

## DISEÑO DE UN CURSO COMPLETO DE LA TITULACIÓN DE PSICOLOGÍA SEGÚN UN MODELO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE (ADAPTACIÓN AL EEES)

Ana I. Vergara Iraeta  
[ana.vergara@ehu.es](mailto:ana.vergara@ehu.es)

Arantza Azpiroz Sánchez  
[a.azpiroz@ehu.es](mailto:a.azpiroz@ehu.es)

José Ramón Sánchez Martín  
[joseramon.sanchez@ehu.es](mailto:joseramon.sanchez@ehu.es)

Eduardo Fano Ardanaz  
[eduardo.fano@ehu.es](mailto:eduardo.fano@ehu.es)

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

### Resumen

La planificación de la docencia centrada en el estudiante en base a un modelo de aprendizaje, tal y como se recoge en los criterios de la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, requiere la reorganización del currículo que se ofrece al alumno. Para ello, deben tenerse en cuenta aspectos tales como la coordinación de las competencias a adquirir en un determinado curso de la Titulación, la coordinación y diversificación de las tareas mediante las cuales el estudiante va a adquirir las competencias, y el diseño de estrategias de evaluación continua. Todo ello, debe ser adecuadamente planificado, no sólo para lograr un currículo coherente, sino que debe tenerse en cuenta el modo en que éste se organiza de manera que el esfuerzo que debe invertir un estudiante esté homogéneamente distribuido a lo largo de todo el periodo lectivo y no exceda el número de horas de trabajo no presencial establecido en el currículo.

Con este objetivo, la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco, en el marco de un Programa para la Innovación de la Docencia impulsado por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de dicha Universidad, ha llevado a cabo una experiencia de implantación de un curso completo siguiendo los criterios antes expuestos.

El objetivo del presente trabajo consiste en presentar la estrategia adoptada en nuestro Centro para lograr la coordinación de competencias, tareas y evaluación en la oferta docente del primer curso de Psicología, así como para diseñar un cronograma cuatrimestral coordinado y consensuado por todas las asignaturas. De este modo, se ha logrado configurar un cronograma general de curso, obtenido a partir de la coordinación de los cronogramas individuales que cada asignatura ha desarrollado con el objetivo de proporcionar una mayor coherencia interna a su organización curricular. Asimismo, esta organización, en la que las tareas y la evaluación se distribuyen homogéneamente a lo largo del periodo lectivo, ha sido diseñada respetando que el esfuerzo requerido por parte del estudiante no sobrepase las 35 horas semanales. Este cronograma ha derivado en una estructura de horarios variable la cual potencia el desarrollo de la competencia referida a la gestión del tiempo y de la agenda de actividades, por parte del estudiante.

Toda esta organización curricular ha tenido como punto de partida una serie de iniciativas en las que la Facultad de Psicología de la UPV-EHU ha participado, tales como programas para la adaptación de los currículos a las nuevas metodologías docentes, el diseño de una herramienta estadística para facilitar la conversión de los créditos LRU a créditos ECTS (Isasi y Balluerka, 2005), o un estudio empírico para estimar el tiempo invertido por el alumno en asignaturas adaptadas al sistema europeo de créditos ECTS (Vergara, Balluerka, Fano y Torres, 2007). El establecimiento de reuniones periódicas de coordinación del profesorado, y de profesorado y alumnado, ha constituido un elemento vertebrador importante en este sistema de organización. Asimismo, en la actualidad se ha validado una herramienta diseñada para estimar el esfuerzo horario que invierte el profesor en el diseño e implementación de asignaturas adaptadas a los criterios de la convergencia con el EEES.

Finalmente, al finalizar el periodo lectivo, se evaluará el grado de satisfacción de los estudiantes que han participado en este programa de innovación docente y se analizarán los resultados académicos obtenidos, comparándolos con los resultados de años anteriores.

### **Diseño de un curso completo de la titulación de psicología según un modelo centrado en el aprendizaje**

En el modelo de enseñanza-aprendizaje propugnado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Declaración de La Sorbona, 1998; Declaración de Bolonia, 1999; Comunicado de Praga, 2001; Comunicado de Berlín, 2003; Comunicado de Bergen, 2005), el diseño curricular se basa en tres ejes principales, a saber, las competencias, las tareas y la evaluación. La competencia es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado. En este sentido, los procesos instructivos deben promover personas capaces, es decir, personas con autonomía para abordar situaciones novedosas y responder adecuadamente a las mismas (Goñi, 2005). Cabe definir la tarea como la propuesta de trabajo que realiza un docente a un estudiante con el fin de organizar un proceso de enseñanza. La actividad es un concepto complementario al de tarea y supone el trabajo que realiza un estudiante para desarrollar un proceso de aprendizaje. Debemos recordar que, en el nuevo sistema ECTS, el crédito ya no se basa en las horas en las que el docente imparte sus clases, sino en la carga de trabajo del estudiante, es decir, en el número de horas que el estudiante debe utilizar para completar las tareas encomendadas por el docente. Puesto que el objetivo del currículo es desarrollar competencias en los estudiantes, las tareas que se les propongan deben estar encaminadas a tal fin. Finalmente, la evaluación del estudiante debe centrarse en la valoración y validación del grado de adquisición de las competencias propuestas.

Durante el curso académico 2004-2005, y con el fin de avanzar hacia la convergencia con el EEES, el Vicerrectorado de Innovación Docente de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, impulsó un programa de innovación educativa cuya finalidad era el Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo (Programa AICRE). Este programa fue coordinado por el Servicio de Asesoramiento Educativo y consistió en facilitar al profesorado un marco de reflexión e intercambio de experiencias para la adaptación de la metodología docente de las asignaturas a los criterios de la Convergencia Europea. Así, el programa impulsó la creación de grupos de trabajo, coordinados por tutores, en los que se debatieron aspectos esenciales relacionados con el nuevo marco de enseñanza-aprendizaje y cuyo producto final consistió en la elaboración de una propuesta de currículo docente de cada asignatura, compartiendo un modelo-estructura común. Siguiendo tal modelo, los docentes elaboraron un protocolo en el que indicaron los datos correspondientes a la asignatura y a los docentes que la imparten, especificaron las competencias que los estudiantes debían adquirir con la materia, detallaron el temario tanto teórico como práctico, propusieron una serie de tareas cuyo fin consistía en adquirir las competencias indicadas, así como el tiempo estimado para que los estudiantes realizaran tales actividades y especificaron los instrumentos y los criterios de evaluación. Asimismo, los protocolos incluían una bibliografía básica, una bibliografía de profundización, una serie de direcciones de Internet de interés y las revistas científicas relacionadas con la materia.

Tras esta primera fase del programa, durante el curso 2005-2006, los organismos antes citados impulsaron una segunda fase que fue denominada SICRE (Seguimiento para la Introducción del Crédito Europeo) y cuya finalidad, utilizando la misma estructura de trabajo y tutorización que en la fase anterior, consistió en implantar en el aula los currícula diseñados.

En lo que respecta a la Facultad de Psicología, la cantidad de profesorado implicado en tales programas fue muy alta, alcanzando un porcentaje del 41,84%. Así, al término del curso 2005-2006, un total de 38 profesores había elaborado una propuesta de modelo docente adaptado a los criterios de la convergencia con el EEES.

Como ya se ha indicado anteriormente, durante el curso 2005-2006 se llevó a cabo una experiencia piloto de implantación de la nueva metodología docente en una asignatura de cada una de las áreas de conocimiento. Para la coordinación y seguimiento de esta primera fase de la implantación de la metodología ECTS se constituyó un grupo de mejora con los profesores que participaron en esta experiencia. Este equipo de mejora llevó a cabo diversas reuniones con el fin de compartir experiencias y elaborar propuestas de mejora y de buenas prácticas. En este marco, se llevó a cabo un estudio cuya finalidad fue la estimación del esfuerzo del estudiante en estas asignaturas adaptadas al modelo propuesto por el EEES.

Dicho trabajo persiguió dos objetivos. El primero de ellos consistió en obtener información del propio alumno respecto al tiempo que invierte en las distintas actividades que se incluyen en un conjunto de asignaturas adaptadas al sistema de créditos ECTS en la licenciatura de Psicología de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Para ello, se diseñó un instrumento en el que se enumeraban las principales tareas en las que el estudiante podía invertir el tiempo destinado a una determinada asignatura. De acuerdo con la definición de crédito ECTS, esta unidad representa la cantidad de tiempo que debe invertir el estudiante para superar una materia. La inclusión de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las distintas asignaturas analizadas en dicho estudio, nos permitió establecer el tiempo invertido por aquellos sujetos que habían superado una materia concreta.

Como segundo objetivo, se realizaron comparaciones entre la información que proporcionaba el alumno respecto al tiempo que invertía en las distintas actividades que configuraban cada asignatura, las horas de estudio que el profesor consideraba que debía invertir el alumno en tales actividades y las horas estimadas a partir de un modelo estadístico, desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (Isasi y Balluerka, 2005). En el estudio participaron un total de 389 alumnos que respondieron a un instrumento elaborado ad hoc a lo largo de las 15 semanas lectivas en un total de cinco sesiones, siendo el intervalo temporal de administración del instrumento de 3 semanas. Se llevó a cabo una última recogida de datos el día del examen. El tiempo invertido para cumplimentar el cuestionario fue de 10 minutos en cada sesión. A través de los profesores participantes en el estudio, se recogieron las calificaciones obtenidas por los estudiantes en cada una de las asignaturas con el fin de comparar si existían diferencias en el tiempo invertido por los sujetos en función de sus calificaciones. Además de las respuestas emitidas por los estudiantes, se les pidió a los profesores que llevaran a cabo una estimación del tiempo que consideraban que los alumnos debían invertir en las diferentes tareas planificadas en la asignatura para un adecuado seguimiento de la misma.

El análisis global de los resultados obtenidos arrojó dos tipos de perfiles. Así, en algunas asignaturas mostraron que no existían diferencias destacables en el tiempo invertido al comparar las estimaciones realizadas por el grupo en general y las llevadas a cabo por aquellos alumnos que superaron la asignatura. Asimismo, se constató una tasa de éxito superior entre los alumnos que siguieron el sistema ECTS que en los que siguieron el sistema tradicional. Por su parte, la simulación estadística propuesta por Isasi y Balluerka (2005) constituyó una adecuada herramienta que permitía orientar al profesor a la hora de adaptar su asignatura al nuevo sistema de créditos ECTS. Sin embargo, los resultados obtenidos indicaron

que dicha aproximación estadística sobrevaloraba el tiempo destinado a la preparación de los exámenes, tiempo que los alumnos manifestaban invertir en las actividades no presenciales. Finalmente, el alto grado de acuerdo observado entre las cuatro fuentes de información consolidó la validez de los resultados obtenidos y mostró la adecuada adaptación de estas asignaturas a los criterios de la Convergencia Europea.

Las asignaturas restantes presentaron un perfil diferente en el que, de manera general, se constató que el alumno invertía un número de horas considerablemente menor que las predichas tanto por el profesor como por la simulación estadística. Una de las posibles explicaciones de este resultado podría referirse al propio proceso que se siguió en el centro para implantar las asignaturas con formato ECTS. De hecho, durante el curso en el que se llevó a cabo este estudio, se pilotaron asignaturas bajo el formato de créditos ECTS en función de la disponibilidad y voluntad del profesorado. Esto supuso que algunos alumnos cursaran simultáneamente más de una asignatura con este formato, lo que pudo llevarles a tener que enfrentarse a una carga de trabajo global superior a la que están habituados a realizar, motivo por el que el rendimiento en estas asignaturas en concreto se pudo ver afectado.

Por último, cabe destacar que, a pesar de la percepción del alumno acerca de que las asignaturas adaptadas al sistema de créditos ECTS suponía un esfuerzo adicional importante, en cuatro de los seis grupos estudiados no existían grandes diferencias entre el tiempo que el estudiante invertía y el que el profesor consideraba que debería invertir tomando en consideración los criterios que sustentan la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. A este respecto, la percepción de sobrecarga de trabajo por parte del alumno tiene lugar cuando éste compara el tiempo invertido en las asignaturas con formato actual y el invertido en las asignaturas adaptadas a los criterios de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, se constató que el nivel de exigencia de los profesores implicados en la experiencia fue excesivo, sin tener en cuenta al resto de asignaturas del mismo curso, provocando que los estudiantes se implicaran de manera asimétrica en las diferentes asignaturas. Por ello, el grupo de mejora estimó que era necesario poner en marcha un proceso de implantación de la nueva metodología docente en cursos completos, con el fin de coordinar entre los profesores de un mismo curso los contenidos, tareas y estrategias de evaluación para ajustar el nivel de exigencia a la dedicación global del alumno sin superar el total de horas semanales establecidas para cada curso académico.

En el curso 2006-2007 el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU realiza la convocatoria del programa IBP (Programa para el Impulso de la Innovación de la Docencia). Este programa plantea tres acciones principales:

1. Coordinación de cursos completos con metodología docente renovada.
2. Formación dirigida a profesores y equipos directivos.
3. Elaboración de la Guía de la Titulación.

Partiendo de la experiencia anteriormente expuesta, la Facultad de Psicología considera que la participación en este programa es una oportunidad para avanzar en la Innovación Docente y prepararse para la incorporación al EEES y adquiere el compromiso de participar en el mismo, implantando la nueva metodología docente en primer curso durante el curso académico 2007-2008.

De las acciones planteadas este programa, describiremos únicamente las relativas a la formación del profesorado en innovación docente y a la coordinación de cursos completos.

En primer lugar se diseñó un programa formativo dirigido a todo el profesorado y, en especial, al profesorado de primer curso que consistió en:

- Curso sobre Elaboración del Plan Docente para aquellos profesores que no hubieran participado previamente en los programas AICRE y SICRE.
- Taller sobre la plataforma de apoyo a la docencia Moodle.
- Taller sobre intervención motivacional en el aula.
- Curso de Evaluación por competencias.
- Taller sobre Liderazgo, Comunicación, Negociación y Trabajo en equipo en el aula.

Simultáneamente, se inició el proceso de coordinación de primer curso. En una primera fase, que tuvo lugar durante el curso 2006-2007, se procedió a la elección del coordinador de curso quien junto al responsable de la titulación procedió a establecer un cronograma de trabajo.

En primer lugar, se llevó a cabo la presentación al profesorado de primer curso de los objetivos del programa IBP así como de la nueva normativa sobre dimensionamiento de grupos y modalidades docentes aprobada por el Consejo de Gobierno de la Universidad del País Vasco (BOPV, 2006). Esta normativa contempla las siguientes modalidades docentes: Clase magistral, Seminario, Práctica de aula, Práctica de laboratorio, Prácticas de ordenador, Prácticas clínicas, Prácticas de campo y deportivas, Taller no industrial y Taller industrial. Cada equipo docente eligió aquellas modalidades que mejor se adaptaban a los objetivos y competencias planteados en su asignatura. El conjunto de las modalidades docentes seleccionadas se describen a continuación, describiéndose el tipo docencia y el dimensionamiento de grupo permitido (véase tabla 1).

**Tabla 1. Descripción de las modalidades docentes y el dimensionamiento de grupos**

MODALIDAD DOCENTE	DESCRIPCIÓN
<p align="center"><b>CLASES MAGISTRALES, CLASES TEÓRICAS (M)</b></p>	<p>Modalidad que se utiliza habitualmente para transmitir conocimientos teóricos a grupos numerosos de estudiantes. El profesor/a expone visiones panorámicas de la asignatura, resalta sus líneas maestras; encuadra las partes de que se compone –los temas o bloques- en el todo de la asignatura; relaciona los diferentes temas; y se centra en los aspectos principales d estos. La docencia basada principalmente en este tipo de docencia no garantiza la adquisición por parte del alumnado de habilidades sumamente importantes, pero es la más usada -aunque no la única- para impartir la docencia de la teoría.</p> <p align="right">Tamaño medio: 80. Máximo: 100</p>
<p align="center"><b>SEMINARIOS (S)</b></p>	<p>Son un tipo de docencia que facilita la interacción fluida entre un profesor/a y un reducido grupo de estudiantes. Se emplean de forma habitual para presentar trabajos, analizar casos, resolver supuestos, resolver problemas, exponer un tema teórico sencillo. A diferencia de lo que sucede en las Prácticas de Aula, el profesor o la profesora no es protagonista, limitándose a escuchar, atender, orientar, aclarar, valorar, mostrar cómo se hacen las cosas, evaluar. Es un tipo de docencia esencial para facilitar la evaluación continua del alumnado y conocer el rendimiento del autoaprendizaje. Sin ella no hay metodología docente orientada a la autoformación. Algunas de las más preciadas habilidades que debe desarrollar el alumnado (saber presentar y exponer un trabajo, saber resumir, saber repentizar un análisis, saber trabajar en grupo,...) se consiguen precisamente gracias a los Seminarios.</p> <p align="right">Tamaño Medio: 15. Máximo: 20</p>
<p align="center"><b>PRÁCTICAS DE AULA (PA)</b></p>	<p>Constituyen un tipo de docencia en las que un profesor/a hace una exposición o resolución práctica, con fines ilustrativos, ante un grupo de estudiantes no muy amplio. Aunque interacciona con estudiantes, no son éstos los que llevan el peso de la clase, sino el profesor/a. Es un tipo de docencia que complementa los aspectos prácticos de la teoría expuesta en las clases magistrales y es idónea para coordinar los varios grupos de Seminario, repartir entre ellos las diferentes tareas semanales y transmitirles pautas comunes sobre la forma de hacer los trabajos. También se exponen en las sesiones de</p>



	<p>Prácticas de Aula, los resultados principales de los trabajos más sobresalientes presentados en los Seminarios.</p> <p>Tamaño Medio: 35. Máximo: 45</p>
<b>PRÁCTICAS DE ORDENADOR (PO)</b>	<p>Son sesiones docentes en las que, en un aula informática, un grupo de estudiantes, bajo la dirección de un profesor/a, realiza una actividad práctica programada que requiere el uso del ordenador, cada uno ocupando su plaza. El software informático constituye en este tipo de práctica, la herramienta de trabajo fundamental, y casi exclusiva, del alumnado; el ordenador no es más que el portaherramientas.</p> <p>Tamaño Medio: 24. Máximo: 30</p>
<b>TALLERES (NO INDUSTRIALES) (TA)</b>	<p>Constituyen un tipo de docencia en la que cada estudiante del grupo trabaja en una tarea diferente y de modo personal en presencia de profesorado que resuelve particularmente al alumnado que lo demande, la duda o dificultad que le plantee. El profesor/a carece del protagonismo que tiene en las Prácticas de Aula y los estudiantes no tienen que dar cuenta de una tarea que deben llevar concluida y bien resuelta (como sucede en los Seminarios). Normalmente, en los trabajos que realiza el alumnado en los Talleres, se prolongan a lo largo de sesiones sucesivas, que en algunos casos puede ser la totalidad del periodo académico. Podríamos decir que los Talleres consisten en sesiones en las que grupos de estudiantes ejecutan prácticas individuales tuteladas. Son clásicos los Talleres de dibujo, de pintura, de cerámica, de proyectos, propios de las titulaciones de Bellas Artes y de Arquitectura. Como, por una parte, el alumnado lleva a cabo sus trabajos individualmente y, por otra, el profesor/a debe estar accesible a todos ellos para resolverles las dudas que singularmente le planteen, el tamaño habitual de los grupos de Taller suele ser intermedio. No es infrecuente que una sesión docente de Taller comience con una breve explicación o puesta en común a cargo del profesor o profesora.</p> <p>Tamaño Medio: 35. Máximo: 45</p>
<b>PRACTICAS DE CAMPO Y DEPORTIVAS (PCAyD)</b>	<p>Son un tipo de docencia que tiene por objeto llevar a cabo la enseñanza sobre el terreno, es decir, en el sitio mismo donde se produce el hecho, el fenómeno o la realidad estudiada tiene lugar. Son de uso habitual en las titulaciones de Ciencias, pero también se utilizan en las Tecnológicas y las de las Ciencias Sociales.</p> <p>Tamaño Medio: 18. Máximo: 20</p>

Los profesores que impartían una misma asignatura, se constituyeron en equipos docentes con el fin de consensuar las competencias, contenidos, tareas-actividades y procedimientos de evaluación, diversificando las modalidades docentes de acuerdo a las nuevas perspectivas abiertas por la nueva normativa y estableciendo su secuenciación temporal.

Las actividades docentes no magistrales, talleres, prácticas de aula, prácticas de ordenador y seminarios, se programaron de tal modo que permitiesen lograr un óptimo desarrollo en la consecución de las competencias a trabajar en dicha asignatura.

Seguidamente, partiendo de las propuestas de planificación realizadas por cada equipo docente, se procedió a analizar la viabilidad global del proyecto en su conjunto, eliminando los solapamientos de contenidos y coordinando la adquisición de competencias. Asimismo, se propusieron tareas dirigidas a la consecución de competencias cuyo desarrollo y evaluación correspondían a más de una asignatura. Otro aspecto importante consistió en el ajuste de la carga horaria de trabajo (presencial y no presencial) del estudiante, la planificación de las entregas de trabajos y las evaluaciones parciales, en cada una de las semanas lectivas y en el conjunto de cada cuatrimestre. Asimismo, se tuvieron en cuenta los espacios disponibles de cara a la posterior elaboración del horario.

Tras sucesivas reuniones en las que se consensuaron los ajustes necesarios para la consecución de los objetivos anteriormente descritos se elaboró un cronograma de actividades para el primer cuatrimestre del curso 2007-2008.

Partiendo de esta propuesta se procedió a la confección de un horario docente por grupo y cuatrimestre. El horario así establecido, varía semanalmente y exige la consulta

periódica del mismo por parte, tanto del profesor, como del alumno. La complejidad del horario ha requerido una explicación detallada al alumnado y ha supuesto un esfuerzo importante por parte del mismo que, a nuestro modo de ver, contribuye al desarrollo de competencias transversales asociadas a la gestión del tiempo de trabajo y agenda de tareas.

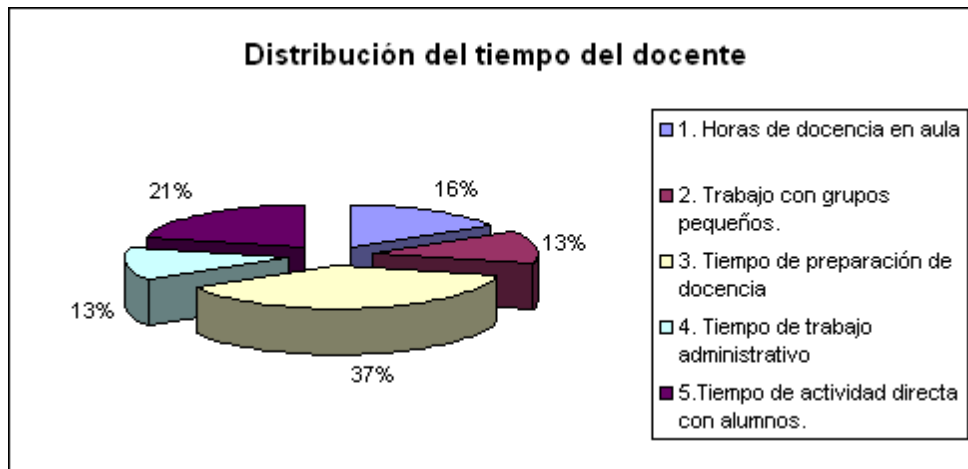
Finalmente, durante el curso 2007-2008, se ha implantado en el primer curso de Psicología este modelo de docencia. Todo el profesorado ha utilizado la plataforma Moodle como apoyo a la docencia. Dicha plataforma ha sido utilizada con diferentes objetivos, así, ha servido para la distribución de materiales, para la mejora de la comunicación con el alumnado, se han diseñado ejercicios dirigidos a la evaluación continua, etc. Por su parte, se han seguido manteniendo las reuniones de coordinación en las que se han puesto en común las dificultades que han ido surgiendo y se han realizado los ajustes oportunos en lo que respecta a la planificación realizada el curso anterior. Así, se han realizado ajustes en los horarios, en la planificación de tareas y se han reconsiderado los niveles de exigencia establecidos a priori, en función del feed-back recibido por parte del alumnado. A este respecto debe resaltarse, como uno de los logros importantes de esta experiencia, la implicación del alumnado en el proceso. En las reuniones de seguimiento de la coordinación de primer curso, han participado los delegados de curso lo cual ha supuesto dinamizar el papel de estos, que han actuado como portavoces de los estudiantes poniendo de manifiesto los problemas que iban surgiendo en el desarrollo de la docencia, proponiendo soluciones y acciones de mejora que han sido recogidas y analizadas por el profesorado, por el coordinador de curso y por el equipo decanal, llevándose a cabo las acciones oportunas.

Por su parte, este proceso de innovación docente no sólo implica cambios referidos al estudiante, sino que también conlleva importantes modificaciones de la dedicación del profesor a las asignaturas que imparte. Con el fin de analizar dichos cambios y a iniciativa del equipo decanal, durante el curso 2006-2007, se llevó a cabo una acción de mejora financiada por Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente dentro del plan de implementación y seguimiento de acciones de mejora en el ámbito de la innovación docente. Dicho proyecto consistió en el diseño de una herramienta dirigida a la evaluación de la dedicación del profesor en asignaturas adaptadas al EEES. Tras el diseño y validación de la herramienta, ésta ha sido puesta a disposición del profesorado durante el curso 2007-2008, con el propósito de que sea utilizada para el mejor conocimiento de la dedicación prestada a la actividad docente.

Un análisis preliminar de los resultados obtenidos a este respecto (sólo se dispone de los datos referidos al primer cuatrimestre del presente curso), muestra que la dedicación a la docencia ha superado el 100% de la jornada laboral oficial (37,5 horas semanales). Debe tenerse en cuenta que en la mayoría de los casos el profesorado imparte la docencia en un único cuatrimestre lo cual implica que, a lo largo de todo el año, la dedicación a la docencia oscila entre un 49,5% y un 61,5%. Sin embargo, esto también implica que durante el cuatrimestre en el que el profesor imparte su docencia, la atención al resto de actividades como son la investigación y la gestión, o bien es inexistente o debe realizarse fuera del horario laboral.

En lo que respecta a la distribución del tiempo invertido en las diferentes actividades docentes, los resultados medios indican que el profesorado invierte un 45% de ese tiempo en *tareas de preparación de la docencia y de formación del profesorado*, un 13% en *tareas administrativas, de gestión y técnicas* y el 42% restante en *trabajo con los alumnos*.

El perfil medio de distribución del tiempo que el docente invierte en su asignatura sería el siguiente:



En general, se observa que el docente invierte un importante número de horas en la preparación de la docencia y en su formación, lo cual es congruente con el momento de cambio que la Universidad está viviendo y evidencia la implicación que el profesorado tiene con este proceso de innovación docente. Es previsible que este porcentaje de dedicación disminuya en años sucesivos cuando las asignaturas estén adaptadas y los esfuerzos de formación continua no sean tan elevados.

Finalmente, también se observa que existe una importante dedicación a la docencia fuera del aula, tanto en el trabajo con grupos pequeños como en actividades directas con los alumnos. Este resultado resulta clave a la hora de interpretar los cambios que se están produciendo en el ámbito de la innovación docente ya que manifiestan el paso de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje en el que el estudiante cobra protagonismo.

### Conclusiones

Como se desprende de lo expuesto anteriormente, el profesorado de la Facultad de Psicología de la UPV/EHU ha participado activamente en este proceso de innovación educativa que, tanto desde el Equipo Decanal del propio Centro como desde el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, se viene impulsando en los últimos años. Los resultados obtenidos hasta el momento indican que existe una importante motivación en el profesorado para afrontar la formación y los cambios que este nuevo modelo de aprendizaje requiere. Asimismo, la implicación del profesorado en la coordinación de curso, participando en la creación de equipos docentes, en la coordinación de contenidos, tareas y estrategias de evaluación, constituye un importante avance en lo que a la innovación docente se refiere.

Se han creado nuevas figuras, como son el coordinador de curso y el responsable de la titulación, y se ha potenciado el papel del delegado de curso como interlocutor y portavoz del aula en las reuniones de coordinación.

Este nuevo modelo docente centrado en el aprendizaje del alumno, fomenta que el trabajo y el esfuerzo del alumno se distribuyan más equilibradamente a lo largo del curso académico, facilitando asimismo la evaluación continua de la adquisición de las competencias programadas.



Sin embargo, son muchos los retos que quedan por afrontar. En primer lugar, resulta imprescindible analizar el rendimiento del alumnado durante este curso piloto, estableciendo comparaciones con los resultados obtenidos en cursos anteriores. Asimismo, a finales del curso académico, está previsto encuestar al alumnado y al profesorado con el fin de obtener información acerca del grado de satisfacción con este programa de innovación docente.

Todo ello, constituye un excelente punto de partida para la configuración del nuevo Grado en Psicología que, simultáneamente a la implementación de este programa, se está diseñando con el fin de responder a los requisitos que la nueva configuración de las enseñanzas universitarias requiere. A nuestro modo de ver, el principal reto de la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior radica en el cambio de un modelo centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje en el que se impulsa la reflexión del docente acerca de los objetivos que debe lograr, formulando las competencias específicas y generales en las que dichos objetivos deben traducirse. Asimismo, este modelo obliga al docente a reflexionar acerca de las tareas que debe diseñar con el fin de que el estudiante logre las competencias formuladas, diversificando modalidades docentes, tareas y estrategias de evaluación. Por su parte, el estudiante debe ser parte activa del proceso, responsabilizándose de su aprendizaje, el cual debe prolongarse a lo largo de toda la vida para lo cual debe adquirir competencias que garanticen su formación continua.

### Referencias bibliográficas

Bergen Communiqué. (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education in Bergen on 20 May 2005.

Berlin Communiqué. (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.

Bologna Declaration. (1999). *The European Higher Education Area*. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999.

Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Isasi, X. y Balluerka, N. (2005). Kreditu europarrerantz hurbiltzeko eredu estatistikoa. Psikologiako ikasketak aztergai. *Uztaro*, 52, 77-89.

Normativa sobre tipos de docencia y dimensionamiento de grupos en el marco de créditos europeos ECTS, Resolución de 24 de Octubre de 2006, de la Vicerrectora de Ordenación Académica y Coordinación, BOPV nº226, 27 de Noviembre de 2006.

Prague Communiqué. (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.

Sorbonne Declaration. (1998). Joint Declaration on Harmonisation of the architecture of the European Higher Education Systems by the four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom.

Vergara, A.I., Balluerka, N., Fano, E. y Torres, E. (2007). Estimación del tiempo invertido por el alumno en asignaturas adaptadas al sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (European Credit Transfer System-ECTS). *Actas del IX Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*. Granada: Universidad de Granada.