



## La formación en Psicología Social de segundo ciclo en el Espacio Europeo de Educación Superior

*Training in Social Psychology of second cycle in the European Higher Education Area*

Pablo de Sousa Seixas

Oswaldo Hajime Yamamoto

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

María del Carmen Peñaranda-Cólera

*Universidad de Valladolid*

Alicia Garrido Luque

José Luis Álvaro Estramiana

*Universidad Complutense de Madrid*

### Resumen

El Plan Bolonia orientó una serie de transformaciones en el ámbito de las políticas de educación superior, siendo el Máster uno de los niveles de enseñanza con más modificaciones. A partir de estos cambios, se consideró pertinente evaluar la introducción de estos estudios de segundo ciclo. El método escogido fue un estudio de caso del Máster en Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Se realizó una investigación documental, de carácter cualitativo, partiendo del Proyecto Pedagógico del Máster. Los resultados generales apuntan que el Máster ha hecho un esfuerzo por adecuarse a las demandas del Plan Bolonia, estando sus preceptos recogidos en los programas. Se propone una formación académica y profesionalizadora, predominando los aspectos instrumentales y técnicos tanto en las competencias centradas en la aplicación del conocimiento, como en las asignaturas ofrecidas, siendo un curso de tradición histórica con una formación orientada a la inserción laboral de sus estudiantes.

**Palabras clave:** Evaluación de Programas; Título de Máster; Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); Psicología Social

### Abstract

*The Bologna Process conducted a series of transformations at the level of higher education policies, being the Master one of the levels of education that suffered the greatest change. So we realized the need to assess the implementation of the Master. The format chosen for the research was the case study, being chosen the Master in Social Psychology at the Complutense University of Madrid. Documentary research, from a qualitative approach, with the Pedagogical Project of the Course was held. General results point out that the course made an effort to adapt to the demands of the Bologna Process and his precepts are proposed in the course. Academic and professionalizing training is proposed, predominantly*

*instrumental and technical skills both in the form of competences focused on application of knowledge as offered in the courses. It is a course with a historical tradition and with an employment-oriented training of its students.*

**Keywords:** Program Evaluation, Master Degree, European Higher Education Area (EHEA), Social Psychology

## Introducción<sup>1</sup>

En el campo de la Educación Superior, el Plan Bolonia ha generado una serie de debates en los últimos años. Con la progresiva centralización del saber académico en la sociedad y el énfasis en la construcción y difusión de una “sociedad del conocimiento”, el capitalismo pasa a dar más atención a las políticas para la enseñanza superior, que asumen una posición cada vez más estratégica en el desarrollo socioeconómico (Blanch, 2011; Dale y Robertson, 2008). En este sentido, la iniciativa más debatida, y exitosa, de crear un modelo contemporáneo internacional de educación superior ha sido la de la Comunidad Europea (Seixas, 2010).

A finales del siglo XX el modelo de gestión universitaria europeo se consideraba poco eficaz al no conseguir aplicar el conocimiento producido en el proceso productivo. Tanto las instituciones universitarias como de investigación de Estados Unidos y de algunos países asiáticos como China y Corea del Sur, estaban atrayendo mayores inversiones y, consecuentemente, un mayor número de estudiantes e investigadores interesados en desarrollar sus investigaciones. Con el fin de retomar su posición central y estratégica en la producción y difusión del conocimiento, tal y como lo había hecho desde el surgimiento de la universidad moderna, Europa resuelve revitalizar su educación superior creando un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Concebido en 1998, con la Declaración de la Sorbonne, y contando inicialmente con Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, se fue expandiendo y presentando en otros países europeos, que serán los encargados de dar seguimiento a la idea original en 1999 con la firma de la Declaración de Bolonia (Lima, Azevedo y Catani, 2008; Salaburu, Haug y Mora, 2011).

El Plan de Bolonia se crea entonces para generar y consolidar el EEES, que tenía inicialmente como objetivos principales: a) crear un

sistema único que permitiera comparar los sistemas de formación europeos, apostando por el modelo 3+2+4 (grado, máster y doctorado); b) facilitar la movilidad de estudiantes y profesores, estableciendo un sistema de créditos homogéneos en diversos cursos; c) estimular la formación continua del estudiante; y d) promover una dimensión europea de educación superior y organizar y estimular la cooperación europea de calidad (Cazorla, 2011; Carreras, Sevilla y Urban, 2006). En este sentido, además de regresar a un lugar estratégico a partir de un modelo internacional y de la creación de un espacio común, reforzando la educación superior europea, el proceso Bolonia también produce un modelo más homogéneo para ser importado, cuyas directrices son aplicadas a las distintas políticas de educación superior en el mundo.

Del Plan Bolonia se pueden deducir varias características importantes respecto a la puesta en marcha de políticas educativas centradas en la flexibilización y eficiencia en la formación para la educación superior. Asimismo, este plan tiene como lema la aproximación del modelo universitario al modelo empresarial, centrándose en la producción y transmisión del conocimiento para un mayor número de personas con un menor coste, ampliando la captación de recursos más allá del sector público y fomentando la privatización de las Instituciones de Enseñanza Superior (Lima et al., 2008; Robertson, 2012). Además, y como se desprenden de las conclusiones de la V Conferencia de ministros de Educación Superior en Europa celebrada en Londres en 2007, este modelo apunta hacia la importancia de transformar los sistemas de educación superior europea para mejorar “su capacidad de adaptación a las demandas de un mundo en permanente cambio”, así como su contribución “al aumento de la cohesión social mediante la reducción de las desigualdades a través del acceso al conocimiento” (Pablos, Colás, González y Jiménez, 2007, p. 534).

Una de las novedades más destacadas del Plan Bolonia es justamente la apuesta por un modelo de adquisición de competencias. Como

<sup>1</sup> Investigación financiada por CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Ministério de Educação. Governo de Brasil.

apunta Juan Ignacio López (2011, p. 288), esto ha comportado el paso:

De una enseñanza focalizada en el profesor y en la transmisión de una serie de materias académicas desligadas, abstractas y descontextualizadas, a una enseñanza centrada en los estudiantes y en su proceso de adquisición de competencias genéricas y específicas a lo largo de la carrera.

En este sentido, el plan reorienta la educación superior, enfatizando la adquisición de competencias y, en consecuencia, una formación más integral de los estudiantes que, a su vez, permita conectarlos con el mundo laboral posibilitando que esta formación responda a las nuevas demandas del mercado de trabajo (López, 2011). Otros autores (como, por ejemplo, Valle y Manso, 2013) también apuntan cómo el aprendizaje por competencias intenta responder a las necesidades de la sociedad actual, comenzando por el ámbito laboral y continuando con el ámbito educativo. En esta línea, podemos apuntar que, si nos centramos en el aspecto pedagógico, la novedad radica efectivamente en la adopción de un modelo de competencias en detrimento de un modelo centrado en los contenidos. Éstas son utilizadas como lista de procedimientos y actitudes a ser replicadas, con el fin de homogeneizar los diferentes procesos formativos en función de las exigencias de la actividad laboral. Por lo tanto, responde a la dimensión del mercado, siendo excluidas cuestiones relacionadas con la ciudadanía y el humanismo, vinculando así a la universidad con el mundo empresarial. Europa incorpora la cuestión de las competencias, asociando la educación al mundo productivo e instrumentalizando la propia educación (Carreras et al., 2006; Ibarra Sáiz, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz, 2010). En este sentido, el plan Bolonia no solo ha implicado un cambio normativo y/o metodológico, sino que ha supuesto un cambio cultural dentro del aula y un cambio en la concepción del aprendizaje, como respuesta a “la demanda social de una formación superior que ofrezca profesionales competentes necesarios para abordar las demandas en permanente y acelerada evolución de los distintos entornos de actividad laboral” (Hernández, González y Guerra, 2006, p. 236).

Aunque el Plan Bolonia tenía como plazo de aplicación integral el 2010, durante todo el siglo XXI sus principios han estado orientados a otras políticas educativas, y su influencia parece ser más predominante hoy en día,

mostrando indicaciones claras sobre la formación a nivel superior para los próximos años. La investigadora Ana María Seixas (2010, p. 74) apunta que:

El proceso de europeización de las políticas educativas adquirió una mayor dimensión a partir de finales de la década de 1990, traduciendo un nuevo régimen de elaboración de las políticas educativas, caracterizado por la creciente importancia de la regulación supranacional.

Pensado inicialmente como una estrategia europea amplia, destinada a resituar a Europa en una posición destacada en la producción y difusión del conocimiento, este plan se ha convertido después en una estrategia central de los Estados, lo que ha generado que sea una política esencial en diversos países en los últimos años. Con el Plan Bolonia se ha reorganizado toda la educación superior, incluyendo su desarrollo. Esto ha implicado rehacer el papel de las titulaciones, del grado, del máster y del doctorado, con el fin de modernizar sus contenidos, así como sus objetivos.

Desde el inicio del Plan Bolonia, España mostró una gran predisposición por asumir las propuestas de este modelo (Juanas, 2010). En el año 2001 se aprobó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), que dedicaba el capítulo treceavo al EEES. En 2002 se creó la Agencia Nacional de Calidad y la Acreditación (ANECA), con un papel fundamental en el proceso de implantación del EEES y, en 2003, se introdujo el sistema de créditos ECTS (García-Manso y Martín-Cabello, 2013). Con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la LOU, se reforzó y ahondó en el proceso. A pesar de esta predisposición inicial, y teniendo como referente el plazo final de implantación del Plan Bolonia en el 2010, España fue uno de los últimos países en adaptar su formación universitaria. No será hasta el 2008 que, a partir de la puesta en marcha de los primeros Grados, comience a funcionar el Plan Bolonia en España (García-Manso y Martín-Cabello, 2013).

Esta demora se deberá, en parte, a ciertas resistencias de diferentes actores del campo educativo, como profesores, investigadores, estudiantes y personal de administración y servicios. La falta de información y de explicaciones por parte de la administración educativa generó una sensación de incertidumbre entre los agentes implicados en relación a las implicaciones del propio proceso de imple-

mentación. Asimismo, la falta de participación y la no consideración de la opinión de los protagonistas e implicados comportó que se percibiera como una imposición por parte de las autoridades (Juanas, 2010). Esto generó que, en España, se dieran una serie de debates importantes sobre las reformas de la educación superior en el mundo, con la participación masiva del estudiantado y del profesorado en movimientos críticos<sup>2</sup> y de reflexión sobre el Plan Bolonia (Caballero, 2014; Cazorla, 2011).

Estos cuestionamientos y críticas también han afectado al propio proceso de implementación del plan Bolonia. Como apunta Javier M. Valle (2009; 2010), se han dado algunas malas prácticas que explican este rechazo desde diferentes sectores académicos. A la ya mencionada desinformación y el alto grado de incertidumbre que generó, se pueden sumar la desidia política e institucional a la hora de poner en marcha las medidas legislativas y ejecutivas necesarias, la excesiva burocratización de los procesos universitarios y las restricciones presupuestarias o la deficiencia de recursos (tanto económicos como intelectuales) para poder hacer frente a esta reforma educativa (Valle, 2009; 2010).

Las críticas hechas al Plan Bolonia son tanto de orden técnico como político. Desde un punto de vista técnico, encontramos cuestiones vinculadas a la evaluación continua y al control de la asistencia del estudiante, considerados factores que podrían hacer más rígido el proceso de aprendizaje. En este contexto,

<sup>2</sup> Las movilizaciones se han retomado en los últimos meses por parte de estudiantes (por ejemplo, con la convocatoria de huelga del 25 y 26 de febrero de 2015) y profesores en respuesta a la nueva reforma universitaria impulsada por el ministro de Educación José Ignacio Wert, que hará posible que las universidades reduzcan a tres años los actuales estudios de grado. Este nuevo modelo 3+2 está siendo objeto de críticas: por un lado, se argumenta que si los estudios de grado pasan a tres años, se volverán muy generalistas, trasladando la especialización al máster de dos años. Esta medida puede comportar la desaparición de muchos de los actuales estudios de grado; por otro lado, encontramos el argumento de la subida de tasas que el modelo Bolonia ha supuesto en España y que ha encarecido de forma importante los máster. El precio de éstos dificultará a muchos estudiantes la posibilidad de continuar con su formación universitaria. Por otro lado, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) también ha mostrado su desacuerdo respecto a este nuevo modelo. Entre sus argumentos, aluden a que el modelo actual no ha sido desarrollado plenamente, solicitando una moratoria para su evaluación.

también se apuntan frecuentemente como obstáculos tanto las exigencias financieras para efectuar los cambios pedagógicos exigidos a los profesores como el acortamiento del tiempo formativo que podría implicar una pérdida pedagógica. Sin embargo, fueron los aspectos políticos los que más sobresalieron, al asociar los cambios en la universidad con un modelo de gestión empresarial, alejando los cursos de una formación más humanista y reflexiva, acercándolos a una formación más técnica y sometida a las demandas inmediatas del mercado laboral (Cazorla, 2011; Salaburu et al., 2011) y poniendo en cuestión la propia autonomía universitaria. Una de las consecuencias del cambio en la forma de gestión, siendo uno de los puntos más centrales del debate sobre el Plan Bolonia, ha sido la financiación, en relación con el aumento de las tasas en las universidades públicas y el aumento de la financiación privada con la consecuente salida de inversiones directas del Estado.

Tras el periodo inicial de puesta en marcha de las reformas del grado, se tenía que proceder a la introducción de las reformas de postgrado, en especial aquellas relacionadas con el segundo y tercer ciclo (Máster y Doctorado). Después de largos debates, España decidió optar por un modelo de grado de 4 años (y no de 3, como había sido pensado inicialmente), seguido por un Máster más corto de 60 créditos (entre un año y un año y medio), y un Doctorado de 3 años. De todos ellos, tal vez la formación que ha sufrido más cambios ha sido la de los Máster, que pasan a absorber las responsabilidades formativas tanto del primer ciclo como del tercero. Esto se debe a que con la disminución del tiempo medio de formación de los grados y del doctorado, al Máster le fue asignada la tarea de formación profesional, como complemento básico tanto de los grados como del doctorado. De acuerdo con el decreto oficial, Art. 10.1 RD 1393/2007 de 29 de octubre: “1. Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras”. Esto causó que diversas instituciones se demorasen en implantar sus Máster, como resultado de debates acalorados en los departamentos y de un intento de crear un currículo completo que respondiera a ambas demandas. Por otra parte, una de las

principales cuestiones relacionadas con los Máster en España ha sido su coste económico. Después del Plan Bolonia, los estudios de segundo ciclo pasan a ser autosostenibles a partir de las tasas pagadas por los estudiantes. Esto convierte este ciclo de estudios en algo más elitista que en modelos anteriores, por lo que se le imputan características de formación más reguladas por el mercado (Bianchetti, 2010; Cazorla, 2011).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriormente expuestas, el objetivo de este estudio es la evaluación de la estructura de los Máster y de su adaptación al modelo Bolonia. En este sentido, se considera pertinente realizar evaluaciones de los procesos de planificación estratégica, desarrollo e implementación de los Máster con la finalidad de analizar los procedimientos y metodologías, así como identificar sus potencialidades y limitaciones en aras de planear acciones y estrategias que permitan abordar y resolver las carencias detectadas. Para ello, se plantea en este trabajo un estudio de caso para el que se ha seleccionado un Máster, que viene de un programa ya establecido y con una larga trayectoria de una universidad española destacada, para evaluar cómo ha sido su propuesta de adaptación e introducción en los planes de estudio. El caso de estudio escogido ha sido el Máster en Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

El Plan Bolonia, y el nuevo papel otorgado a los estudios de segundo ciclo, ha impuesto una serie de desafíos en la estructuración e implantación de un Máster en Psicología Social de la UCM. Así, la implantación de este Máster puede representar un ejemplo de los cambios operados por la nueva política para la educación superior. De este modo, el objetivo del presente texto es evaluar la estructura del Máster en Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid, en su relación con el debate actual en el Espacio Europeo de Educación Superior.

### Método

Este estudio de caso se centra en el Máster en Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Varios campos de conocimiento fueron necesarios para adecuar este Máster a los cambios impuestos por el Plan Bolonia, entre otros la Psicología y la Sociología. Aunque representa un postgrado tra-

dicional y reconocido en España, la formación en Psicología Social presenta también la particularidad de estar situada entre dos grandes áreas de conocimiento: la Sociología y la Psicología (Álvaro, 1995; Álvaro y Garrido, 2007).

El departamento de Psicología Social de la UCM, fundado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, además de ser el primero en España, crea un programa de postgrado *stricto sensu* en un área que se vuelve referencia a nivel mundial. En este sentido, y después de la implantación del Plan Bolonia, el departamento necesita crear un nuevo programa de Máster que represente al mismo tiempo el nuevo modelo defendido por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Para lograr el objetivo propuesto, se realizó una investigación documental del Proyecto Pedagógico del Máster en Psicología Social de la UCM. Es importante destacar que la elección del Máster se debió no solo a la tradición que el Departamento tiene en ese campo de conocimiento, tanto en España como en Europa, sino también al hecho de que el primer grupo de estudiantes ingresó en el año 2012.

El análisis de este proyecto pedagógico se realizará inspirado en la estrategia creada por Pablo de Sousa Seixas (2014), y complementada por estudios de naturaleza similar (Ibarra Sáiz et al., 2010; Pérez Solís, 2011). Para llevar a cabo dicho análisis, se han escogido los fundamentos del Máster, con una breve descripción histórica y su funcionamiento: cantidad de plazas, proceso de selección y duración, entre otras informaciones de tipo administrativo. A continuación se han analizado los fundamentos del currículum: justificación, objetivos, perfil del egresado y sus competencias. Por último, se ha atendido a la estructuración más amplia del grado curricular a partir del análisis de la descripción general de los planes docentes de las materias ofertadas en el curso.

Para el proceso de análisis, se ha utilizado el software de análisis cualitativo QDA Miner 4.1. (Qualitative Data Analysis), donde se han incorporado los datos contenidos en las diferentes secciones del Proyecto Pedagógico que, a continuación, han sido depurados en categorías más amplias, en su mayor parte sugeridas por el trabajo de Pablo de Sousa Seixas, Fellipe Coelho-Lima, Suzany Gadelha

Silva y Oswaldo Hajime Yamamoto (2013). Después, en base a las reflexiones de Seixas (2014), extraídas de un debate más amplio de las políticas de educación superior y del papel de la formación de postgrado de segundo ciclo, se ha organizado un debate formativo en cuatro grupos de temas: ético-políticos (representados, sobre todo, por el discurso del compromiso social y por la defensa de un conocimiento crítico y reflexivo); teórico-epistemológicos (representados por la necesidad interna de reflexionar sobre sus presupuestos de carácter científico y su anclaje en las ciencias sociales); profesionalizadores (representados por los debates vinculados con el aspecto formativo de cara al mercado de trabajo); y, académico-científicos (representados por la formación investigadora).

Específicamente, para el caso del análisis de las competencias, se ha utilizado la clasificación adoptada por María Soledad Ibarra Sáiz et al. (2010), quienes realizaron un trabajo de categorización transversal de las competencias presentadas por 87 Máster españoles, entre ellos, del campo de la Psicología y la Sociología. Estos autores encontraron que siete

aspectos vinculados a las competencias se repetían, y clasificaron las competencias enumeradas en los proyectos pedagógicos dentro de estos siete grupos: aplicación de conocimientos; aprender autónomamente; comunicar conclusiones; formular juicios reflexivos; integración de conocimientos; originalidad y resolución de problemas (Ibarra Sáiz et al., 2010).

## Resultados

El Máster en Psicología Social de la UCM se implantó y reguló entre los años 2012-2013. Es un curso presencial, que ofrece 60 plazas cada curso. Tal y como se acordó en el Plan Bolonia, la elección del tiempo lectivo fue de 60 créditos (ECTS). Estos 60 créditos se dividen en tres semestres. Los dos primeros semestres se componen de clases presenciales y se inician las prácticas profesionales. En el último semestre se procede a la elaboración del proyecto de fin de curso (académico o profesional) y la finalización de las prácticas. Es importante destacar que el aspecto académico (proyecto y tutoría) está concentrado en el último semestre. Los 60 créditos se organizan de la siguiente manera: 18 créditos de materias obligatorias, 30 créditos de materias optativas, unas prácticas externas obligatorias contabilizadas con 6 créditos, y un Trabajo de Fin de Máster obligatorio, contabilizado también con 6 créditos.

Los contenidos trabajados en el Máster están divididos en cuatro módulos, que se agrupan en disciplinas afines. Dos de estos módulos son obligatorios y comunes a todos los estudiantes y dos son optativos y remiten a la tradición sociológica y psicológica de la disciplina. Por otra parte, el Máster se propone abiertamente dar cuenta de las dos perspectivas formativas, una académica y una profesionalizadora, siguiendo las propias indicaciones del Plan Bolonia para ese nivel de educación.

En el momento de realizar este estudio, el cuerpo docente estaba formado por 39 profesores quienes disponen de una titulación cualificada y orientan los trabajos en las diferentes líneas de la Psicología Social. Específicamente, el conjunto del profesorado orienta trabajos en las siguientes líneas: ciudadanía, comunicación, desempleo, dinámica de grupos, género, identidad, juventud, migraciones, movimientos sociales, nacionalismos e

Profesorado disponible para la titulación		
Categoría:	Nº Profesores:	Dedicación:
Catedráticos de Universidad	4	TC
Catedráticos de Escuela Universitaria	1	TC
Titulares de Universidad	12	TC
Contratados Doctores	4	TC
Profesores Ayudantes Doctores	5	TC
Profesores Asociados	9	TP
Profesor Emérito	4	TP
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	

**Tabla 1.** Titulación de los docentes del Máster en Psicología Social de UCM

Fuente: Proyecto Pedagógico del Máster en Psicología Social de la UCM

identidades nacionales, racismo y discriminación, relaciones internacionales, salud mental, teorías en psicología social, trabajo y organizaciones, valores, violencia y voluntariado. La distribución de los profesores por titulación puede verse en la Tabla 1.

### Justificación

Siguiendo a Seixas, Coelho-Lima, Silva y Yamamoto (2013), el primer aspecto a analizar de los fundamentos del currículum formativo es la justificación planteada para crear el curso. La justificación remite a las demandas de apertura del curso, ya sean externas (relacionadas con la legislación o las presiones sociales) o internas (relacionadas con la historia del curso y diferentes demandas docentes). Analizando todo el texto del proyecto pedagógico, se comprobó que diferentes argumentos son utilizados para justificar la apertura y la existencia de un Máster en Psicología Social en la UCM. Como argumentos internos, aparece la tradición histórica de esta formación en España y la importancia del campo de la Psicología Social en el mundo. Y, como elementos externos, la necesidad de inserción laboral, la adaptación al mercado de trabajo, la adaptación a las normas del Plan Bolonia y la preparación para el doctorado.

De todos los argumentos utilizados para justificar el máster, es visible este enfoque dado el peso histórico del campo y de la antigua formación de postgrado en Psicología Social de la UCM pre-Bolonia. Los siguientes extractos del proyecto pedagógico ilustran este aspecto:

Se trata del Departamento de Psicología Social más antiguo de España. Es importante señalar que la especialidad de Psicología Social es la que cursan el mayor número de alumnos de entre todas las especialidades existentes en la Licenciatura de Sociología y la segunda más demandada en Psicología, tras Psicología Clínica, con un número similar de alumnos que Psicología del Trabajo (Departamento de Psicología Social - UCM, 2011, p. 38).

De hecho, es curioso cómo todo el esfuerzo de justificación del curso no se basa en factores externos, sino que reitera, tautológicamente, que un Máster en Psicología Social es importante porque el campo es importante, o porque era importante antes de Bolonia. Cuando se desea hacer referencia a un argumento distinto, el proyecto pedagógico relaciona el Máster con la adecuación a los modelos de formación del EEES. Según el documen-

to, hay una intención de adecuarse en su integridad a las orientaciones impuestas por la reforma operada en Bolonia, como se puede percibir en el siguiente fragmento del proyecto pedagógico: “El objetivo de ajustarse en la mayor medida posible a las nuevas orientaciones que han de presidir la educación universitaria, en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” (Departamento de Psicología Social - UCM, 2011, p. 38).

Por último, el máster intenta articular una justificación externa, a partir de la referencia al mercado laboral, pero todavía evoca su tradición histórica, marcando claramente una posición formativa:

Esta flexibilidad y versatilidad de su formación va a facilitar su adaptación a las demandas de un mercado de trabajo como el actual, caracterizado por su carácter abierto y competitivo y por encontrarse sometido a un permanente proceso de reestructuración (Departamento de Psicología Social - UCM, 2011, p. 37).

### Objetivos

Después de la presentación de la justificación, se optó por organizar los objetivos formativos expresados en el proyecto pedagógico. Según el proyecto pedagógico analizado, podemos agrupar los objetivos expresados en cuatro bloques: el primero, que a su vez es al que el Proyecto más se dedica, se refiere a la adecuación a los preceptos del Plan Bolonia, en el sentido de atraer a estudiantes extranjeros, a la movilidad estudiantil, a la innovación y los criterios de calidad vinculados al mercado laboral en forma de competitividad. De acuerdo con el proyecto, la preocupación de los principios de Bolonia es directa, especialmente en el aspecto de la movilidad:

Igualmente, se espera que el carácter interdisciplinar del Programa y la amplia oferta de materias impartidas incrementen su atractivo y atraigan a un elevado número de estudiantes procedentes del exterior de la Unión Europea. Como se recordará, la atracción de un elevado número de estudiantes de terceros países es uno de los objetivos prioritarios perseguidos con el establecimiento del EEES, a imagen del éxito alcanzado en este aspecto por las universidades de Estados Unidos (Departamento de Psicología Social - UCM, 2011, p. 38-39).

El segundo bloque se relaciona con una formación más general, que contempla una visión amplia sobre las teorías y técnicas dominadas por la Psicología Social a lo largo de la historia de la disciplina. Por último, los dos

últimos bloques se relacionan con una preparación para una carrera académica y para la inserción en el mercado de trabajo. En este sentido, en el texto aparecen estos objetivos y este doble carácter formativo, académico y profesional: “De este modo, el estudiante podrá adquirir unos conocimientos, aptitudes y destrezas de carácter polivalente, que le permitirán operar en distintos ámbitos profesionales, así como desarrollar una actividad investigadora en distintas áreas y problemáticas” (Departamento de Psicología Social - UCM, 2011, p. 37).

### Perfil Profesional

El perfil profesional se refiere al tipo de titulado que la institución pretende formar. Es a partir de este perfil que el curso orientará la propuesta de formación y el currículo. Comúnmente, el perfil es también un buen indicador de la concepción de persona susceptible de cursar estos estudios (Pérez Solís, 2011). Según el análisis realizado, el perfil deseado en el curso se refiere a un modelo general. El carácter generalista se expresa en la orientación de un titulado que domine un conjunto de técnicas encaminadas a la intervención en diversos ámbitos de trabajo. Por otra parte, este carácter generalista se asocia con la demanda del mercado de un profesional flexible y multifacético, capaz de adaptarse a cualquier situación que el espacio de trabajo requiera. En el proyecto pedagógico analizado, las características exigidas a quien curse el Máster son las de “innovador”, “flexible” y “productivo”. Una vez más, los pre-

ceptos del curso se aproximan a lo que se presenta en el Plan Bolonia y que, en varias medidas, acaban por reflejar ciertas demandas impuestas al trabajador y trabajadora contemporáneos situados en un contexto postrevolución informacional (Blanch, 2011; Slaughter y Leslie, 1997). El extracto que se expone a continuación sirve para ilustrar este aspecto:

Se pretende, por ello, impartir una enseñanza en la que se combinen una formación más general y teórica con otras más especializadas y dirigidas a garantizar una efectiva inserción en el mercado laboral. De este modo, el estudiante podrá adquirir unos conocimientos, aptitudes y destrezas de carácter polivalente, que le permitirán operar en distintos ámbitos profesionales, así como desarrollar una actividad investigadora en distintas áreas y problemáticas. Esta flexibilidad y versatilidad de su formación va a facilitar su adaptación a las demandas de un mercado de trabajo como el actual, caracterizado por su carácter abierto y competitivo y por encontrarse sometido a un permanente proceso de reestructuración (Departamento de Psicología Social - UCM, 2011, p. 37).

Otro hecho que llama la atención es que, a pesar de citar brevemente la función académica del Máster, como se muestra en los objetivos, el perfil tiene claramente un carácter instrumental, dirigido al mercado de trabajo. El carácter profesional se sobrepone a la vocación académica presentada en otras secciones de los fundamentos del proyecto pedagógico.

### Competencias

Según Ibarra Sáiz et al. (2010), las competencias son uno de los temas más importantes para ser trabajados en los Máster post-Bolonia. Con la reformulación propuesta por el Plan Bolonia, el énfasis formativo deja de centrarse en los contenidos aprendidos y se vuelca en la adquisición de competencias. Sin embargo, los Máster españoles no parten de un concepto común de competencia, además de darse una falta de consenso respecto a las que deberían ser desarrolladas para una formación satisfactoria (Ibarra Sáiz et al., 2010). En el caso del proyecto pedagógico analizado, se ha observado que el Máster en Psicología Social de la UCM divide las competencias en cuatro grupos: básicas, generales, transversales y específicas. En total, este Máster presenta 27 competencias, clasificación que puede apreciarse en la Tabla 2.

De acuerdo con la Tabla 2, las competencias que más destacan son la “aplicación de cono-

Competencia	Cantidad
Aplicación de conocimientos	7
Aprender autónomamente	2
Comunicar conclusiones	3
Formular juicios reflexivos	1
Integración de conocimientos	3
Originalidad	1
Resolución de problemas	4
Otras competencias	6
Total	27

**Tabla 2.** Distribución de las competencias según la clasificación de Ibarra Sáiz et al. (2010).



cimientos”, seguido de “otras competencias” y de la “resolución de problemas”. Es importante señalar que tanto la “aplicación de conocimientos” como la “resolución de problemas” se refieren a un carácter formativo más vinculado a un perfil de intervención. Las competencias refuerzan el carácter profesionalizador que coincide con las indicaciones

hechas por el Plan Bolonia. Las “otras competencias” evaluadas se relacionaban, en su mayoría, con la cuestión del contenido de las disciplinas. Esto va en la línea de lo identificado por Ibarra Sáiz et al. (2010) respecto a que muchas de las competencias presentadas en los Máster no están vinculadas tanto a la adquisición de actitudes y comportamientos

Módulos	Materias	Aspecto Dominante Materia	Asignaturas	Aspecto Dominante Asignatura
1: Teorías y métodos en Psicología Social	1.1. Desarrollos teóricos y producción de conocimiento en Psicología Social (Obligatorias)	CA, TE	Desarrollos teóricos avanzados en Psicología Social	CA, TE
			Producción y crítica del conocimiento psicosocial	TE
	1.2. Metodología de investigación en Psicología Social (Obligatorias)	CA	Diseños y técnicas de investigación en Psicología Social	CA
			Métodos de análisis cualitativo y cuantitativo en Psicología Social	CA
2: Ámbitos de investigación e intervención en Psicología Social	2.1. Ámbitos de investigación e intervención en Psicología Social: Psicología (Optativas)	PR	Psicología Jurídica y Psicología Social del conflicto: mediación y negociación	PR
			Psicología de los grupos y de las organizaciones	PR
			Psicología Ambiental	PR
			Psicología de la salud, los servicios sociales y la dependencia	PR, PO, CA
			Análisis e intervención en problemas sociales	PR, PO
	2.2. Ámbitos de investigación e intervención en Psicología Social: Sociología (Optativas)	CA, PR	Psicosociología política y de las relaciones internacionales	CA, PR
			Interacción social y relaciones entre grupos	PR, CA
			Actitudes y opinión pública	CA
			Psicosociología de la salud	PR, CA
			Psicosociología del trabajo	PR, CA
3: Prácticas externas	Prácticas externas (Obligatorio)	PR	Prácticas externas	PR
4: Trabajo fin de Master	Trabajo fin de Master (Obligatorio)	CA, PR	Trabajo de fin de Master (TFM)	CA, PR

CA=Científico / Académico  
 TE= Teórico / Epistemológico  
 PR=Profesionalizador  
 PO=Político

**Tabla 3.** Clasificación de las materias y asignaturas según el aspecto dominante contenido en sus temarios.

por parte de los estudiantes, sino que se centran más bien en la importancia de los contenidos, tal y como postulaba el modelo anterior a Bolonia.

### **Materias**

El último aspecto analizado es el relacionado con las materias. Según el proyecto pedagógico, las materias comprenden la organización de los contenidos donde se encuentran las asignaturas. El alumnado, al comenzar el curso, está obligado a cursar dos materias: *Desarrollos teóricos y producción de conocimiento en Psicología Social y Metodología de investigación en Psicología Social*, conteniendo ambas materias las dos disciplinas. A continuación, cada estudiante puede optar por una de las dos líneas (Psicología o Sociología), vinculadas a una única materia o combinar ambas. Ambas materias, como se puede ver en la tabla 3, disponen de cinco asignaturas cada una. Finalmente, cada estudiante debe cursar de manera obligatoria dos materias finales: las *Prácticas externas* y el *Trabajo fin de Máster*.

Según Seixas (2014), los debates en el campo de la formación en un nivel superior (estudios universitarios) se relacionan con cuatro dimensiones: académico-científica, profesionales, teórico-epistemológica y política. A partir de esta clasificación, se revisaron los temarios de las materias y de las asignaturas que las conformaban, para realizar una clasificación de acuerdo con las dimensiones mencionadas. En la Tabla 3 se puede ver cual es el aspecto dominante de cada materia y asignatura.

De acuerdo con la tabla 3, el aspecto que más destacó fue el profesionalizador, seguido de cerca por el académico-profesional. Se aprecia que el currículum presentado tiene un sesgo predominantemente profesionalizador en casi todas las materias y asignaturas. El curso propone dos materias finales obligatorias: las *Prácticas Externas*, con un carácter claramente profesionalizador, en las que el estudiante necesita incorporarse en un espacio de intervención y aplicar todos los conocimientos recibidos hasta entonces; y un *Trabajo de Fin de Máster* (TFM), donde el estudiante elabora una reflexión que puede ser tanto académica, sirviendo incluso como un pre-proyecto de doctorado, basada en un proyecto de investigación, o una reflexión sobre

una intervención profesional. En este sentido, es posible que el alumnado opte por un conjunto de asignaturas hasta final de curso, de manera que realice un Máster extremadamente dirigido al mercado laboral.

El debate teórico-epistemológico en el campo de la Psicología Social queda limitado casi exclusivamente al inicio de curso, dejando a otras asignaturas y disciplinas un carácter más de aplicación del conocimiento. El carácter político, vinculado a una preocupación social de esta área de conocimiento, queda restringido a algunas asignaturas. En este sentido, en los programas analizados la preocupación es claramente por una formación técnica, desvinculada de los objetivos políticos de “transformación social”.

### **Discusión y conclusiones**

De manera general, se ha observado que el Máster en Psicología Social de la UCM ha hecho un esfuerzo en adecuarse a las nuevas demandas exigidas por el EEES. De acuerdo con los fundamentos analizados, el curso presenta una justificación directa en concordancia con lo acordado por el Plan Bolonia. Se justifica como un curso con tradición histórica tanto en España como en el resto del mundo, siendo reconocido tanto dentro de los Grados de Psicología como de Sociología. El Máster se propone como una respuesta a las demandas del mercado y, en menor proporción, como preparación al doctorado.

Sus objetivos son claramente los propuestos por las declaraciones de las políticas de educación superior: se centran en la atracción de estudiantes extranjeros, en la movilidad de estudiantes y en la innovación tecnológica. El objetivo es prepararse para una inserción inmediata en el mercado laboral, en cualquiera de los diferentes lugares posibles de la actuación de un psicólogo social.

Como perfil deseado del título, el curso se inclina hacia una formación instrumental. Propone formar un profesional flexible, innovador y que disponga de conocimientos interdisciplinares. Este perfil está en consonancia con las competencias que se trabajan a lo largo del Máster. Según el análisis realizado, las competencias que más predominan son las orientadas a la aplicación de conocimientos. A pesar de intentar avanzar en la dirección de las habilidades de los estudiantes, muchas de las competencias analizadas todavía están ín-

timamente relacionadas con los contenidos de las asignaturas, como ocurría con el modelo pre-Bolonia. Es decir, el énfasis se sitúa en la empleabilidad del estudiante, adaptándolo al perfil deseado por el mercado.

En el análisis de los programas de las materias y las asignaturas, se pudo comprobar cómo era la formación profesionalizadora la que estaba presente en todo el programa curricular. El carácter profesionalizador es seguido por el académico-científico, muestra de que algunas de las materias se proponen realmente trabajar de cara a una preparación para el doctorado. Sin embargo, la diferencia entre un camino más “profesional” y otro más “académico” es visible en el plan de estudios. El estudiante que opta por la materia *Psicología Social: Psicología*, tendrá un aprendizaje más dirigido a una instrumentalización práctica que aquel que opta por *Psicología Social: Sociología*. En este sentido, es posible que, al elegir el camino de *Psicología Social: Psicología*, y hacer un *Trabajo Fin de Máster* bajo la tipología informe de intervención, el estudiante realice un segundo ciclo más dirigido al mercado laboral. Al final, los aspectos formativos vinculados a una reflexión política e ideológica, y la preocupación por los debates epistemológicos en el campo de la Psicología Social aparecen de forma residual en los programas.

Lo que se desprende de este análisis es que no solo el Máster parece estar dentro de las normas propuestas por el Plan Bolonia, tal y como reflejan algunas características positivas y negativas tan discutidas en los últimos años. Los desafíos parecen similares y, por más que el profesorado y las universidades acrediten estar operando con relativa autonomía, al final lo que parece prevalecer es que las directrices establecidas por el EEES son claramente visibles en este nuevo escenario (Caballero, 2014). En este sentido, las críticas presentadas en los últimos años se convierten en verdaderas. Los cursos están adquiriendo un carácter mercantil, como foco de la instrumentalización. El carácter formativo vinculado al papel de una universidad humanista, de modelo Humboldtiano, está perdiendo espacio en pos de una universidad orientada al mercado. En este sentido, el Máster en Psicología Social de la UCM parece responder al papel de la “nueva” universidad, defendida en los documentos oficiales, cuyo

objetivo es la expansión del capital y la producción de un trabajador “competitivo”, adecuado al proceso productivo actual, centrado en la innovación tecnológica, y que responde a los criterios de calidad, productividad y evolución industrial, y no a un saber autónomo, de acuerdo con el modelo clásico adoptado hasta el momento (Slaughter y Rhoades, 2004).

La homogeneización está claramente presente en la tentativa de crear un curso genérico, pero que puede atraer fácilmente estudiantes y, consecuentemente, capital extranjero. El énfasis del programa que prioriza la aplicación de conocimientos se realiza en detrimento de una formación de carácter crítico, tanto política como epistemológicamente, que no cuestiona su papel social. Cualquier tipo de reflexión sobre el compromiso social de la Psicología Social es hecho, cuando es el caso, por iniciativa del profesor, pero no está asegurada en los programas de las asignaturas.

Incluso la preparación para un doctorado — esencial en el segundo ciclo— pierde espacio en favor a la formación profesionalizadora. Por la cantidad de demandas presentadas en el proyecto pedagógico, la carga de 60 créditos parece insuficiente para dar cuenta de una formación académica y profesional de manera simultánea. El resultado de esto puede ser doctores con preparación precaria e insuficiente, y programas de postgrado que son obligados a ofrecer respuestas individualizadas a las deficiencias formativas de los doctorandos. El impacto de esta realidad formativa del tercer ciclo ya puede observarse en España, donde la creación de Colegios de Doctorados y la figura del Tutor (además del director de tesis) ya parecen suplir los eventuales déficits pedagógicos del estudiante (Castro, Guillén, Quevedo, Bermúdez y Buena-Casal, 2010). En poco tiempo, el papel del segundo ciclo puede cambiar radicalmente si los sectores implicados no acompañan sus cursos de cerca. Los Máster pueden convertirse en apenas sinónimos de preparación profesional, haciendo difícil la distinción de un “Máster” de un “Master profesional” en la España de hoy en día.

## Referencias

- Álvarez, José Luis (1995). *Psicología Social: Perspectivas Teóricas y Metodológicas*. Madrid: Siglo XXI.

- Álvaro, Jose Luís & Garrido, Alicia (2007). *Psicología Social. Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. Madrid: Madrid: McGraw-Hill.
- Bianchetti, Lucídio (2010). O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação e Sociedade*, 31(110), 263-285.
- Blanch, Josep M. (2011). Condiciones de Trabajo y Riesgos Psicosociales bajo la Nueva Gestión. *Formación Continuada a Distancia (FOCAD)*, 14, 1-33.
- Caballero, Rafael (2014). La regulación de las titulaciones universitarias oficiales como límite a la descentralización en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 366, 43-63. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-274>
- Carreras, Judith; Sevilla, Carlos & Urban, Miguel (2006). *Euro-universidad: mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona: Icaria.
- Castro, Ángel; Guillén, Alejandro; Quevedo, Raúl; Bermúdez, María Paz & Buela-Casal, Gualberto (2010). Las Escuelas Doctorales: evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España. *Aula Abierta*, 38(2), 17-28.
- Cazorla González-Serrano, María del Carmen (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos Derivados de la puesta en marcha del plan Bolonia en la Universidad española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 91-104.
- Dale, Roger & Robertson, Susan L. (2008). *Globalisation and Europeanisation of Education*. Oxford: Symposium Books.
- Departamento de Psicología Social. Universidad Complutense de Madrid (2011). *Proyecto pedagógico del Máster en Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid: Departamento de Psicología Social - UCM. Documento no publicado.
- García-Manso, Almudena & Martín-Cabello, Antonio (2013) Aplicando el EEES en la Universidad española: un estudio de caso sobre la utilización de metodologías 2.0 en las nuevas titulaciones de grado. *Historia y Comunicación Social*, 18, (Número Especial Octubre), 603-613. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.43992](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43992)
- Hernández, Ángel; González, Natalia & Guerra, Sonsoles (2006). Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 227-240.
- Ibarra Sáiz, María Soledad; Rodríguez-Gómez, Gregorio & Gómez-Ruiz, Miguel-Ángel (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. *RELIEVE*, 16(1), 1-15. Disponible en [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm)
- Juanas, Ángel de (2010). Contemplando Bolonia: Una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de educación*, 12, 69-91.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE del 24.12.2001). Extraída de <https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE del 13.04.2007). Extraída de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Lima, Licínio C.; de Azevedo, Mário Luiz Neves & Catani, Afrânio Mendes (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13(1), 7-36. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>
- López, Juan Ignacio (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Pablos, Juan de; Colás, Pilar; González, Teresa & Jiménez, Rocío (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un procedimiento metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Educación Educativa*, 25(2), 533-554
- Pérez Solís, María (2011). ¿Por qué un Máster en Psicología Educativa?. *Psicología Educativa*, 17(1), 101-114. <http://dx.doi.org/10.5093/ed2011v17n1a8>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260 del 30/10/2007). Extraído de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Robertson, Susan L. (2012). World Class Higher Education (for Whom?). *Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol*, Bristol BS8 1JA, UK. Disponible en <https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2012/07/2011-robertson-education-prospects.pdf>
- Salaburu, Pello; Haug, Guy & Mora, José-Ginés (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

- Seixas, Ana Maria (2010). Portugal e o Espaço Europeu de Ensino Superior: Regulação Supranacional e Políticas Públicas. En Antonio Cabral Neto & Maria da Piedade Pessoa Vaz Rebelo (Orgs.). *O Ensino Superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 73-99). Natal - Brasil: EDUFERN
- Seixas, Pablo de Sousa (2014). *A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN*. Tesis de Doctorado inédita. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Recuperado de: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/17401>
- Seixas, Pablo de Sousa; Coelho-Lima, Fellipe; Silva, Suzany Gadelha & Yamamoto, Oswaldo Hajime (2013). Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 113-122. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572013000100012>
- Slaughter, Sheila & Leslie, Larry L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Slaughter, Sheila & Rhoades, Gary. (2004). *Academic capitalism and the new economy: markets, state and higher education*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Valle, Javier M. (2009). La armonización de la Educación Superior Europea. El espacio europeo de Educación Superior. *Avances en Supervisión Educativa*, 10. Disponible en [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=405&Itemid=66](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=405&Itemid=66)
- Valle, Javier M. (2010). La convergencia europea en la Educación Superior. En Agustín de la Herrán, Fernando Pérez y Verónica Díaz (Coords.) *La formación del Profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia* (pp.13-46). Madrid: Fundación UAX.
- Valle, Javier M. & Manso, Jesús. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 12-33.



#### PABLO DE SOUSA SEIXAS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil. Faculdade de Ciência da Saúde do Trairi. Curso de Psicologia.

#### OSWALDO HAJIME YAMAMOTO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil. Departamento de Psicologia.

#### MARÍA DEL CARMEN PEÑARANDA-CÓLERA

Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Sociología y Trabajo Social. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Doctora en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona.

#### ALICIA GARRIDO LUQUE

Profesora Titular de Universidad. Departamento de Psicología Social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.

#### JOSÉ LUIS ÁLVARO ESTRAMIANA

Profesor Catedrático de Universidad. Departamento de Psicología Social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.

DIRECCIÓN DE CONTACTO

mariacarmen.penaranda@uva.es

FORMATO DE CITACIÓN

Seixas, Pablo de Sousa; Yamamoto, Oswaldo Hajime; Peñaranda-Cólera, María del Carmen; Garrido Luque, Alicia & Álvaro Estramiana, José Luis (2016). La formación en Psicología Social de segundo ciclo en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Quaderns de Psicologia*, 18(1), 93-106.  
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1331>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 19/03/2016  
1ª Revisión: 09/04/2016  
Aceptado: 17/04/2016