas emitidas y el número de aciertos aumentan entre el pretest y el posttest. Es más, tanto los errores como las omisiones dismi-

nuyen entre antes y después del tratamiento. Por último, debemos destacar que el número de aciertos en relación al total de respuestas (porcentaje de aciertos) se incrementa un 15,49 %. Estas diferencias son estadísticamente significativas con un $\alpha = .05$.

Por otro lado, se efectuó un análisis de la concentración de las respuestas a los ítems (Bao y Redish, 2001). Este tipo de análisis ofrece un indicador cuantitativo de la concentración (factor de concentración o C) de las respuestas del total de alumnos a las distintas opciones de respuesta a los ítems y lo relaciona con la proporción de respuestas acertadas a cada uno de ellos (S), de manera que podemos establecer en categorías el conocimiento que sobre el contenido del ítem poseen los alumnos según los distintos niveles de C y S. Para el caso que nos ocupa, nos basta con comentar que los ítems en la prueba pre se agrupan en zonas medias de concentración y proporción de aciertos, lo que indica que las respuestas se distribuyen entre las distintas opciones de respuesta de forma homogénea, es decir, el conocimiento previo presenta un nivel bajo. En comparación, en la prueba post se observan mucha mayor cantidad de ítems en zonas de alta concentración y proporción de aciertos, de manera que las respuestas se concentran en menos o en una única opciones de respuesta, siendo la correcta la que con mayor frecuencia es la elegida. Ello permite poner en evidencia el impacto o ganancia de conocimiento adquirido por los alumnos/as después de haber recibido la formación específica. Entre los ítems con mayor incremento en S encontramos el 11, el 18 y el 3 con ganancias de + 0.52, + 0.49 y + 0.34, respectivamente. Véase la siguiente gráfica para más información.



Por último, respecto a la valoración global de la satisfacción por la formación recibida en competencias informacionales la puntuación media (en una escala de 0 a 10) es de 8.63 puntos. De manera particular, los aspectos más valorados fueron la utilidad de la formación en futuros trabajos del curso e investigaciones, seguido por aspectos formales de adecuación de los seminarios como la claridad expositiva, el desarrollo ameno de la clase y la metodología usada. En contraposición, los aspectos peor valorados fueron la adecuación del tiempo en relación con los objetivos y contenidos del curso y también las condiciones ambientales del aula (ver tabla 3).

VALORACIÓN DE LA SATISFACCIÓN

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Global
<i>Media</i>	4.13	4.75	3.63	4.31	4.31	4.38	3.94	8.63
<i>Mínimo</i>	2	4	2	3	3	3	2	6
<i>Máximo</i>	5	5	5	5	5	5	5	10

Tabla 3

Discusión

En este punto, parece claro que -de manera puramente descriptiva- hemos cumplido los objetivos esperados en relación a la formación de nuestros alumnos/as en competencias informacionales. Los resultados de la evaluación del impacto avalan esta idea: podemos observar como el número de ítems que se responden junto con los aciertos aumentan entre el pretest y el postest, además de disminuir las omisiones y los errores. A esto debe añadirse que el análisis de la concentración de las respuestas nos indica que tras la impartición de los cursos-seminarios los alumnos presentan un conocimiento más claro y conciso de los distintos aspectos relacionados con estas competencias, como se puede inferir del hecho de que las respuestas no se distribuyan de forma tan homogénea entre las distintas opciones, sino que se concentran en mayor medida en una o, como máximo, dos alternativas del ítem (Bao y Redish, 2001).

No obstante, esta afirmación debe ser aclarada. Si bien el análisis del impacto nos muestra unos resultados positivos en cuanto al conocimiento conceptual de los alumnos sobre competencias de la información, la evaluación de la transferencia no parece ser al menos tan satisfactoria. A pesar de que los alumnos/as valoren como aspecto más positivo la utilidad de las habilidades adquiridas durante los seminarios, los resultados que se observan en la tarea de transferencia no parece indicar lo mismo. Más concretamente, el reducido

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

número de alumnos/as que cumplen el criterio de uso de los recursos que se evaluaron en esta tarea parece indicarnos que aunque el alumnado sea consciente de la necesidad y utilidad práctica de estas competencias no reconocen o saben en qué circunstancias han de ponerse en uso. En consonancia con esto, los errores cometidos por los alumnos a la hora de referenciar los recursos utilizados son más frecuentes de lo que cabe esperar con base en las puntuaciones que obtuvieron en la prueba objetiva de adquisición del conocimiento. Por otro lado, observamos cómo aspectos más puramente procedimentales como la búsqueda de recursos de información, el conocimiento de las fuentes documentales de las que proceden o el formato de acceso electrónico son los que más se han consolidado. Tomando la propuesta de estándares sobre competencias informacionales de la ALA (1998) podemos afirmar que los alumnos se hayan capacitados en mayor medida para cumplir los dos primeros estándares, a saber, acceder efectiva y eficientemente a la información y evaluar crítica y competentemente la información. El tercer requisito según esta organización consistiría en usar precisa y creativamente la información, que quedaría reflejado por, entre otras, en organizar la información en pos de su aplicación práctica y en producir y comunicar la información en el formato adecuado. De acuerdo con estos criterios, los alumnos/as parece que, si bien son conscientes de la necesidad de la información, conocen cómo acceder a ella, determinan la precisión y veracidad de ésta, cuando se presentan ante una situación-problema en que es necesario el uso organizado de esta información no demuestran, al menos, comunicarla o producirla en el formato apropiado.

Han de matizarse estos resultados basándonos en el diseño e instrumento utilizados en la evaluación de la transferencia. Se trataba de una prueba cualitativa dentro de un ejercicio más global de la asignatura, por lo que este hecho puede mediar en gran medida en el análisis de los resultados. Mediar en el sentido de que los alumnos

pueden no tener constancia de que se los evalúa y de que muchos de los alumnos no completaron el ejercicio en su totalidad, como lo demuestra el hecho de que este apartado es uno de los más comunes que no se realizaron.

Ya hemos comentado que los aspectos mejor valorados por los alumnos han sido la utilidad de la formación en futuros trabajos e investigaciones y aspectos de la propia impartición como la claridad, lo ameno y la metodología usada. Sin embargo, ha de hacerse hincapié en que la duración del curso ha sido el punto peor valorado. La falta de tiempo en el desarrollo de las sesiones puede convertirse en un gran obstáculo para alcanzar de manera satisfactoria los objetivos del curso y poder desarrollar los contenidos y prácticas de la manera más provechosa.

Conclusiones

Las estrategias de innovación docente se muestran útiles con el fin de establecer los medios, materiales y objetivos necesarios para reformular la docencia en función de las necesidades que, en cada campo profesional o de investigación, surjan en nuestro contexto. Hemos visto como a través de una metodología de aprendizaje activo hemos podido desarrollar una serie de capacidades que resultan básicas para el futuro desempeño profesional de nuestros alumnos.

Si bien lo anterior es cierto, debemos señalar que han de desarrollarse mejoras futuras en proyectos de esta índole. En relación al problema planteado con la transferencia del conocimiento, han de desarrollarse estrategias docentes transversales no sólo a través de las distintas asignaturas del propio Máster en que se enmarca nuestro trabajo, sino a lo largo de todo el proceso de formación del actual Grado en Psicología, con el fin de afianzar competencias de

tipo actitudinal referentes a la necesidad, valoración y uso de la información.

Resulta por tanto inestimable el destinar recursos, ya sean humanos, temporales o materiales, con el fin de poner en práctica, evaluar y perfeccionar la metodología de enseñanza y los materiales e instrumentos óptimos para formar a nuestros alumnos.

Referencias

Anguera, M. T., Chacon, S. y Blanco, A. (2008). *Evaluación de Programas Sociales y Sanitarios. Un Abordaje Metodológico*. Madrid: Síntesis.

American Library Association (ALA). (1998). *Information literacy standards for student learning: standards and indicators*. [En línea] Consultado el 1 de octubre de 2011 en http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf

Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (7), 1-12 [En línea] Consultado el 1 de octubre de 2011 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3034Baelo.pdf>

Bao, L. y Redish, E. F. (2001). Concentration análisis: a quantitative assessment of student states. *Physical Educational Research, American Journal of Physics Supplement*, 69 (7), S45 – S53.

Campbell, D. T. y Stanley, J.C. (1973). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu (Original 1963).

Duderstand, J. (1997). The future of the university in an age of knowledge. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 1(2).

[En línea] Consultado el 1 de octubre de 2011 en <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/duderstadt.html>

Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.

ANEXO I

Universidad de Sevilla

Facultad de Psicología

MASTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGIA DE LA SALUD

Herramientas metodológicas avanzadas en la intervención y la evaluación clínica y de la salud. Practica 1 sobre Competencias Informacionales: 2011

Instrucciones

NORMAS GENERALES PARA LA PRACTICA: La practica consta de 20 cuestiones de elección múltiple, que han de responderse escribiendo en la hoja de respuesta y con letra clara la opción elegida. Cada una de las cuestiones ofrece tres opciones de respuestas posibles (1, 2 y 3). Tenga en cuenta que de las tres posibles opciones de cada pregunta **SOLO UNA ES LA CORRECTA**. Si después de haber elegido una opción quiere cambiar de respuesta tache con una cruz la elegida y escriba nuevamente **EN LA HOJA DE RESPUESTAS** la que considere correcta.

Nombre: _____

Apellidos: _____

Nombre de Usuario en la Plataforma WebCt: _____

D.N.I.: _____

1. ¿Qué términos usarías para buscar artículos sobre Ansiedad en los alumnos por los exámenes?

1. Ansiedad, alumnos, exámenes.
2. "Ansiedad en el alumnado", exámenes.
3. Artículos, Ansiedad, alumnos, exámenes.

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

2. Tienes que hacer un trabajo y quieres obtener artículos recientes en español sobre el tema. ¿Dónde los puedes buscar?

1. En Internet (Google, Yahoo, etc.).
2. En el catálogo Fama de la Biblioteca.
3. En Dialnet, y otras bases de datos en español suscritas por la biblioteca (CSIC, Psicodoc...) también en internet (Google Académico).

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

3. Para consultar las bases de datos es recomendable...
1. Leer la ayuda y conocer su estructura.
 2. Conectarte con un ordenador de mesa o un portátil.
 3. Acceder a través del uvus (usuario virtual).
- (Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)
4. ¿La base de datos Dialnet te permite recibir alertas de sumarios de revistas de Psicología?
1. Sí, siempre.
 2. Sí, si te registras previamente.
 3. No, no es una base de datos que permita suscribirte a alertas.
- (Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)
5. El profesor nos recomendó la lectura de: Civera Mollá, C., & Civera Mollá, M. Á. (2002). Las fuentes documentales en psicología. In F. Manuel Tortosa, & C. Civera Mollá (Eds.), *Nuevas tecnologías de la información y documentación en psicología* (pp. 45-80). Barcelona: Ariel. ¿Cómo buscarías en Fama?
1. Por el título del capítulo.
 2. Por el título de la obra completa.
 3. Por el autor del capítulo.
- (Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)
6. Cuando se usan en la búsqueda, los términos booleanos Y, O, NO, se llaman
1. Conjunciones.
 2. Adjuntos.
 3. Operadores.
- (Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

7. Cuál de estos términos puedes usar para ampliar una búsqueda

1. Y
2. O
3. No

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

8. Si combinamos "y" y "o" en una búsqueda, ¿cuál de los siguientes elementos deberías usar?

1. Comillas, para separar con "y", cada bloque de términos sinónimos unidos con "o"
2. Paréntesis, para separar con "y", cada bloque de términos sinónimos unidos con "o"
3. Dos espacios, para separar con "y", cada bloque de términos sinónimos unidos con "o"

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

9. Para qué se usa el truncado en una búsqueda bibliográfica

1. Para acortar los caracteres de la búsqueda y localizar todas las posibles variantes del mismo
2. Para sustituir en los términos de búsqueda y cambiar el formato de presentación de las búsquedas
3. Para sustituir caracteres en los términos de búsqueda y localizar todas las posibles variantes del mismo

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

10. Qué es un descriptor:

1. Es cada uno de los términos escogidos entre un conjunto de sinónimos para representar una materia
2. Es un vocabulario controlado de términos
3. Se llama así a uno de los campos de una base de datos relacionado con la autoría de un documento

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

11. Qué es un tesoro:

1. Es cada uno de los términos escogidos entre un conjunto de sinónimos para representar una materia
2. Es un vocabulario controlado de términos
3. Se llama así a uno de los campos de una base de datos relacionado con la autoría de un documento

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

12. Un metabuscador es un motor de búsqueda que...

1. Busca más allá de la web
2. Localiza información no publicada
3. Busca en varios buscadores a la vez

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

13. De las siguientes acciones ¿cuál no constituye plagio?

1. Cuando presentamos un trabajo ajeno como propio.
2. Cuando cambiamos frases de un texto citando al autor del mismo
3. Cuando copiamos parte de un artículo sin usar comillas ni citar la fuente

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

14. Cuando se evalúan páginas web ¿cuál de los siguientes aspectos no hay que tener demasiado en cuenta?

1. Diseño web
2. Autoridad
3. Objetividad

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

15.Cuál de las siguientes opciones se necesita para citar el artículo de una revista

1. Afiliación del autor
2. Número de imágenes o gráficos del artículo
3. Número de volumen

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

16. Cuando importamos referencias bibliográficas desde un fichero, a Refworks (importación indirecta), ¿Es necesario indicar la procedencia de las referencias?

1. No, no es necesario, el sistema reconoce la procedencia automáticamente
2. Sí, siempre a través de la opción "Filtro de Importación/Fuente de Datos"
3. Depende de la base de datos

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

17. Cuando exportamos (Exportación directa) referencias bibliográficas, directamente desde una Base de datos a Refworks ¿Es necesario indicar la procedencia de las referencias?

1. Sí, siempre a través de la opción "Filtro de Importación/Fuente de Datos"
2. No, no es necesario, el sistema reconoce la procedencia automáticamente
3. Depende de la base de datos

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

18. ¿Es posible la utilización de Write-n-Cite si no disponemos de Word?

1. Sí, es una aplicación de Refworks que permite el uso de cualquier procesador de texto

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

2. Depende de la procedencia de las referencias bibliográficas
3. No, es una aplicación que necesita que dispongamos de Word

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

19. ¿Para qué sirve una referencia?

1. Para Enviar o remitir de un símbolo a otro (ya sean estos símbolos, notaciones o conceptos dentro de un conjunto estructurado y sistemático de nociones)
2. Para identificar la publicación de la que fue tomado el tema o la idea referida en el texto
3. Para guiarnos en las páginas web con conceptos dentro de un conjunto estructurado y sistemático de nociones

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

20. El profesor nos recomendó la lectura de: Goodwin, L.D. y Leech, N.L. "The Meaning of Validity in the New Standards for Educational and Psychological Testing: Implications for Measurement Courses". Measurement and Evaluation in Counseling and Development, Volume 36, Issue 3, October 2003, Pages 181-191. ¿Qué buscarías en el catálogo Fama?

1. Measurement and Evaluation in Counseling and Development
2. Goodwin, L.D. y Leech, N.L.
3. The Meaning of Validity in the New Standards for Educational and Psychological Testing: Implications for Measurement Courses

(Señale la opción correcta en la hoja de respuestas)

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Universidad de Sevilla

Facultad de Psicología

MASTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGIA DE LA SALUD

Herramientas metodológicas avanzadas en la intervención y la evaluación clínica y de la salud. Practica 1 sobre Competencias Informacionales: 2011

Instrucciones

NORMAS GENERALES PARA LA PRACTICA: La practica consta de 20 cuestiones de elección múltiple, que han de responderse escribiendo en la hoja de respuesta y con letra clara la opción elegida. Cada una de las cuestiones ofrece tres opciones de respuestas posibles (1, 2 y 3). Tenga en cuenta que de las tres posibles opciones de cada pregunta **SOLO UNA ES LA CORRECTA**. Si después de haber elegido una opción quiere cambiar de respuesta tache con una cruz la elegida y escriba nuevamente **EN LA HOJA DE RESPUESTAS** la que considere correcta.

Nombre: _____

Apellidos: _____

Nombre de Usuario en la Plataforma WebCt: _____

D.N.I.: _____

HOJA DE RESPUESTAS

CUESTION	OPCION ELEGIDA	CUESTION	OPCION ELEGIDA
1		11	
2		12	
3		13	
4		14	
5		15	
6		16	
7		17	
8		18	
9		19	
10		20	

El portafolio de competencias en la evaluación del Erasmus Prácticas en el *Attlee Youth and Community Centre* de Londres

Clara López Torres

Estudiante del programa Erasmus Prácticas

Durante el curso académico 2010/2011 he disfrutado de la concesión de la beca "Erasmus Prácticas" como alumna de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. Este programa pretende dar la oportunidad a estudiantes universitarios de llevar a cabo un periodo de prácticas en una empresa en la Unión Europea. No menos importante es la oportunidad de vivir una cultura diferente y convivir con un idioma distinto. Además, resulta realmente interesante observar y formar parte de formas de trabajo diferentes, con distintas formas de afrontar problemas, comprendiendo las ventajas e inconvenientes respecto a nuestro entorno y teniendo así la oportunidad de "llevarnos de vuelta" todos los aspectos positivos.

Primero quiero hablar un poco de la zona en la que se encuentra el centro. Ésta se conoce como "Tower Hamlets", en East London. Dicho municipio es la tercera zona más empobrecida del país y tiene una de las mayores concentraciones de jóvenes de todo Londres (Alrededor del 30%). Cabe destacar que el nivel de desempleo de jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 24 años es el tercero mayor de la ciudad, y alrededor del 8% de los jóvenes entre 16 y 18 años no estudian ni trabajan. Otro dato que caracteriza la zona donde se sitúa el centro es que ostenta el mayor nivel de crímenes de toda Inglaterra.

Como peculiaridad de la zona, hay que destacar que la población procedente de Bangladesh supera el 33% de la población total de Tower Hamlets, destacando además que el 60% de dicha población se encuentra en situación de desempleo.

Tras dar estas pinceladas sobre la situación de la zona, se comprenderá mejor la función que cumple en ella el centro en el que he realizado las prácticas., El centro en el que he realizado las prácticas es "Attlee Youth and Community Centre" y siendo un proyecto de "The Attlee Foundation", fundación que se creó en honor a Clement Attlee, primer ministro inglés desde 1945 hasta 1951.

Al tratarse de una fundación, todos sus ingresos provienen de la colecta de fondos, donaciones y subvenciones del Estado. Conviene resaltar que el Centro, para reducir gastos, acoge a muchos estudiantes para que realicen en él sus prácticas (alrededor del 50% de la plantilla son trabajadores en prácticas). Esto fue para mí una facilidad ya que el grupo de trabajo no era un grupo cerrado, iba entrando gente nueva cada poco tiempo y eso me facilitó adaptarme al ambiente.

Además me gustaría destacar la riqueza de culturas que convivían en este grupo de trabajo pues mis compañeros eran Bangladeses, Pakistaníes, Irlandeses, Jamaicanos, Nigerianos, etc. Señalando además que mis compañeros asiáticos eran musulmanes practicantes, y mis compañeros de Jamaica, Nigeria y Zimbaue eran muy cristianos, y entre todos se respiraba un ambiente de respeto absoluto y de interés por las creencias de los otros.

La principal función de "Attlee Youth and Community Centre" es ofrecer a niños y jóvenes actividades y programas que les ayuden en su crecimiento personal y social. Así, los objetivos específicos que se planteó el Centro para el curso 2010/2011 fueron los siguientes:

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- Aumentar el número de jóvenes que progresan en su desarrollo personal, económico y social.
- Aumentar el número de jóvenes que participan en actividades activas y de liderazgo.
- Aumentar el número de adultos que se sienten más seguros influyendo en diferentes decisiones que afectan a ellos mismos y a su comunidad.
- Aumentar los ingresos que permiten apoyar y desarrollar los diferentes proyectos y programas del Centro.
- Aumentar la satisfacción respecto al Centro.
- Recibir retroalimentación positiva de los miembros y otros usuarios sobre el impacto de nuestras actividades y programas.

Específicamente, y haciendo un repaso de las actividades y proyectos que el Centro tiene para los niños de 8 a 12 años, encontramos sesiones después de las horas de colegio donde pueden participar en un amplio rango de actividades, entre ellas, juegos al aire libre, bádminton, billar, sesiones de cocina, manualidades, etc.

Para los jóvenes de edades comprendidas entre 13 y 20 años, el centro organiza otras muchas actividades entre las que podemos incluir excursiones, campeonatos de fútbol, talleres de música, talleres (Orientación en la búsqueda de empleo), cursos de primeros auxilios, etc. Además, los viernes el Centro permanece abierto hasta las 9 de la noche para que los jóvenes puedan reunirse allí y practicar deporte, escuchar música, etc.

Dadas las características de la población, el Martes de cada semana se cierra el Centro exclusivamente para las niñas, y se realizan actividades dirigidas específicamente a ellas, siendo esta una forma de que algunas niñas puedan participar y formar parte del Centro, puesto que de otra forma no podrían.

Señalar además que en Inglaterra, cada mes y medio, los colegios dan una semana de vacaciones, por lo que esas semanas se organizaban actividades desde las 11 de la mañana hasta las 6 de la tarde.

También realizan algunas actividades para las madres, como gimnasia, badminton o el cultivo de un huerto ecológico.

En "Attlee Youth and Community Centre" he desempeñado diversas funciones y he participado en diferentes actividades. Mi puesto de trabajo se denominaba "Community Support Worker" (Trabajadora de apoyo a la comunidad) y trabajaba veinte horas semanales repartidas en tres días. En las semanas de vacaciones que los niños tienen cada mes y medio, trabajaba una media de 35 horas.

La vida en el centro se dividía, básicamente, en mañana y tarde. Las mañanas las dedicaba principalmente a organizar eventos y talleres, preparar material educativo, crear juegos, organizar las actividades que formarían parte de cada semana de vacaciones y publicitar el centro a base de folletos, carteles y noticias en los periódicos.

En las tardes y aquellos días de vacaciones, mi función principal era llevar a cabo los diferentes talleres para los niños y jóvenes, participar en los juegos y resolver los problemas que pudiesen ocurrir en las sesiones. También me encargaba de rellenar los denominados "Session Forms", que incluían información sobre las actividades realizadas en cada sesión al igual que los aspectos positivos, problemas encontrados y opiniones de los usuarios sobre las actividades. También se registraba la participación de cada niño o joven en las diferentes actividades para tener en cuenta sus gustos y preferencias en la organización de los posteriores talleres y eventos y se les hacía periódicamente encuestas a los padres y tutores para conocer su opinión sobre lo que ofrecía el Centro.

ACTIVIDAD DOCENTE

EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Destaca dentro de este trabajo, la preparación del material educativo para los tres talleres que llevamos a cabo sobre España, la organización de los eventos "Community Parents Evening" y "Family Learning Day", la organización de la visita del Duque de Edimburgo a "Attlee Youth and Community Centre" (anécdota).

Ahora bien, ¿Cómo se evalúa toda esta práctica?, esto se hace gracias al "Portafolio de Competencias". En él, el profesional en prácticas registra las actividades que ha realizado y las competencias que ha adquirido durante su desempeño. Se evalúa este periodo de prácticas a partir del registro de actividades y de las evidencias que el profesional en prácticas ha ido recopilando y adjuntando a este Portafolio, por ejemplo, el plan de una actividad, una foto de un evento, etc.

Con el fin de completar nuestro propio Portafolio de Competencias, se nos entregó la "Guía EuroPsy para la evaluación de la práctica supervisada en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria", diseñado por la Unidad de Gestión del Prácticum de la Facultad de Psicología de Sevilla, y en el que encontramos definida cada competencia, además de ejemplos para cada una (Maya Jariego, 2009). También contamos con varios apartados de este Portafolio que un alumno realizó en unas prácticas en Dinamarca, pudiendo utilizar estos dos documentos de orientación.

Las competencias que se intentan evaluar son las siguientes:

COMPETENCIAS PRIMARIAS:

Bloque A: Especificación de necesidades.

- Análisis de necesidades.
- Establecimiento de objetivos

Bloque B: Evaluación.

- Evaluación individual.

- Evaluación grupal.
- Evaluación organizacional.
- Evaluación situacional.

Bloque C: Desarrollo de productos y servicios.

- Definición de servicios o productos y análisis de requisitos.
- Diseño del servicio o producto.
- Prueba del servicio o producto.
- Evaluación del servicio o producto.

Bloque D: Intervención Psicológica.

- Planificación de la intervención.
- Intervención directa orientada a la persona.
- Intervención directa orientada a la situación.
- Intervención indirecta.
- Implantación de servicios o productos.

Bloque E: Valoración de intervenciones psicológicas.

- Planificación de la valoración.
- Medida de la valoración.
- Análisis de la valoración.

Bloque F: Comunicación.

- Proporcionar retroalimentación.
- Elaboración de informes.

COMPETENCIAS FACILITADORAS:

- Estrategia profesional.
- Desarrollo profesional continuo.
- Relaciones profesionales.
- Investigación y desarrollo.
- Marketing y ventas.
- Gestión de responsabilidad profesional.

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- Gestión de la práctica.
- Garantía de calidad.
- Auto reflexión.

Hay dos grupos principales de competencias: las competencias primarias, las cuales se relacionan con el contenido psicológico del proceso de práctica profesional y son específicas de la profesión psicológica en sus contenidos, conocimientos y habilidades requeridas para su desempeño; y las competencias facilitadoras, que permiten al profesional prestar sus servicios eficazmente, y son competencias que se comparten con otros profesionales.

Cada una de estas competencias tiene diferentes subapartados que hay que rellenar con la información requerida. Estos son los subapartados:

- Contenido.
- Destinatarios.
- Fecha y duración.
- Procedimiento y modo de realización.
- Resultado.
- Evidencias.

Un ejemplo de una de las competencias primarias que he desempeñado durante mis prácticas y que he plasmado en el portafolio de competencias sería la siguiente:

Competencia C3: "Prueba del servicio o producto"

- Contenido: Prueba del material educativo del taller "Spanish Culture".
- Destinatarios: Usuarios de "Attlee Youth and Community Centre".

- Fecha y Duración: Una sesión de una hora y media. Febrero 2011.
- Procedimiento y modos de realización: Se les pidió a cinco niños de edades comprendidas entre los 9 y 13 años que realizaran un cuestionario sobre cultura española usando ordenadores con conexión a internet. De esta forma, se comprobó la dificultad de la actividad y los problemas, relacionados con la prueba en sí o con el uso de internet, que pudieran aparecer en el transcurso de ésta.
- Resultado: Se comprobó que la actividad era adecuada para los niños de ese intervalo de edad. La dificultad para encontrar las respuestas usando internet era aceptable y se tuvo en cuenta que la motivación de los participantes respecto a realizar la prueba era muy superior si antes de realizar la prueba se les decía que si la completaban correctamente se les premiaría.

No hizo falta cambiar ninguna de las preguntas.

- Evidencias: Prueba piloto realizada por uno de los participantes. (POWERPOINT).

En cuanto a las competencias facilitadoras, un ejemplo sería el siguiente:

Marketing y ventas

- Contenido: Publicación en periódicos locales de los eventos realizados en "Attlee Youth and Community Centre".
- Destinatarios: Usuarios actuales y potenciales.
- Fecha y Duración: Diferentes momentos durante el año 2010. Según eventos disponibles.
- Procedimiento y modos de realización: Se contactó con los periódicos disponibles en la zona de Tower Hamlets y se les indicaba qué eventos se llevarían a cabo durante las próximas

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

semanas. De esta forma se accede a usuarios potenciales del centro.

Por otro lado, en eventos importantes, tales como la visita del Duque de Edimburgo, acudieron al centro diferentes medios de comunicación como la cadena BBC o el periódico "EastEndLife".

- Resultado: Anuncios y reportajes sobre eventos y actividades llevados a cabo en "Attlee Youth and Community Centre"
- Evidencias: Anuncio del evento "Community Parents Evening" y reportaje sobre la visita del Duque de Edimburgo.(POWER POINT)

Para finalizar, decir que este método de evaluación, al ser tan sistematizado, te permite recordar actividades y competencias que de otra forma podrías olvidar. Considero que es un método muy útil para evaluar pero al completarlo a veces me pareció demasiado artificial, pudiendo ser complementado con una descripción general que permitiera obtener también una visión global del trabajo.

Referencias

Maya Jariego, I. (2009). Guía Europsy para la Evaluación de la Práctica Supervisada en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria. En Facultad de Psicología (Ed.). *V Curso-Encuentro sobre Docencia*. Sevilla: Fénix Editora, pp. 66-108.

Usos del blog y la Web como portafolio de competencias en el Practicum de Cibervoluntarios

Medina Aguilar, Ana María

Estudiante del Practicum de Psicología

Desde noviembre del 2010 hasta mayo del 2011 he desarrollado mi Practicum en la Fundación Cibervoluntarios. Se trata de una entidad sin ánimo de lucro que tiene como objetivo fomentar la participación ciudadana y el empoderamiento de las personas a través de las Nuevas Tecnologías.

La Fundación es innovadora porque desde un epicentro compuesto por pocos trabajadores se desarrolla una organización horizontal con los Cibervoluntarios, agentes de cambio social que participan y aportan sus conocimientos, de forma desinteresada, para contribuir a eliminar la brecha digital de nuestra sociedad. Aunque en este contexto existen diversidad de programas dedicados a la alfabetización digital siendo la población destinataria las personas mayores o los inmigrantes, el flujo de trabajo se ha ido ampliando a otras demandas de nuestra sociedad con necesidades específicas.

Mi objetivo desde el comienzo fue contribuir, en base a mis conocimientos adquiridos en la licenciatura de Psicología, a las acti-

vidades que ya realizaba la Fundación en el marco de sus proyectos. Así, junto a mi tutor académico se acordó mi participación en las actividades organizadas por Cibervoluntarios en Sevilla o pueblos limítrofes.

Además, para dar continuidad a mis actividades aplicando los conocimientos adquiridos durante la licenciatura se propusieron varias opciones de programas de intervención comunitaria diferenciados por la población diana.

Para la evaluación del alumnado en sus cometidos en el ámbito profesional existe una metodología establecida por la Unidad de Gestión del Practicum. Esta evaluación es realizada tanto por el tutor/a profesional que puede observar al alumno durante sus prácticas, como por el tutor/a académico/a a través de una memoria final que versa sobre las actividades llevadas durante el periodo Practicum.

La Fundación Cibervoluntarios no tiene sede en Sevilla. Por ello, mi tutor académico me propone una evaluación complementaria a la memoria final. Así, una de las primeras actividades llevadas a cabo en el contexto laboral es realizar un blog con contenidos de diverso tipo relacionados con la realización del Practicum en Cibervoluntarios. La aportación de diversas producciones me ha permitido informar del proceso personal y profesional desarrollado en el Practicum. El blog cumple sus funciones como resumen de las prácticas y método de divulgación de diversas experiencias. Uno de los últimos post es el anuncio sobre el VII Encuentro de docencia de la Facultad de Psicología.

Por otro lado, también como método de evaluación del Practicum y como herramienta de difusión del proyecto nos centraremos en la siguiente página web: www.diabetic.webcindario.com

Diabe-TIC

Noticias

martes 14 de junio de 2011

VII Encuentro de docencia de la Facultad de Psicología.

Hoy comienza el VII Encuentro de docencia de la Facultad de Psicología. Tendrá lugar durante los días 14, 15 y 16 de junio. El objetivo es compartir y reflexionar sobre buenas prácticas llevadas a cabo por el profesorado de la Facultad de Psicología en el último curso.

Se me ha invitado a participar en la mesa redonda sobre Desarrollo y evaluación de competencias. Mi participación girará en relación los usos del blog y la web como portafolio de competencias del practicum que estoy realizando en la Fundación Cibervoluntarios.

Encuentros de este tipo juegan un papel muy importante para el desarrollo y mejora de la docencia. El encuentro es cada año un escenario apropiado para el conocimiento, difusión y apropiación de buenas prácticas.

Si todos compartimos, la replicación de esas buenas prácticas será posible y, con ello, se producirá una mejora continuada de la docencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Para conocer más detalles y el programa del encuentro os facilito el siguiente enlace:
<http://centro.us.es/facpsi/wp-content/uploads/2011/06/VII-Curso-Encuentro-CARTEL-R-1.pdf>

Saludos,
Ana María Medina Aguilar

Páginas vistas en total
4300

Archivo

- ▼ 2011 (15)
 - ▼ junio (1)
 - VII Encuentro de docencia de la Facultad de Psicol...
 - ▶ mayo (5)
 - ▶ abril (3)
 - ▶ marzo (1)
 - ▶ febrero (3)
 - ▶ enero (2)
- ▶ 2010 (5)

Publicar en

Share this on Facebook

Tweet this

This has been shared 3 times.

[Get more gadgets for your site](#)

Figura 1: Imagen del blog: www.psicocibers.blogspot.com

En párrafos previos hacía referencia a diversas propuestas de programas de intervención comunitaria que diesen continuidad a la experiencia Practicum. Entre diversas opciones la Fundación Cibervoluntarios seleccionó Diabe-TIC. En este proyecto se fusionan las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación con la Psicología y con aspectos relacionados con la Diabetes. La inter-

vención comunitaria se dirigió a personas con diabetes con edades comprendidas entre los dieciocho y treinta años. El objetivo general de este proyecto se basa en aumentar la calidad de vida de las personas que viven con diabetes y divulgar la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación como un medio útil para ello.



→ **INICIO** → **MATERIAL** → **PARTICIPANTES** → **BLOGS**

Bienvenidos a la web del proyecto Diabe-Tic.

¿Qué es DiabeTic?
El desconocimiento general de enfermedades crónicas como la diabetes, objeto central de este proyecto, nos ha conducido a una situación donde cada día muchos profesionales dedican su vida laboral a dar a conocer la enfermedad y realizar una adecuada educación en diabetes. Parte de la población general tiene ideas erróneas sobre qué es la diabetes y en los colegios aún existen dificultades a la hora de una integración escolar del niño con diabetes debido al desconocimiento de algunos profesores y alumnos. Ayudar a cambiar esta realidad es DiabeTic

¿Cual es el objetivo de DiabeTic?
Aumentar la calidad de vida de las personas que viven con diabetes y divulgar la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación como un medio útil para ello.

¿Qué beneficios aportará DiabeTic?
A nivel teórico se desarrollarán materiales educativos y se describirán experiencias personales útiles para otros adolescentes con diabetes. A nivel aplicado, dotando de voz a las personas con diabetes, éstas se convierten en agentes principales de este proyecto. Así, se les dotará de mayores recursos a través de las nuevas tecnologías, se les proporcionarán herramientas de aprendizaje y desarrollo de competencias que les guiarán a la consecución de sus objetivos.

¿Cómo se difundirá DiabeTic?
La difusión del proyecto está programada realizarse a través de diversos medios, siendo las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación una de las vías más importantes

Proyecto Diabe-TIC (c) 2010-2011. Todos los derechos reservados.

Con la colaboración de:

noSo
AYUNTAMIENTO DE SEVILLA
Centro Cívico La Buhaira



cibervoluntarios.org
nos apasionan las nuevas tecnologías, empodérate con nosotros



Figura 2: Imagen página web www.diabetic.webcindario.com

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Esta página web se construye con la iniciativa de tener un servidor dónde poder alojar la información relativa al proyecto. El blog seguía cumpliendo sus funciones de informar del proceso personal y profesional seguido por el estudiante. Sin embargo, todo lo relativo al proyecto quedaba difuminado entre diversos temas. Así, consideré que la web podría solventar la necesidad de marcar diferencias entre el programa de intervención comunitaria y las aportaciones del blog.

En resumen, con este texto se pretende proporcionar al docente de estrategias que le guíen a métodos de enseñanza que motiven al estudiante en el proceso de aprendizaje. Ambas herramientas propuestas en esta comunicación pueden ser modificadas según los objetivos, con ellas se puede ayudar al estudiante a la adquisición tanto de competencias primarias relacionadas con la propia profesión, como secundarias o transversales respecto a la utilización de las Nuevas Tecnologías en el contexto actual. Así, se convierten también en herramientas para la evaluación del alumnado.

Según mi experiencia, la evaluación basada en el proceso de aprendizaje y que despierta la motivación del alumno por éste es más importante que la basada en los resultados. Sin embargo, consciente de las desventajas de una sobrecarga laboral para el docente, es posible que dichos métodos deban ser modificados y sistematizados para ajustarlos al tiempo de la jornada laboral del profesorado.

Como decía Arturo Graf, *"Un maestro excelente es aquel que, enseñando poco, despierta en el alumno una gran sed de aprender."* Ajustando la frase a mis pensamientos simplemente diría: *"Un maestro excelente es aquel que despierta en el alumno la motivación por aprender"*. Ya sé que piensan que eso es lo realmente difícil, pero en muchos casos esto es posible y viable, incluso la ampliación de nuevas motivaciones en el alumnado es posible.

Referencias

Maya Jariego, I. (2009). Guía Europsy para la Evaluación de la Práctica Supervisada en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria. En Facultad de Psicología (Ed.). *V Curso-Encuentro sobre Docencia*. Sevilla: Fénix Editora, pp. 66-108.

El estudio de casos y las estrategias de investigación-acción en el Máster en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria

Isidro Maya Jariego
Coordinador del Máster

El Máster en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria proporciona formación especializada en intervención social:

- Se trata de uno de los cuatro **perfiles de especialización** profesional de la psicología, de acuerdo con el Libro Blanco de la ANECA.
- Conforman un **área científica** definida, representada en la División 27 de la *American Psychological Association (Society for Community Research and Action)*.
- Es una de las áreas de mayor **aplicabilidad** de la psicología, según el Colegio Oficial de Psicólogos.
- También es un ámbito del **practicum** de la facultad de psicología en la Universidad de Sevilla, y una de las líneas de competencias profesionales del certificado **Europsy**.

En esta comunicación presentamos brevemente la metodología de enseñanza-aprendizaje resumida en el Gráfico I. Este modelo formativo fue puesto a prueba con la implantación de la primera edición del máster en el curso 2010-2011. El modelo no sólo presenta una guía formativa sino que proporciona elementos de coordinación docente y establece un marco para la evaluación de competencias.

Tanto los estudiantes como el profesorado suelen centrar su atención en las sesiones presenciales. Sin embargo, por cada crédito, sólo 4 de cada 25 horas se desarrollan presencialmente. En consecuencia, el esfuerzo de coordinación docente no debería reducirse a las clases presenciales. La propuesta formativa que a continuación presentamos pretende impulsar un conjunto de actividades fuera de clase, tales como las tutorías individuales, los pequeños grupos de trabajo, las prácticas externas y las actividades de investigación, que aporten valor al desarrollo y la evaluación de competencias.

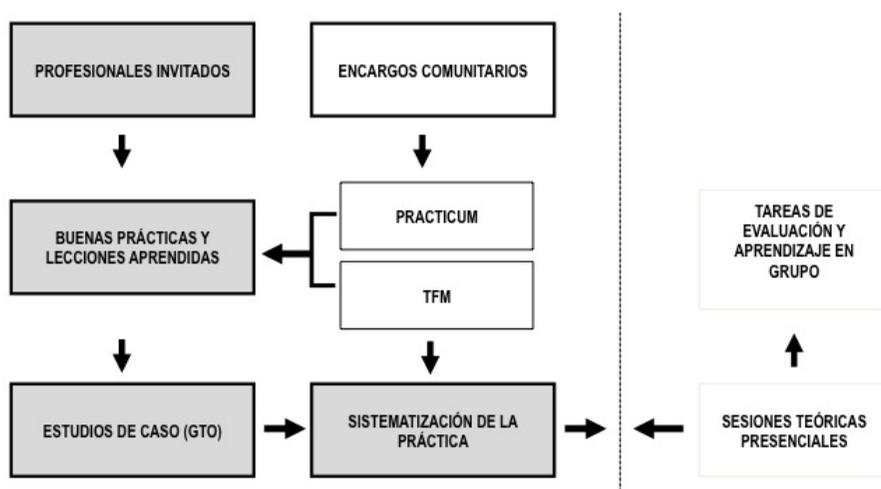


Gráfico I. Metodología de enseñanza-aprendizaje del Máster en Psicología de la ISyC.

La metodología de enseñanza-aprendizaje del máster sigue un modelo de **investigación-acción**, combinando estrategias induc-

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

tivas y deductivas (Gráfico I). Los dos componentes básicos de la formación consisten en la presentación de los conceptos y modelos fundamentales de la psicología social comunitaria, y el desarrollo de actividades de sistematización de la práctica:

- **Formación teórica.** Los módulos presenciales sirven para presentar los desarrollos teóricos más significativos de la Intervención Social y Comunitaria (ISyC). Como la carga presencial es comparativamente reducida -ya lo hemos señalado más arriba-, los módulos teóricos presentan un panorama del área, introducen a la investigación más reciente e ilustran con programas ejemplares el tema en cuestión. Siguiendo esa guía, los estudiantes del máster desarrollan cada tema en grupos de estudio, compuesto por 5 o 6 miembros cada uno. Es decir, las sesiones teóricas presenciales se continúan en pequeños grupos de trabajo fuera de clase, que estudian las lecturas y las experiencias de intervención de cada módulo, desarrollan la bibliografía recomendada y realizan las tareas de evaluación y seguimiento en cada caso.
- **Sistematización de la práctica.** Por otro lado, se realizan actividades de reflexión sobre la práctica profesional, siguiendo dos líneas de trabajo inductivo: (1) Se organizan sesiones con profesionales invitados, que presentan buenas prácticas de intervención y resumen las lecciones aprendidas a lo largo de su experiencia. A continuación, los estudiantes del máster desarrollan casos prácticos, siguiendo el modelo *Getting to Outcomes* (Wandersman, Imm, Chinman & Kaftarian, 1999, 2000). (2) Por su parte, tanto las prácticas como los trabajos fin de máster responden a encargos comunitarios específicos.

Veamos en primer lugar la estructura de contenidos del máster, antes de exponer la dinámica de investigación-acción.

Introducción a la psicología de la intervención comunitaria

El Plan de Estudios del máster está compuesto por 28 créditos de asignaturas obligatorias, 22 créditos de optativas (incluyendo las prácticas) y 10 créditos del Trabajo Fin de Máster. La oferta completa de materias se resume en la Tabla 1. El plan de estudios tiene dos características destacadas:

- Se centra en las **competencias transversales en los diferentes contextos de aplicación**. En lugar de proporcionar formación especializada en una población o un problema social específicos, desarrolla las estrategias de acción comunitaria fundamentales, trasladables a cualquier contexto específico de intervención.
- Presta especial atención a la **metodología de la intervención**, con actividades de sistematización de las estrategias de intervención psicosocial. El máster es un espacio abierto en el que profesionales invitados y agentes comunitarios reflexionan sobre la práctica de la ISyC. En cada edición se presentan buenas prácticas y lecciones aprendidas en los diferentes contextos de aplicación. Por su parte, tanto las prácticas como los trabajos fin de máster permiten desarrollar encargos comunitarios, llevando a cabo actividades de servicio a la comunidad y respuesta a necesidades sociales específicas.

La formación obligatoria introduce los fundamentos de la ISyC, desarrolla la metodología de la intervención y presenta las estrategias de intervención psicosocial básicas. Por su parte, los módulos optativos revisan programas y buenas prácticas de intervención en diferentes contextos de aplicación: familias, salud pública, diversidad cultural y de género, contexto forense y participación comunitaria.

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla1. Descripción general de la estructura y contenidos del Master en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria.

Materia	Carácter	ECTS
1. Introducción a la intervención social y comunitaria.	OB	4
2. Fundamentos conceptuales de la intervención social y comunitaria.	OB	4
3. Metodología de la investigación comunitaria.	OB	4
4. Metodología de la intervención.	OB	4
5. Estrategias de prevención y promoción comunitaria.	OB	4
6. Estrategias de comunicación y marketing social.	OB	4
7. Estrategias de mediación y preservación.	OB	4
8. Trabajo Fin de Master.	OB	10
9. Prácticas.	OP	10
10. Intervención en familias en situación de riesgo.	OP	4
11. Intervención familiar en protección de menores.	OP	4
12. Promoción y prevención de la salud.	OP	4
13. Prevención de drogodependencias y nuevas adicciones.	OP	4
14. El apoyo social en la intervención comunitaria.	OP	4
15. Diversidad cultural.	OP	4
16. Diversidad de género.	OP	4
17. Intervención en violencia, maltrato y abuso sexual.	OP	4
18. Intervención en los contextos forense y judicial.	OP	4
19. Desarrollo comunitario, promoción y potenciación comunitaria.	OP	4

OB: Obligatorio, OP: Optativo.

Detectando buenas prácticas de intervención

El segundo componente está centrado en la detección, análisis e integración teórica de experiencias de intervención específicas. Concretamente se realizan cuatro tipos de actividades diferentes:

1. El punto de partida es la participación de agentes de intervención. Los **profesionales invitados** presentan su experiencia de intervención en sesiones prácticas del máster, poniendo el acento en las lecciones aprendidas a lo largo de su ejercicio profesional.
2. A continuación, se identifican **buenas prácticas de intervención**, a partir de las presentaciones realizadas por profesionales. Se seleccionan los programas o las iniciativas comunitarias que se han caracterizado por ser especialmente innovadoras y efectivas (Maya Jariego, Herrera, Holgado & Santolaya, 2011).
3. Los estudiantes elaboran **estudios de caso** de las experiencias identificadas como buenas prácticas, siguiendo para ello el modelo *Getting to Outcomes* (GTO) de análisis de intervenciones (Maya Jariego, García & Santolaya, 2007).
4. Finalmente, utilizando una aplicación informática en la web del máster <<http://facpsimaster.es/comunitaria>>, se integra el conjunto de experiencias analizadas, desarrollando una estrategia de **sistematización de la práctica**.

La colección de buenas prácticas en diferentes contextos de intervención permite poner en marcha estrategias de sistematización. Ese trabajo de reflexión teórica a partir de la práctica profesional retoma la propuesta original de investigación-acción de Kurt Lewin (1946), entendida como "la investigación comparada de las condiciones y efectos de diversas formas de acción social" (p.35). La integración teórica progresiva del conjunto de iniciativas de intervención examinadas en cada edición es uno de los productos significativos del Máster en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria.

El esquema GTO tiene un papel central en el modelo formativo, pues sirve para formalizar las experiencias prácticas concretas

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

y proporciona las dimensiones de metodología de la intervención relevantes en la evaluación de las mismas. Por eso nos detenemos brevemente a continuación en dicho componente del modelo.

Estudios de caso. Los estudiantes del máster realizan, como parte de su formación, estudios de caso de **programas sociales e iniciativas comunitarias**. Esta tarea consiste en la elaboración de un comentario de una experiencia de intervención. Para ello (a) recogen información sobre el programa, (b) hacen un resumen descriptivo de la experiencia y (c) analizan el caso siguiendo la guía de 10 preguntas del modelo GTO.

La metodología del **estudio de caso** resulta especialmente apropiada para la sistematización de la práctica profesional: (1) permite la apropiación del contexto donde se desarrolla la intervención, (2) se centra en la valoración de los resultados obtenidos, (3) resume el aprendizaje que se ha obtenido a partir de la experiencia, (4) permite examinar la interacción entre la intervención social y el contexto comunitario en el que se desarrolla y (5) contribuye al desarrollo teórico de modo inductivo.

Una parte de los casos analizados cada curso corresponden a las **buenas prácticas** de intervención presentadas previamente por los profesionales invitados, y se comparan a continuación de forma integrada, poniendo en relación los diferentes componentes del modelo formativo.

Por ejemplo, durante el curso 2010-2011 participaron profesionales de la intervención que presentaron las áreas de trabajo social hospitalario, prevención de drogodependencias, promoción del voluntariado y salud mental comunitaria. Entre otras, se analizó como buena práctica una iniciativa de apoyo social durante la hospitalización infantil y se realizó un estudio de caso del programa de voluntariado con menores infractores.

Coda

La primera edición del Máster en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria ha servido para desarrollar un modelo formativo de investigación-acción. La metodología de enseñanza aprendizaje combina el estudio de casos con la detección de buenas prácticas y la reflexión teórica compartida sobre las experiencias de intervención social y comunitaria. El máster desarrolla competencias transversales para diferentes contextos de aplicación, poniendo el acento en la metodología de intervención psicosocial. A través de las prácticas externas, los profesionales invitados y el desarrollo de encargos comunitarios en los trabajos fin de máster mantiene un contacto permanente con el entorno comunitario y las necesidades sociales.

Referencias

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Human Relations*, 1 (2), 34-46.
- Maya Jariego, I., García, M. & Santolaya, F. J. (2007). *Estrategias de intervención Psicosocial. Casos prácticos*. Madrid: Pirámide.
- Maya Jariego, I., Herrera, I., Holgado, D. & Santolaya, F. J. (2011). Guía de auto-evaluación para la identificación de buenas prácticas en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria. Informe de investigación no publicado.
- Wandersman, A., Imm, P., Chinman, M. & Kaftarian, S. (2000). Getting to outcomes: a results-based approach to accountability. *Evaluation and program planning*, 23, 389-395.
- Wandersman, A., Imm, P., Chinman, M. & Kaftarian, S. (1999). *Getting to outcomes: Methods and tools for planning, evaluation and accountability*. Rockville, MD: Center for Substance Abuse Prevention.

La docencia universitaria en inglés desde la reflexividad crítica: Primer estudio longitudinal de la asignatura *Psychology of Groups*

Eduardo Infante Rejano

Departamento de Psicología Social
Universidad de Sevilla

Resumen: El presente artículo expone los resultados obtenidos en la experiencia de docencia en inglés llevada a cabo dentro de la asignatura *Psychology of Groups* impartida por el autor durante el periodo de 2009 a 2011. Se comentan las mejoras metodológicas, didácticas y actitudinales acaecidas a raíz de la primera experiencia en 2009 para posteriormente comparar los resultados obtenidos a través del cuestionario común *Cutting Edge* entre otros instrumentos de contraste. Tanto la evolución docente como los contenidos obtenidos individual y en grupo a lo largo de los cursos pueden apreciarse y ser descargados a través del blog creado al efecto (<http://groupapg09.blogspot.com/>). El conjunto de datos recogidos permiten afirmar que la docencia en inglés toma fuerza en el colectivo de estudiantes de nuevo ingreso siendo su participación más homogénea y eficaz en el segundo año pese a haber incrementado el número de contenidos, umbrales y rúbricas de evaluación. Estos resultados son comentados a través del enfoque metodológico de la reflexividad crítica aprovechando el rol de participante privilegiado del propio docente.

Palabras claves: Docencia en inglés, Psicología, estudio longitudinal, reflexividad crítica.

Abstract: Experiential results retrieved from two academic courses of Psychology of Groups subject in the Degree of Psychology involved in an English tuition programme are presented by its official reader. Methodological, didactic, and attitudinal improvements are commented and outcomes between 2009 and 2011 academic courses are later discussed using a self-made survey named *Cutting Edge* among other contrast instruments. Both tuition progress and content outcomes of those years can be obtained and downloaded from the subject's blog (<http://groupapg09.blogspot.com/>). Overall data confirmed the important asset given to English tuition by new incomers in the Degree whose active participation and academic qualifications were more homogeneous and efficient than in the previous year regardless the fact that contents, thresholds, and assessment templates were significantly increased. These results are discussed under a critical reflexive perspective taking advantage of the privileged participant role of the unique subject reader and article author.

Key-words: English tuition, Psychology, longitudinal study, critical reflexivity.

Introducción

La imposición del inglés como *lingua franca* por motivos históricos, gramaticales, y sobre todo político-sociales, es una realidad cada vez más materializada en nuestra sociedad que, gozando ya del dominio de una de las lenguas más habladas en el mundo como es el español, toma conciencia de internacionalizarse a través de actitudes de aproximación positiva a la lengua inglesa. Efectivamente, cada vez son más numerosas las visitas y estancias de jóvenes españoles en países de habla inglesa conocedores del incremento en empleabilidad que supone dominar, al menos el inglés, incluso en trabajos de menor cualificación o exigencia profesional (Infante, Irizo y Bueno, 2006; Infante, 2011). Esta iniciativa personal, no siempre viable a nivel familiar por los costes asociados, es apoyada por instituciones públicas como la Junta de Andalucía que a través de

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

su *Plan de Fomento del Plurilingüismo* de la Consejería de Educación certifica la formación bilingüe en centros escolares andaluces (CEIP e IES) que han pasado de 152 (14 de francés) en 2007 a nada menos que 762 centros (57 de francés y 12 de alemán) de 2011, incrementándose para el caso de la provincia de Sevilla en un 506% (de 31 centros a 157). Dicho plan afecta también a la formación profesional con un total de 24 títulos bilingües ofertados (2 en francés) preferentemente en las áreas de Informática, Administración, Hostelería y Turismo. Por su parte, la Universidad de Sevilla también hace eco de esta necesidad social ubicando en el 2010 a un total de 1422 estudiantes de la Hispalense en países extranjeros para cursar estudios siendo receptora de 1600 estudiantes extranjeros dentro del *Programa Erasmus* y perteneciente al *Plan Plus* de política lingüística (Sanchez-Moliní, 2010). Dentro de esta política, la Universidad de Sevilla también imita a otras universidades en la carrera de configurar titulaciones bilingües (véase Infante, 2011) si bien en muchas ocasiones el intento se queda en mero "trote" al no afectar la docencia bilingüe al 100% de las asignaturas debido, en parte, a la ausencia de profesorado capacitado o escaso apoyo administrativo. Efectivamente, se constata el problema de que las nuevas generaciones avanzan más rápido que aquellos profesionales que no tuvieron las mismas oportunidades en materia de formación idiomática¹.

Estas iniciativas ya instauradas hace tiempo hacen pensar que el aprendizaje del inglés empieza a ser no sólo un interés caprichoso con tintes esnobistas de determinadas clases sociales sino que por

1 En este sentido, resulta de vital importancia que las universidades, u organismos competentes, oferten al profesorado programas de estancias internacionales más duraderas y complejas de 3-4 años, lo que supondría mejor docencia bilingüe con profesorado extranjero que llega y formación idiomática de excelencia del que sale. Efectivamente, esto implica gestionar programas de intercambio a nivel de parejas de doble ingreso, forma familiar más común, lo que resulta más difícil pero no imposible.

el contrario se considera una competencia personal y profesional de primera magnitud y de carácter esencial. Por la importancia de estas acciones, la puesta en marcha de estas políticas (pluri)lingüistas deberían ser correctamente planificadas, auditadas en la materia y constantemente revisadas de forma que se evite el maquillaje político frecuentemente asociadas a ellas sin recoger el impacto deseado en la formación y experiencia de aquellos que participan.

Sin duda, el gasto o mejor dicho, la inversión económica realizada hasta la fecha nos obliga a una reflexión crítica y meditada a sabiendas que otras instituciones y países llevan la delantera en esta materia y que ya trabajan a buen nivel en segundas y terceras lenguas extranjeras desde hace tiempo. Las páginas siguientes reflejan la experiencia de dos años consecutivos en docencia bilingüe al tiempo que se proponen ideas para la mejora y la motivación de este tipo de docencia.

Contextualización del objeto de estudio reflexivo

La asignatura de *Psychology of Groups* figura en el primer curso del Grado en Psicología, en el segundo semestre y supone un paso más en la línea formativa psicosocial de los estudiantes. La docencia se articula en torno a tres tipos de sesiones: (1) dos sesiones semanales (2 horas) en *gran grupo* – i.e. grupo clase-, dedicada a la explicación teórica de la disciplina preferentemente en intervenciones magistrales, (2) una sesión semanal de una hora para el grupo medio (aproximadamente el 50% de la clase) para atender aprendizajes de trabajo en grupo; y (3) una sesión bisemanal de dos horas en pequeños grupos para el seguimiento de proyectos grupales. Por las demandas de aprendizaje del grupo bilingüe, éste

suele tener un tamaño de 30 alumnos/as frente a los 60-70 sujetos de los demás grupos. Aunque este tamaño es muy ventajoso para el inicio de programas docentes bilingües probablemente sea un dato circunstancial y se incrementa a medida que se conoce, extiende y mejora la docencia en inglés. Muchos jóvenes que inician el grado temen el nivel de inglés que se van a encontrar cuando realmente están preparados, a lo que se une la incertidumbre de una nueva etapa de exigencia académica.

Docencia en inglés: estudio longitudinal

Nivel idiomático

Pese a que las encuestas sobre nivel formativo e idiomático en Europa no suelen situar a España entre los primeros puestos, la experiencia de estos dos últimos años parece desmarcarse de esa expectativa pues los tests de inglés aplicados muestran resultados muy satisfactorios (*Tabla 1*). La metodología inicial del proyecto de innovación docente contemplaba la ejecución de un test de nivel idiomático para determinar el punto de partida del grupo en capacidad y habilidad idiomática. Se aplicaron los niveles elemental (Test-B1 Elementary) e intermedio (Test-B2, Low Intermediate) de *Home Language Internacional* en los meses de Enero-Febrero y Mayo-Junio, respectivamente. Con el fin de generar un efecto motivador, el test de nivel elemental se aplica a principios de curso para finalizar con el nivel siguiente o intermedio-bajo siendo ésta una aproximación evaluativa muy cercana al nivel B2 que exige la Universidad de Sevilla al finalizar el Grado, teniendo en cuenta que nos situamos en el primer año de estudios.

**ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

	2009-2010		2010-2011	
Niveles B1= Elementary B2= Low-Intermediate	B1 Ene	B2 Mayo	B1 Feb	B2 Jun
Tamaño	25	13	23	23
Medias	20,32	18,39	20	19
Dt	3,59	4,17	2,79	3,50
Modas	13	17	21	22
Curtosis	-1,09	-0,07	0,31	-0,27
Eficacia (%)	19,27 (76,6%)		19,50 (76,0%)	

Tabla 1. Pruebas de nivel idiomático.

El alumnado en cuestión obtuvo unos rendimientos superiores al 75% (19 aciertos de 25) en todas las pruebas lo que indica tanto una formación en inglés de base muy adecuada como, al mismo tiempo, un aprovechamiento fructífero de las sesiones de docencia en inglés recibidas hasta el punto de mantener el nivel incluso en pruebas de mayor dificultad semántico-gramatical. Si bien los promedios no parecen distinguir entre dos grupos de alumnado, sí se observan pequeñas diferencias al contemplar índices de curtosis y modas en las submuestras indicando que el alumnado de último año impartido (2010-2011) se muestra más homogéneo en capacidad idiomática (modas superiores a 20) y constante en asiduidad a lo largo del curso, disminuyendo totalmente el absentismo académico hallado en el curso anterior (52% frente a 0%). No en vano, el alumnado cifra en más de un 80% la comprensión de las clases² (81,9% en 2010 y 84,1% en 2011) que, si bien se apoya en un conjunto de metodo-

² El alumnado valora la capacidad idiomática del profesor en un 93,4% (2010) y 94,4% (2011) de media.

logías complementarias y alternativas (documentos y fuentes diversas, materiales a leer en inglés y español, videos, manuales, etc.), han sido conducidas por el docente al 100% en inglés sin permitir ningún tipo de comentario en español (salvo para, lógicamente, traducir puntualmente términos profesionales de cara a ser adecuadamente leídos y comprendidos en español³).

Encuesta "opinática" Cutting Edge

La encuesta de elaboración propia, *Cutting Edge*, preguntaba al alumnado una serie de cuestiones en torno a la docencia en inglés, a modo de feedback de mejora. La encuesta indica que el alumnado de docencia en inglés afirma mayoritariamente que la experiencia ha sido bastante positiva ($\mu = 3,67$, escala 1 a 5) al constatar que dicha docencia mejora el aprendizaje de la asignatura (2,70), facilita la lectura bibliográfica en inglés (3,24), permite crear un ambiente de trabajo positivo entre los compañeros (3,61), anima a hablar en inglés fuera de clase (2,98), y algo en clase durante los trabajos en equipo (2,25). En la mayoría de las variables contempladas en la *tabla 2*, se constata un aumento de la satisfacción del alumnado del segundo año de experiencia con respecto al primero. Se aprecia además que el alumnado adquiere motivación y habilidades extra-curriculares para hablar en inglés individualmente aunque aún no ha adquirido el hábito para usarlo en la realización de trabajos en equipo en clase, sobre todo cuando los trabajos son cognitivamente más

3 La formación bilingüe presenta la limitación de aprender términos que sólo tienen sentido fuera de España y que en raras ocasiones permiten traducciones directas al español. En este sentido, el alumnado bilingüe tiene la ardua tarea de leer en solitario la literatura de la asignatura en español si quiere hacerse entender en su propia tierra. Para favorecer la transferencia inglés-español, se trabaja actualmente en la elaboración de un diccionario bilingüe específico de la asignatura.

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

demandantes. Posiblemente este hecho sea más producto de la vergüenza de hablar en inglés entre compañeros que en las deficiencias idiomáticas de estos pues a medida que avanzan los meses las conversaciones en inglés sin mediar el profesor son más frecuentes.

Como dato global, cabe decir que el 80,8% los encuestados repetiría la experiencia y se ha sentido comprometido en el desarrollo de la dinámica de clase en un 62,8% de media (4,00 usando escala de 1 a 7). De manera global, la experiencia se valoró como muy notable obteniéndose una media de 3,67 (escala de 1 a 5 puntos). La participación voluntaria en clase fue incrementándose y, aunque a veces monopolizada por unos 6-7 compañeros/as, pocos permanecían callados ante propuestas o preguntas individualmente formuladas por el docente, lo que probablemente habría ocurrido también en una clase dictada en español.

Item (escala 1 al 5)	2009-10 (N2=13)	2010-11 (N1=23)	Global (N=36)
Facilita la lectura bibliográfica en inglés	2,70	3,77	3,24
Crea un ambiente de trabajo positivo entre los compañeros	3,50	3,72	3,61
Mejora el aprendizaje de la asignatura	2,30	3,09	2,7
Anima a hablar en inglés fuera de clase	3,00	2,95	2,98
Anima a hablar en inglés durante los trabajos en equipo	2,00	2,50	2,25
Satisfacción total con la experiencia	3,15	4,18	3,67
Repetirían la experiencia (en segundo de Grado)	61,5%	100%	80,8%

Tabla 2. Encuesta opinática "Cutting Edge" (escala de 1 a 5 puntos).

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Además de la satisfacción por participar en la experiencia de docencia bilingüe, el alumnado expresó su opinión sobre posibles argumentos que animan a la formación universitaria en inglés. Según la *tabla 3*, la valoración del inglés para el futuro profesional es claramente constatada por el alumnado. La mayoría es consciente de la importancia de aprenderlo de cara a obtener trabajo o empleo en España (86,5%), acceder a becas de postgrado o de estudio (92,3%), y a animar a completar la formación fuera del país (96%), siendo mucho mayor el acuerdo en el segundo grupo/año. Es decir, los datos indican que el alumnado de nuevo ingreso en la Facultad de Psicología es cada vez más consciente de la importancia del inglés como habilidad curricular para futuras formaciones o acceso a puestos de trabajo en o fuera de España, encontrándose más preparado y comprometido con su formación en áreas de especialización universitaria profesional.

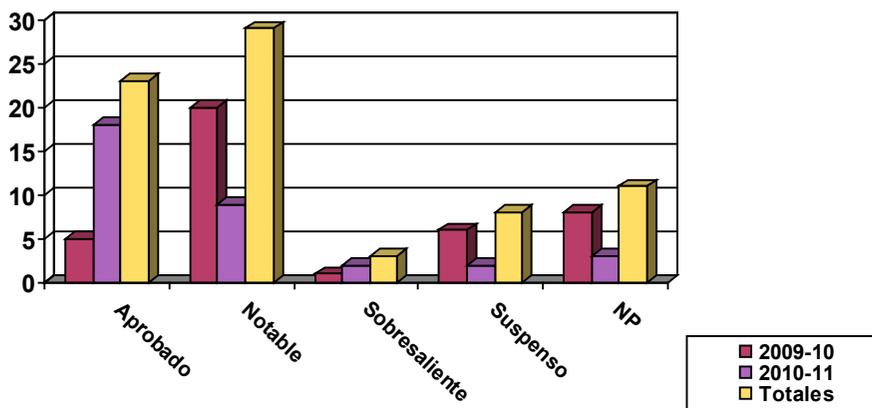
Un dato curioso muestra que el porcentaje de alumnado animado a estudiar en la Universidad de Sevilla tras el conocimiento de su línea de docencia en inglés se ha casi quintuplicado en un año, pasando del 7 al 31%. Por otro lado, uno de cada dos alumnos/as de la docencia en inglés entró en la Facultad de Psicología motivado por el conocimiento de dicha acción formativa innovadora.

Docencia en inglés: útil para... (%)	2009-2010 (N1=13)	2010-2011 (N2=22)	Global (N=33)
Obtener trabajo / empleo en España	77	95,5	86,25
Acceder a becas de postgrado o ayudas de estudio	84,6	100	92,3
Animar a completar la formación fuera del país	92	100	96
Animarse a estudiar en la Universidad de Sevilla	7,69	31,8	19,75
Animarse a estudiar en la Facultad de Psicología (conocimiento previo)	61,5	54,5	58

Tabla 3. Argumentos de apoyo a la docencia en inglés.

Rendimiento académico

Pese a ser asignatura cuatrimestral, se idearon dos exámenes parciales de cuatro temas cada uno cuyos resultados fueron muy positivos. Globalmente, se obtuvieron 25 aprobados, 26 notables, 3 sobresalientes, 8 suspensos y 11 no-presentados. De nuevo se constata que los no-presentados fueron menores en el segundo curso (2010-2011) que a su vez mostraron puntuaciones más homogéneas que el en primer año experiencial (2009-2010), si bien las calificaciones fueron cuantitativa y globalmente menores (más notables pero menos sobresalientes y presentados). Efectivamente, la calificación media fue de 6,71 en 2010 (n1=40) frente a 6,85 en 2011 (n2=34). Como claros argumentos explicativos, hay que indicar que el examen del primer año experiencial fue en español y apoyado en un manual también en español, cuando hoy día (2011) se realiza todo íntegramente en inglés (sin manual de referencia, sólo de consulta) con exámenes mixtos, esto es, con preguntas cerradas y, por primera vez incluso en la historia de la asignatura, de desarrollo. Además, la nueva metodología indicada en las asignaturas otorgaba más preponderancia a los trabajos en equipo frente a la tradicional evaluación puntual lo que supone una traba en aquellos que se enfrentan a dichas actividades en inglés.



Grafica 1. Evolución de los rendimientos académicos.

Metodología y didáctica: Propuestas de mejora

La recopilación de comentarios y sugerencias de mejora por parte del alumnado se posibilitó a través de la encuesta *Cutting Edge* y del *blog* creado de la asignatura (<http://groupapag09.blogspot.com>). Corroborando las expectativas del docente, la mayoría del alumnado (78,1%), sobre todo del segundo año experiencial, indicó la necesidad de examinarse en inglés y de trabajar con un manual en inglés, dado que la docencia era en inglés, pero, eso sí, un manual que no resultara complejo de entender. Otros apoyaron tanto el examen como el manual en español por el nivel de inglés aún bajo para los fines y/o efecto comparativo con el resto de grupos en español. Otros comentarios menos frecuentes aludieron a la insatisfacción con respecto al material de clase o el manual, el tamaño excesivo de los grupos de trabajo o la adscripción forzada a los mismos (más evidente en el primer año).

Finalmente, otras preguntas formuladas se encaminaron a averiguar posibles problemas derivados de los efectos comparativos entre el grupo de docencia en inglés y el resto. En este sentido, el 71,1% indicó que la docencia en lengua inglesa mejora el aprendizaje de la asignatura que en los otros casos ya que se posibilita el acceso a materiales más modernos e innovadores. Otros comentarios escritos del alumnado figuran en la *tabla 4*⁴.

4 Nótese que algunos comentarios fueron hechos en inglés. Como algo característico de este año 2011 el alumnado en general ha continuado comunicándose conmigo en inglés cuando ya no era preceptivo, tanto en las comunicaciones *on-line* como cara a cara, lo que demuestra el interés, la seriedad y el hábito creado en ellos para expresarse en dicha lengua.

ACTIVIDAD DOCENTE
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

	2009-2010 (N2=13)	2010-2011 (N1=22)
Manual en inglés	46,1	95,6
Realización de exámenes en lengua inglesa	46,1	95,6
Materiales más innovadores (actualmente manual en español redición de 2006)	69,3	73%
<p>Algunos comentarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Al darse las clases en inglés y el material en español entonces, para qué asistir a las clases o atender en ellas?...(2010)</i> - <i>I would like to choose the people to work with and in the working group we didn't have that opportunity (2010).</i> - <i>Los grupos de trabajo son muy grandes (2009)</i> - <i>....hay mucha gente que no tiene buen nivel de inglés y no pueden seguir la asignatura ya que les han obligado a meterse en este grupo (2010).</i> - <i>The (Spanish) book is very boring...(2010)</i> - <i>It is a good idea to make the exam in Spanish because of all groups have the same chances of pass the exam (2010).</i> - <i>La utilización de un manual en inglés y la realización de exámenes en dicho idioma ayudan al alumno a profundizar y a adquirir más conocimientos en esta lengua (2011).</i> - <i>Me gustaría que me enseñasen los términos específicos porque sinceramente creo que no he aprendido apenas nada para trabajar en español (2011).</i> - <i>...lo importante es aprender bien las asignaturas y si lo puedes hacer en inglés, pues mejor (2011).</i> 		

Tabla 4. Comentarios de mejora del alumnado adscrito a docencia en inglés.

La información recopilada hasta la fecha debe ser enmarcada dentro de las políticas de funcionamiento del propio centro educativo para el caso de *Psychology of Groups*. En esta línea hay que indicar que la docencia en inglés fue de elección "obligada" en algunos casos cuando el resto de grupos de la asignatura completaron ratio y, por ende, probablemente eran alumnos/as sin actitudes ni suficiente conocimiento del inglés. Los horarios de clase posiblemente no fueron los mejores ya que las sesiones teóricas tuvieron lugar los lunes de 9,30 a 10,30 y los viernes de 8,30 a 9,30 a.m. probablemente no adecuados para atender clases magistrales en inglés. Finalmente,

indicar que la obligada coordinación burocrática con los otros cuatro grupos de docencia en español forzó además el seguimiento del tradicional manual de la asignatura (fechado en 2003) por lo que los estudiantes del primer año experiencial tenían que preparar el examen en español frente a las clases que eran en inglés, factor bien indicado por el alumnado y que propició una asistencia a clase de aproximadamente un 60% de media global, y del 28,2% en las sesiones de teoría. Estos índices mejoraron considerablemente cuando el manual de la asignatura pasó de ser preceptivo a orientativo y los contenidos se estudiaron directamente en inglés de los apuntes y documentos didácticamente aportados por el profesor.

Conclusiones

Pese a las dificultades y trabas indicadas por las administraciones en materia económica, burocrática y de recursos humanos disponibles para la docencia en inglés, el presente artículo ha mostrado un panorama claramente optimista tanto en la disposición del alumnado como en los rendimientos globales alcanzados a lo largo de los dos últimos cursos académicos para la asignatura asociada al docente de *Psychology of Groups*. Los procesos de selección del nuevo alumnado para esta línea innovadora del Grado en Psicología han dado fe de la diferencial disposición y aptitud de partida de este colectivo para enfrentarse con éxito a la docencia universitaria en inglés. Sin duda, la línea de docencia en inglés está seleccionando un colectivo de estudiantes muy peculiar en aptitudes y actitudes que debemos valorar y atender. Si bien el programa actual en la asignatura descrita es aún sustancialmente mejorable en muchos aspectos, podemos indicar que éste ofrece una base muy adecuada para fomentar el aprendizaje y manejo del inglés en términos de psicología profesional al tiempo que proporciona un abanico de recursos didácticos de gran referencia para el futuro laboral.

Entendiendo que es un proceso de mejora constante por parte del profesorado, la Universidad de Sevilla debería proporcionar, ya aceptado el coste cero en recursos humanos, estabilidad en la asignación de los grupos –con los controles que consideren adecuados y que no han sido aún ni bien definidos ni correctamente aplicados-, y total libertad de movimientos a la hora de organizar la docencia en inglés que, en el contenido y sobre todo en lo metodológico, se distancia considerablemente del resto de grupos de alumnado. Además, es preciso indicar que las políticas institucionales para con estos grupos procuran, dentro de una lógica moral profesional, animar a realizar sesgos evaluativos de benignidad teniendo en cuenta que los programas bilingües son muy experimentales en contenidos y metodologías y, además el profesorado, nuevo en estos menesteres, se adapta a su vez a la nueva y compleja docencia europea alejada de los tradicionales paternalismo y apatía de antaño. Esta nueva metodología básicamente supone exigir al alumnado mayor participación e iniciativa que, realizada en inglés, supone un cambio más difícil aún que en épocas anteriores. En este sentido, y a medida que las asignaturas en inglés se fortalecen y ganan en independencia institucional –garantizando la ignorada pero real libertad de cátedra y olvidando el efecto comparativo con los grupos de docencia tradicional que no constituyen sus referentes- podremos sin duda demandar los requisitos necesarios para garantizar una formación cada vez más exigente y así equiparar nuestra labor docente a la realizada en cualquier universidad norteamericana o inglesa. Los porcentajes que se han obtenido en estos primeros grupos de futuros psicólogos bilingües están indicando que la Facultad de Psicología es uno de los centros que claramente abandera el avance idiomático en la Universidad de Sevilla que cada vez capta a más alumnado con miras internacionales. Al tiempo que mejora esta docencia, seguiremos aplicando tests y encuestas que acrediten a la docencia bilingüe en la universidad como una estrategia fundamental para hacer de nuestra labor un referente internacional y ello de pie a que nuestro profe-

sorado también se vea animado a realizar estancias de formación lingüística en el extranjero que le permitan promocionar el español como lengua internacional.

Referencias

- Carr, W. (1961). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Chaudron, C; Long, M. y Richards, J.C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortanet, I. (Coord) (2008). *Hablar inglés en la universidad: docencia e investigación*. Oviedo: Septem.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- Honey, P. y Munford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.
- Infante, E. (2011). La docencia en inglés en primero de grado en Psicología. En A. Aguilera y M. Gómez (Coord). *Actividad docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Pp. 113-126. Sevilla: Fenix Editora.
- Infante, E.; Irizo, I. y Bueno, R. (2006). Adaptative pathways towards a degenderised labour market and the definition of androgynous personnel. *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 16 (1-2), 97-111.
- Junta de Andalucía (2007). Resolución de 22 de marzo de 2007 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa por la que se aprueba la implantación de centros docentes bilingües para el curso 2007/08. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/ordenacion/PLURILINGUISMO/Resolucion_bilingues_22_marzo_2007

Pichón Riviere, E. (1987). *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social III*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Sanchez-Moliní, L. (2010). *A Erasmus le place la Hispalense*. Diario de Sevilla, 1 de diciembre de 2010.

