

MEMORIA FINAL
TÍTULO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE

Curso 2012-13

Proyecto ID2012/196

“De lo planificado a lo conseguido: la definición de competencias para su evaluación como resultados de aprendizaje”

Modalidad:

D. Proyectos impulsados por un profesor y/o vinculados a un grupo de profesores

Línea de actuación: Implantación de metodologías docentes y de evaluación

III. 3.1.Desarrollo de sistemas de evaluación de competencias

Coordinadora. M^a Angeles Mayor Cinca

Centro: Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca

Miembros del equipo de trabajo

- José M. Arana Martínez
- Vicente Ortiz Oria
- Cristina Jenaro Río
- Juan José García Meilán
- Begoña Zubiauz de Pedro

Departamentos:

- Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
- Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento.
- Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos

Asignaturas a las que se dirige el proyecto:

- Introducción a la Psicología
- Desarrollo cognitivo y Lingüístico
- Evaluación Psicológica,
- Psicología del Lenguaje
- Psicoterapia-II

ÍNDICE

1. Introducción

2. Objetivos

3. Metodología

4. Resultados

5. Discusión

6. Difusión de los resultados

7. Referencias

INTRODUCCIÓN

El actual proyecto ha asumido el objetivo de facilitar la evaluación de las competencias de varias asignaturas, en términos de su concreción como resultados de aprendizaje *-learning outcomes*. Es decir, ha pretendido comprobar si existen diferencias en la percepción del grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes universitarios, bien sea cuando se enfrentan a la estimación de competencias, o bien a la redefinición de las mismas, en términos de resultados de aprendizaje.

La evaluación por competencias constituye uno de los ejes esenciales del modelo de enseñanza-aprendizaje que subyace a la implantación del espacio europeo de educación superior. Esta consideración reside en la necesidad de favorecer la conexión entre la formación académica y el ejercicio profesional, objetivo que carece de propuestas claras en las diferentes áreas de conocimiento.

Hemos partido de la definición de competencia, entendida como la ‘integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes y valores) que alguien pone en juego en una situación concreta demostrando que es capaz de resolverla’. Esta definición conlleva: determinar clara y específicamente en qué consiste la competencia que se pretende desarrollar y evaluar; formular el propósito que se pretende en cada actividad; señalar el contexto y circunstancias en que se realizarán las actividades, agrupamientos y el tiempo dedicado a las mismas; indicar los materiales o recursos necesarios; señalar la estrategia (métodos y procedimientos) para llevar a cabo la acción prevista; y ofrecer los criterios de evaluación relacionados con los indicadores y evidencias. Sin duda, de todos estos elementos, uno de los más complejos en la práctica es la evaluación, quizás porque de forma inevitable debe considerar todos los componentes mencionados.

A nuestro modo de ver, para abordar la evaluación de las competencias es necesario contar con un sistema que acompañe el proceso de cambio que subyace a este nuevo estilo de aprendizaje que experimenta el/la estudiante, le ayude a identificar las dificultades del mismo e induzca nuevas formas de descubrimiento que le conduzcan hacia una mayor autonomía (Arana et al, 2012).

Según la ECTS Users' Guide (2005) los resultados de aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que un aprendiz deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar una vez finalizado el proceso de aprendizaje. Una de sus mayores ventajas es que son enunciados claros acerca de lo que se espera que aprenda el/la estudiante y cómo va a demostrar este logro. De esta manera, los resultados de aprendizaje han de ser más precisos y más claros que los objetivos y las competencias a fin de hacer más transparentes las guías académicas.

Contamos con evidencia acerca de que los resultados de aprendizaje: (a) se centran en lo que el estudiante ha aprendido y no solamente en el contenido de lo que se le ha enseñado, por lo que aprenden de forma más eficaz; (b) facilitan que el estudiante pueda identificar claramente donde está como aprendiz; (c) se focalizan en lo que el estudiante puede demostrar al término de una actividad de aprendizaje.

En cuanto a las ventajas de este enfoque para el profesorado se advierte (Jenkins y Unwin, 2001) que los resultados de aprendizaje pueden ayudar a: (a) explicar de forma más precisa a los estudiantes lo que se espera de ellos; (b) diseñar de forma más eficaz sus materiales, actuando como un formato para ellos. (c) seleccionar la estrategia de enseñanza apropiada en relación al resultado de aprendizaje esperado (ej. seminario, trabajo grupal, tutoría, práctica de laboratorio, etc.) (d) informar de forma más precisa a sus colegas qué actividad en particular se ha diseñado; (e) seleccionar contenidos más pertinentes a la hora de elaborar sistema de evaluación.

El desafío de los profesores consiste en asegurar que exista una vinculación entre métodos de enseñanza, técnicas de apreciación, criterios de apreciación y resultados de aprendizaje. Esta relación entre enseñanza, apreciación y resultados de aprendizaje contribuye a hacer más transparente y comprensible la experiencia de aprendizaje global para los estudiantes. Ramsden (2003) destaca que las evidencias obtenidas de las evaluaciones de cursos hechas por los estudiantes demuestran que cuando estos pueden identificar la meta con claridad, su expectativa de logro se ajusta mejor al trabajo que van a necesitar.

No obstante, quizás la mayor dificultad es constatar cuándo podemos establecer que los estudiantes reconocen la meta con claridad, y si comprenden la diferencia entre competencia y resultado de aprendizaje. Y, además, es igualmente importante saber si las expectativas de lo trabajado y de lo conseguido, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores, difieren o no en sus percepciones, ya que es una variable que, a la postre, puede afectar directamente a la práctica docente y al trabajo realizado por el estudiante

2. OBJETIVOS

Partiendo del planteamiento anterior el presente trabajo asumió los siguientes objetivos

2.1. Enunciar los resultados de aprendizaje en términos de lo que se espera que el/la estudiante deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar, una vez finalizado el proceso de aprendizaje en algunas de las competencias de las cuatro asignaturas objeto de estudio: Introducción a la Psicología, Desarrollo Cognitivo y Lingüístico, Evaluación psicológica, Psicología del Lenguaje y Psicoterapia.

2.2. Evaluar el grado de consecución de dichos resultados de aprendizaje, comparando dos competencias seleccionadas previamente, en cada una de las asignaturas mencionadas.

2.3. Analizar si se produce una mejor valoración por parte del estudiante, en relación a la competencia 'traducida' a resultados de aprendizaje, con respecto a otra que no lo ha sido, dentro de cada asignatura y, comparativamente entre las cuatro.

3. METODOLOGIA

3.1. Muestra

La muestra estuvo constituida por un total de 463 estudiantes de 1º y 2º cursos del Grado de Psicología y de 4º y 5º curso de la Licenciatura de Psicología.

Todos ellos participaron voluntariamente tras garantizárseles el anonimato. La distribución de esta muestra en las diferentes asignaturas analizadas fue la siguiente:

-86 alumnos de 1º de Grado de la asignatura “Introducción a la Psicología”

(1º cuatrimestre)

-158 alumnos de 1º de Grado de la asignatura “Desarrollo cognitivo y Lingüístico”.

(2º cuatrimestre)

-141 alumnos de 1º de Grado de la asignatura “Evaluación Psicológica”

(2º cuatrimestre)

-56 alumnos de 2º de Grado de la asignatura “Psicología del Lenguaje”

(2º cuatrimestre)

-22 alumnos de 4º y 5º de Licenciatura de la asignatura “Psicoterapia-II”

(2º cuatrimestre)

3.2. Materiales

Para la recogida de información cada uno de los profesores elaboró un cuestionario on-line referido a su propia asignatura (Véase Anexo I). Cada uno de los cuestionarios constaba de 15 ítems; los seis primeros hacían referencia a las competencias propias de cada asignatura, según la guía docente, y los nueve siguientes ítems estaban formulados como resultados de aprendizaje relacionados con dichas competencias. Una última pregunta abierta del cuestionario permitía a los participantes incluir comentarios, sugerencias u observaciones.

Los cinco cuestionarios fueron respondidos por los estudiantes a través de la plataforma Studium (Moodle). En dichos cuestionarios se solicitaba valorar, en una escala de 1 a 10, el grado en que cada estudiante consideraba haber adquirido las diferentes competencias, y alcanzado los resultados de aprendizaje seleccionados para el cuestionario, siendo 10 la máxima puntuación posible para cada uno de las 15 opciones a valorar, en cada asignatura.

3.3. Procedimiento

La recogida de información de las asignaturas se llevó a cabo desde el mes febrero hasta finales de junio, en el caso de la asignatura impartida en el primer cuatrimestre, y durante los meses de mayo y junio en el caso de las asignaturas impartidas en el segundo cuatrimestre.

Los datos fueron recogidos en una hoja Excel y posteriormente analizados con el programa SPSS para Windows. Se han realizado análisis descriptivos (media, desviación típica), así como análisis correlacionales (Correlación de Pearson), diferencias de medias (prueba "t" de Student) y análisis de varianza, tras analizar el cumplimiento de supuestos paramétricos (normalidad y homogeneidad de varianzas).

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en los diferentes análisis prácticos fueron los siguientes

4.1. Análisis descriptivos

Estadísticos		
asign		
N	Válidos	463
	Perdidos	0

Total de asignaturas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Intro Psicolo	86	18,6	18,6	18,6
	Eval Psicol	141	30,5	30,5	49,0
	Psicoterapia	22	4,8	4,8	53,8
	Psico Leng	56	12,1	12,1	65,9
	Decolin	158	34,1	34,1	100,0
	Total	463	100,0	100,0	

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
media	463	1,60	10,00	7,6353	1,11309
media1_6	463	1,67	10,00	7,6217	1,15541
media_15	463	1,56	10,00	7,6443	1,17455
N válido (según lista)	463				

Estadísticos descriptivos Asignatura Introducción a la Psicología

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
media	86	1,60	9,00	7,0566	1,19880
media1_6	86	1,67	9,00	6,8023	1,25961
media_15	86	1,56	9,33	7,2261	1,23169
N válido (según lista)	86				

Estadísticos descriptivos Asignatura Evaluación Psicológica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
media	141	4,73	10,00	8,0255	,90458
media1_6	141	5,33	10,00	8,0615	,89452
media_15	141	4,22	10,00	8,0016	,97725
N válido (según lista)	141				

Estadísticos descriptivos Asignatura Psicoterapia

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
media	22	3,80	10,00	7,1758	1,78323
media1_6	22	3,67	10,00	7,4697	1,62295
media_15	22	3,67	10,00	6,9798	1,94172
N válido (según lista)	22				

Estadísticos descriptivos Asignatura Psicología del Lenguaje

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
media	56	5,47	10,00	7,5750	,92748
media1_6	56	6,00	10,00	7,7738	,90366
media_15	56	4,22	10,00	7,4425	1,04865
N válido (según lista)	56				

Estadísticos descriptivos Asignatura Desarrollo cognitivo y lingüístico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
media	158	4,33	9,67	7,6873	1,02843
media1_6	158	4,00	9,83	7,6424	1,07895
media_15	158	3,89	9,78	7,7173	1,09770
N válido (según lista)	158				

4.2. Análisis correlacionales

Correlaciones Introducción a la Psicología

		media1_6	media_15
media1_6	Correlación de Pearson	1	,856(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	86	86
media_15	Correlación de Pearson	,856(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	86	86

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones Evaluación Psicológica

		media1_6	media_15
media1_6	Correlación de Pearson	1	,826(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	141	141
media_15	Correlación de Pearson	,826(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	141	141

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones Psicoterapia

		media1_6	media_15
media1_6	Correlación de Pearson	1	,926(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	22	22
media_15	Correlación de Pearson	,926(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	22	22

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones Psicología del Lenguaje

		media1_6	media_15
media1_6	Correlación de Pearson	1	,734(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	56	56
media_15	Correlación de Pearson	,734(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	56	56

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones Desarrollo cognitivo y lingüístico

		media1_6	media_15
media1_6	Correlación de Pearson	1	,770(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	158	158
media_15	Correlación de Pearson	,770(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	158	158

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4.3. Diferencia de Medias

Estadísticos para una muestra Introducción a la Psicología

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
media1_6	86	6,8023	1,25961	,13583
media_15	86	7,2261	1,23169	,13282

Prueba para una muestra(a)

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
media1_6	50,081	85	,000	6,80233	6,5323	7,0724
media_15	54,407	85	,000	7,22610	6,9620	7,4902

Estadísticos para una muestra Evaluación Psicológica

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
media1_6	141	8,0615	,89452	,07533
media_15	141	8,0016	,97725	,08230

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
media1_6	107,012	140	,000	8,06147	7,9125	8,2104
media_15	97,225	140	,000	8,00158	7,8389	8,1643

Estadísticos para una muestra Psicoterapia

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
media1_6	24	7,4583	1,55204	,31681
media_15	24	7,0185	1,86117	,37991

Prueba para una muestra(

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
media1_6	23,542	23	,000	7,45833	6,8030	8,1137
media_15	18,474	23	,000	7,01852	6,2326	7,8044

Estadísticos para una muestra Psicología del Lenguaje

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
media1_6	70	7,6310	1,01077	,12081
media_15	70	7,2857	1,06902	,12777

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					InferiorSuperior InferiorSuperior	Superior
media1_6	63,165	69	,000	7,63095	7,3899	7,8720
media_15	57,021	69	,000	7,28571	7,0308	7,5406

Estadísticos para una muestra Desarrollo cognitivo y lingüístico

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
media1_6	158	7,6424	1,07895	,08584
media_15	158	7,7173	1,09770	,08733

Prueba para una muestra(a)

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					InferiorSuperior InferiorSuperior	Superior
media1_6	89,034	157	,000	7,64241	7,4729	7,8119
media_15	88,371	157	,000	7,71730	7,5448	7,8898

4.4. Análisis de Varianza

		Notas				Descriptivos		
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
media1_6	Intro Psicología	86	6,80	1,26	,13583	1,67	9,00	,22561
	Eval Psicología	141	8,06	,89	,07533	5,33	10,00	
	Psicoterapia	24	7,46	1,55	,31681	3,67	10,00	
	Psicol Language	70	7,63	1,01	,12081	3,50	10,00	
	Decolin	158	7,64	1,08	,08584	4,00	9,83	
	Total	479	7,60	6,80	,05292	1,67	10,00	
	Modelo				1,08	,04947		
	Efectos fijos							
	Efectos aleatorios				,24331			
media_15	Intro Psicología	86	7,23	1,23	,13282	1,56	9,33	
	Eval Psicológica	141	8,00	,98	,08230	4,22	10,00	
	Psicoterapia	24	7,02	1,86	,37991	3,67	10,00	
	Psicol Lenguaje	70	7,29	1,07	,12777	4,22	10,00	
	Decolin	158	7,72	1,10	,08733	3,89	9,78	
	Total	479	7,61	1,18	,05378	1,56	10,00	
	Modelo				6,80	1,25961		
	Efectos fijos							
	Efectos aleatorios			8,06	,89452			

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
media1_6	3,811	4	474	,005
media_15	6,287	4	474	,000

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
media1_6	Inter-grupos	85,572	4	21,393	18,253	,000
	Intra-grupos	555,550	474	1,172		
	Total	641,121	478			
media_15	Inter-grupos	51,861	4	12,965	10,069	,000
	Intra-grupos	610,352	474	1,288		
	Total	662,213	478			

Pruebas post hoc. Subconjuntos homogéneos

media1_6

Duncan

asign	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1 2	3	1
Intro Psicología	86	6,8023		
Psicoterapia	24		7,4583	
Psicol Lenguaje	70		7,6310	
Decolin	158		7,6424	
Eval Psicológica	141			8,0615
Sig.		1,000	,377	1,000

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 61,727.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

media_15

Duncan

asign	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1 2	1
Psicoterapia	24	7,0185	
Intro Psicología	86	7,2261	
Psicol Lenguaje	70	7,2857	
Decolin	158		7,7173
Eval Psicológica	141		8,0016
Sig.		,220	,165

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 61,727.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Resumen de los resultados obtenidos

1º Los estudiantes valoran en un grado alto, en torno al 75% , la consecución tanto de las competencias como de estas mismas definidas en términos de resultados de aprendizaje, en todas las asignaturas.

2º El análisis correlacional entre competencias y resultados de aprendizaje, dentro de cada una de las asignaturas, pone de manifiesto una alta correlación entre ambos niveles, lo que confirma el resultado anteriormente mencionado.

3º Los resultados obtenidos muestran que aunque los alumnos puntúan alto tanto los resultados de aprendizaje como las competencias en todas las asignaturas, también se observa que, en todas las asignaturas, existen diferencias significativas intragrupo, es decir, podemos constatar que hay una variabilidad en las opiniones que ofrecen los estudiantes. (véase diferencia de medias).

4º Hemos encontrado que existen diferencias significativas en las valoraciones que hacen los estudiantes del grado de consecución de las competencias y los resultados de aprendizaje según la asignatura (Véanse análisis ANOVA y análisis post-hoc)

En este sentido, los estudiantes perciben haber adquirido en mayor grado los resultados de aprendizaje en las asignaturas de Evaluación Psicológica y Desarrollo cognitivo y lingüístico que en el resto de las asignaturas. Se da la circunstancia de que en dichas asignaturas la encuesta fue cumplimentada por los estudiantes antes de que supieran la calificación en la asignatura, mientras que en las otras tres asignaturas los alumnos eran conocedores de la calificación.

También se observa una diferencia en la valoración del grado de consecución de las competencias según la asignatura. Así, los estudiantes perciben un grado menor de logro de las competencias en la asignatura de Introducción a la Psicología, resultado por otro lado lógico teniendo en cuenta que dicha asignatura se imparte en el primer cuatrimestre, mientras que el resto en el segundo.

5. DISCUSIÓN

El presente estudio ha pretendido ofrecer evidencias preliminares sobre la importancia de formular las competencias a adquirir por los/las estudiantes como resultados de aprendizaje. Esta formulación, que intenta especificar las metas del aprendizaje que el alumnado ha de alcanzar, tiende a facilitar una mayor conciencia sobre la adquisición de diferentes destrezas, hecho que se ha confirmado en dos de las cinco asignaturas valoradas.

La alta valoración ofrecida por los estudiantes tanto de las competencias como de los resultados de aprendizaje, sobretudo en el segundo cuatrimestre, nos lleva pensar, en primer lugar que los estudiantes parten de una percepción más elevada de su competencia, y tienden a valorar el grado de adquisición de los resultados de aprendizaje en un grado que los aproxima a las primeras, lo que hace que se produzca un “efecto techo”. En segundo lugar, que las competencias definidas para el Grado de Psicología han sido bien redactadas por el profesorado incluyendo, en mayor o en menor medida, aspectos relacionados con el saber (conocimiento), saber hacer (procedimiento) y saber ser (actitudes), lo cual las acercaría a las formulaciones que se piden en los resultados de aprendizaje.

Varios resultados obtenidos merecen un análisis más detallado, que deberá ser respondido en posteriores trabajos:

(a) Si la propia redacción del resultado de aprendizaje, más o menos concreta, sobre todo en cuanto al contenido trabajado, afecta a la valoración del grado de consecución percibido por los estudiantes, ya que como hemos dicho uno de los aspectos básicos de la efectividad de definir las competencias en términos de resultados de aprendizaje radica en una redacción clara y específica.

(b) Si los estudiantes precisan de un modelo y explicación previa, por parte del profesor, de los resultados de aprendizaje y cómo se van a valorar éstos ya que, en este caso, aunque en las asignaturas los alumnos cuentan por escrito con estas directrices, en las guías docentes de las asignaturas, esto no es una garantía de que accedan a su lectura con el fin de que sirva de guía para su proceso de aprendizaje.

(c) En qué medida dicha especificación contribuye a mejorar la práctica docente del profesorado en la medida que exige una mayor planificación de las actividades a realizar y evaluar (tiempo, materiales, criterios y formas de evaluación, etc.) y una clarificación y concreción de los objetivos que se pretenden con las mismas. Es decir, si el cambio se produce no sólo en los estudiantes sino en el propio profesor.

6. DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Durante la realización del presente proyecto se han llevado a cabo análisis parciales de los resultados que han sido presentados como comunicaciones/pósteres en los siguientes congresos

- II Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Salamanca (mayo 2013)

Título de la comunicación: La evaluación del aprendizaje: de las competencias a los resultados de aprendizaje. Un estudio preliminar

- XI Jornadas Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante (4 y 5 de Julio de 2013)

Título del Póster: La evaluación de competencias mediante la definición de resultados de aprendizaje

7. REFERENCIAS

- ARANA, J.M., ORTIZ, V., JENARO, C., MEILÁN, J.J., ZUBIAUZ, B. y MAYOR, M. A. (2012). Evaluación de la adquisición de competencias transversales en una asignatura de primero de Grado de Psicología. En Tortosa, M.T., Álvarez J.D. y Pellín, N. (Eds.) *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, pp. 1.838- 1.847. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación.
- BIGGS, J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University*.
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M., D., FURST, E.J., HILL, W. y KRATHWOHL, D. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. Volume 1: The cognitive domain*. New York: McKay.
- BINGHAM, J. (1999), *Guide to Developing Learning Outcomes*. The Learning and Teaching Institute Sheffield Hallam University, Sheffield: Hallam University. Sheffield.
- FRY, H., KETTERIDGE, S. y MARSHALL (2000), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- JENKINS, A. y UNWIN, D. (2001), *How to write learning outcomes* Buckingham: Open University Press.
- MCLEAN, J. y LOOKER, P. (2006). University of New South Wales Learning and Teaching Unit
- MOON, J. (2002), *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page Limited.
- RAMSDEN, P. (2003), *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge.
- TOOHEY, S. (1999), *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: SRHE and OU Press

Fuentes electrónicas

- ECTS Users' Guide (2005), Brussels: Directorate-General for Education and Culture, Available online at:
http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf

ANEXO I Cuestionarios sobre la valoración del grado de consecución adquirido de las competencias y los resultados de aprendizaje

Cuestionario 1. Asignatura: Introducción a la Psicología

1. Iniciarse en el conocimiento de las funciones, características, aportaciones y limitaciones de los distintos modelos teóricos de la Psicología.
 2. Aproximarse al conocimiento y comprensión de las leyes básicas de los distintos procesos psicológicos.
 3. Ser capaz de elaborar informes orales y escritos.
 4. Iniciación al trabajo en equipo (debates, elaboración de informes) y en la presentación del mismo de manera oral y/o escrita empleando un vocabulario psicológico preciso.
 5. Desarrollar la capacidad de análisis/síntesis y de pensar críticamente (científicamente) sobre las causas de la conducta.
 6. Familiarizarse con el manejo de la informática y nuevas tecnologías que permitan recoger y manejar información relevante de diversas fuentes para fomentar el aprendizaje autónomo.
 7. Describir las principales funciones, características, aportaciones y limitaciones de los distintos modelos teóricos de la psicología.
 8. Enumerar las leyes básicas de los distintos procesos psicológicos (percepción, atención, aprendizaje, memoria, pensamiento, lenguaje, motivación y emoción).
 9. Utilizar argumentos científicos para debatir e grupo.
 10. Exponer trabajos por escrito empleando un vocabulario psicológico preciso.
 11. Interpretar diversas situaciones del día a día desde los principios de la psicología cognitiva.
 12. Realizar búsquedas bibliográficas en la red sobre los temas de la asignatura.
 13. Manejar bases de datos y saber acceder a servidores.
 14. Saber hacer presentaciones usando power point.
 15. Exponer un trabajo en público adaptándose al tiempo establecido.
-

Cuestionario 2. Asignatura: Evaluación Psicológica

1. Conocer los distintos métodos de evaluación, diagnóstico y tratamiento psicológico en diferentes ámbitos aplicados de la Psicología.
 2. Saber analizar las necesidades y demandas de los destinatarios en diferentes contextos.
 3. Ser capaz de establecer las metas de la actuación psicológica en diferentes contextos, proponiendo y negociando las metas con los destinatarios y afectados.
 4. Saber seleccionar y administrar los instrumentos, productos y servicios y ser capaz de identificar a las personas y grupos interesados *y/o escrita empleando un vocabulario psicológico preciso.*
-

-
5. Saber planificar la evaluación de los programas y las intervenciones.
 6. Saber analizar e interpretar los resultados de la evaluación.
 7. Poner ejemplos de métodos de evaluación derivados de diferentes modelos de evaluación.
 8. Poner ejemplos de instrumentos de evaluación en diferentes campos aplicados
 9. Identificar variables relevantes en una evaluación ecológico-funcional
 10. Formular hipótesis de cuantificación, semejanza, clasificación y relación funcional.
 11. Interpretar una prueba de evaluación a partir de las puntuaciones obtenidas
 12. Seleccionar estrategias para contrastar diferentes hipótesis en un caso.
 13. Redactar un informe psicológico.
 14. Especificar los apartados y contenidos clave de una entrevista de evaluación
 15. Mostrar habilidades interpersonales en la resolución de conflictos.
-

Cuestionario 3. Asignatura: Desarrollo cognitivo y lingüístico

- 1 Conocer los procesos y etapas principales del desarrollo psicológico a lo largo del ciclo vital, en sus aspectos de normalidad y deficiencia.
 2. Saber analizar e interpretar los resultados de la evaluación.
 - 3 Ser capaz de elaborar informes orales y escritos.
 4. Capacidad de análisis y síntesis.
 5. Capacidad de comunicación oral y escrita, referida a contenidos propios de la Psicología.
 6. Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas.
 7. Aplicar teorías del desarrollo cognitivo y lingüístico para explicar el desarrollo psicológico, en sus aspectos de normalidad y deficiencia.
 8. Identificar las principales adquisiciones cognitivas en las diferentes etapas evolutivas hasta la adolescencia
 9. Analizar las dimensiones del juego de ficción, utilizando la observación sistemática en una situación real de interacción.
 10. Diagnosticar el desarrollo lingüístico empleando la metodología propia de la evaluación del lenguaje: registro y análisis de una producción lingüística.
 11. Analizar e interpretar los resultados de una evaluación del desarrollo cognitivo-lingüístico
 12. Elaborar un informe escrito sobre el desarrollo cognitivo-lingüístico de un niño.
 13. Explicar oralmente los resultados obtenidos en un análisis del desarrollo cognitivo-lingüístico.
 14. Elaborar recomendaciones iniciales para optimizar el desarrollo de un niño/a
 15. Desarrollar habilidades de trabajo en equipo dirigidas a la resolución de conflictos y la coordinación del trabajo
-

entre diferentes personas.

Cuestionario 4. Psicología del lenguaje

- 1 Analizar la relación entre el lenguaje y el pensamiento.
 2. Conocer los métodos de estudio de la Psicología del lenguaje.
 - 3 Identificar la estructura lógica del lenguaje.
 4. Analizar los diferentes niveles del procesamiento del lenguaje.
 5. Analizar los procesos de percepción del habla, la comprensión de palabras, el procesamiento sintáctico y semántico, y el procesamiento del discurso.
 6. Identificar los principales trastornos producidos en el procesamiento del lenguaje.
 7. Distinguir las diferencias entre los modelos y teorías.
 8. Utilizar los métodos apropiados de estudio de los procesos cognitivos
 9. Interiorizar la arquitectura funcional de los procesos cognitivos.
 10. Relacionar los trastornos con los procesos cognitivos alterados.
 11. Conocer los rasgos básicos de la neurociencia cognitiva del lenguaje
 12. Analizar experimentos que versen sobre los principales fenómenos descritos en clase
 13. Mencionar o describir campos de aplicación de los contenidos tratados en el programa de la asignatura.
 14. Relacionar los datos experimentales con los postulados teóricos elaborados para explicarlos
 15. Analizar investigaciones llevadas a cabo identificando los problemas, las variables implicadas y reflexionando sobre la interpretación de los resultados, así como posibles problemas que pudieran derivarse de ellos.
-

Cuestionario 5. Psicoterapia

- 1 Conocer los principios de la psicología dinámica en la psicoterapia psicoanalítica.
 2. Percibir la dinámica del proceso mental en la psicoterapia.
 - 3 Describir los factores básicos de la psicoterapia psicoanalítica.
 4. Saber diferenciar el modelo de psicoterapia psicoanalítica respecto de un modelo de conducta.
 5. Saber informar adecuadamente a los familiares sobre el problema a tratar
 6. Realizar un informe minucioso sobre la situación psicológica del paciente
 7. Distinguir modelo de psicoterapia de procesos, fases, etapas, y posicionamientos
 8. Mostrar un ejemplo de un conflicto psicológico en la comprensión de la vida inconsciente
-

9. Identificar componentes del conflicto en relación a la historia psicológica vital

10. Construir una jerarquía de los componentes del conflicto .

11. Describir habilidades emocionales y cognitivas de una sesión

12. Elaborar un despiezado de un sueño de un caso posible

13. Redactar una síntesis de una sesión psicoanalítica.

14. Realizar un ejemplo del diario de sesiones

15. Efectuar un informe comprensivo importante de los momentos de cambio terapéutico
