

Desarrollo de las competencias de compromiso ético, motivación para el aprendizaje y aplicación del conocimiento teórico a la práctica en la asignatura de evaluación psicológica

Ana García León y José Antonio Muela Martínez.

Programa de Doctorado Interuniversitario "Aspectos psicológicos y biomédicos de la salud y la enfermedad". Departamento de Psicología. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas, s/n, 23071, Jaén, España.
angarcia@ujaen.es

Resumen

Se partió de la idea de que la evaluación psicológica de casos reales con supervisión produciría mayor comprensión en el alumno para la aplicación de los conocimientos teóricos y prácticos, lo que favorecería la adquisición de una serie de destrezas y competencias.

El presente estudio se realizó con 162 alumnos de ambos sexos de la asignatura de Evaluación Psicológica de la Universidad de Jaén. Las medidas usadas fueron: rendimiento académico, un cuestionario para evaluar nivel de satisfacción subjetiva con la experiencia y aumento del nivel de motivación y un cuestionario dirigido a medir la adquisición de competencias concretas.

El procedimiento realizado consistió en la realización de tres evaluaciones reales en los ámbitos clínico, educativo y de las organizaciones. En dichas evaluaciones se aplicó el proceso de evaluación estudiado en la teoría de la asignatura, así como las técnicas empleadas durante las prácticas. Este proceso terminó con la elaboración de tres informes. La metodología didáctica ha sido:

1. En una tutoría colectiva se indicó a los alumnos como realizar una primera entrevista.
2. Tutorías individualizadas a cada grupo (de tres personas) en las que se supervisó la aplicación del proceso, asegurando tanto las garantías científicas como éticas del mismo.
3. Elaboración y entrega de los tres informes finales.

Los resultados muestran un aumento en el rendimiento teórico desde el primer al segundo cuatrimestre, un incremento en las competencias cognitivas y deontológicas relacionadas con el proceso de Evaluación Psicológica y un aumento de la motivación y la satisfacción con la asignatura.

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior supone la adquisición de una serie de competencias por parte del alumno, algunas de las cuales son comunes para distintas materias, mientras que otras son específicas de las distintas áreas o asignaturas.

El planteamiento de la actividad que se propone se hizo partiendo de la idea de que la evaluación psicológica de casos reales produciría mayor comprensión en el alumno en relación con cómo han de aplicarse los conocimientos teóricos y prácticos de la asignatura con supervisión, aprendiendo así a enfrentarse con situaciones que guardan una cierta semejanza con la aplicación real de la Psicología Clínica. De este modo, se podría favorecer la adquisición por parte del alumno de una serie de destrezas y competencias cuyo aprendizaje puede ser más difícil con procedimientos más tradicionales. Además, esto se llevaría a cabo en un contexto controlado y tutorizado que garantizaría a los alumnos un aprendizaje más provechoso y protegido.

En general, y como consecuencia del procedimiento que se ha llevado a cabo en este trabajo, se esperaba alcanzar los siguientes objetivos:

1. Aumentar el rendimiento académico teórico de los alumnos.
2. Desarrollar las competencias cognitivas y deontológicas implicadas en el proceso de Evaluación Psicológica.
3. Incrementar las competencias actitudinales (como motivación y satisfacción) de los alumnos hacia la asignatura de Evaluación Psicológica.

Metodología

Sujetos

El presente estudio se ha llevado a cabo con 162 alumnos de ambos sexos de la asignatura de Evaluación Psicológica (perteneciente a la licenciatura de Psicología) de la Universidad de Jaén. Todos los alumnos estaban cursando esta asignatura por primera vez en el turno de mañana o de tarde.

Medidas

Las medidas que se han utilizado para valorar esta experiencia son:

- 1) El *rendimiento académico teórico* obtenido en la asignatura. Se han tenido en cuenta las calificaciones obtenidas por los alumnos en los exámenes de teoría de ambos parciales.
- 2) El *rendimiento académico en actividades autoformativas* obtenido en la asignatura. Concretamente se hace referencia a 4 puntuaciones relacionadas con la calificación obtenida en: un informe de diagnóstico clínico, un informe de selección de personal, un informe de orientación vocacional y la nota global de los tres informes mencionados.
- 3) Una *Escala de satisfacción subjetiva*, que se ha aplicado tras la realización de las actividades autoformativas propuestas. En dicha escala (0-10) se ha evaluado la satisfacción general por la experiencia realizada, el aumento en la comprensión del proceso de evaluación, el incremento en la motivación por la asignatura y el aumento subjetivo en las competencias teóricas, prácticas y éticas exigibles en esta asignatura. Finalmente, esta escala ofrecía una puntuación global, que se calculaba sumando todos los ítems.
- 4) Un *Cuestionario de Evaluación de Competencias Cognitivas y Éticas* sobre el proceso de evaluación. Dicho instrumento constaba de 4 ítems.

Procedimiento

El procedimiento realizado ha tenido lugar durante los meses de marzo, abril y mayo del curso 06/07 y ha consistido en la realización por parte de los alumnos de tres evaluaciones reales en los ámbitos clínico, educativo y de las organizaciones. En dichas evaluaciones se ha aplicado el proceso de evaluación estudiado en la teoría de la asignatura durante el primer cuatrimestre, así como las técnicas empleadas durante las prácticas, tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre. Este proceso ha terminado con la elaboración de tres informes, que reflejarán todo el trabajo efectuado por el alumno en cada una de las evaluaciones reales.

En los tres casos la metodología didáctica ha sido la siguiente:

1. En una tutoría colectiva, se dieron indicaciones concretas a los alumnos sobre como realizar una primera entrevista (clínica, de selección o de orientación, según el caso), ejemplificando diversas situaciones y circunstancias.
2. Se pidió a los alumnos que formaran grupos de tres personas y que buscaran, entre sus conocidos, allegados o amistades, casos reales con los que iniciar el proceso (casos subclínicos; empresas o negocios públicos o privados que se presten a participar en el inicio del proceso de selección de personal, así como personas que quieran tomar parte en la selección y; por último, casos de sujetos que hayan finalizado el bachiller o vayan a elegir opciones dentro del mismo).
3. Tutorías individualizadas a cada grupo en las que el profesor (uno de los dos primeros firmantes del trabajo, dependiendo del turno) ha supervisado la aplicación del proceso, asegurando tanto las garantías científicas como éticas del mismo. El número de tutorías individualizadas ha variado en función de los distintos casos que han planteado los alumnos.
4. Elaboración y entrega de los tres informes finales.

Durante los períodos descritos, y para poder llevar a cabo las actividades expuestas en los párrafos precedentes, se han utilizado las horas correspondientes a las clases teóricas y prácticas de la asignatura en ambos turnos (4 horas en el turno de mañana y 4 horas en el turno de tarde). Además de las horas de clase, cada uno de los dos profesores que han participado en la realización práctica del proyecto ha dedicado dos horas más de sus horas de tutorías a la realización de estas actividades.

Las calificaciones de los parciales se obtuvieron en las fechas programadas en la organización docente del curso. Antes de la realización de los informes, y después del primer cuatrimestre, se administró el Cuestionario de Evaluación de Competencias Cognitivas y Éticas. Una vez finalizado todo el proceso de realización de las evaluaciones e informes por parte de los alumnos, se administraron la Escala de Satisfacción Subjetiva y nuevamente el Cuestionario de Evaluación de Competencias.

Resultados

1. Aumentar el rendimiento académico teórico de los alumnos.

Se calculó la *t* de Student para hallar la existencia de diferencias significativas entre las notas del primer y segundo parcial. Los resultados mostraron un incremento de las puntuaciones en el 2º parcial ($t(63) = -4,216$; $p < 0,001$), como puede observarse en la **tabla 1**.

Tabla 1. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las notas obtenidas en los dos cuatrimestres.

	Medias	Desviaciones típicas
Primer Parcial	4,5	1,8
Segundo Parcial	5,4	2,2

2. Desarrollar las competencias cognitivas y deontológicas implicadas en el proceso de Evaluación Psicológica

Para evaluar la existencia de diferencias significativas en los distintos ítem del Cuestionario de Evaluación de Competencias Cognitivas y Éticas se utilizó igualmente la prueba *t* de Student. El análisis mostró diferencias significativas en los ítem referidos al proceso de selección ($t(48) = -3,997$; $p < 0,001$), al proceso de orientación ($t(48) = -4,488$; $p < 0,001$) y a la puntuación total ($t(48) = -3,998$; $p < 0,001$), no así en los ítem referidos al informe clínico ni al de los aspectos éticos. En todos los casos en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, la evaluación posterior mostró un incremento significativo de los conocimientos de los alumnos. Las medias y desviaciones típicas pueden observarse en la **tabla 2**.

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en los ítem del Cuestionario de Competencias.

	Medias	Desviaciones típicas
Proceso de selección Pre-Post	3,36-5,31	2,14-2,9
Proceso de orientación Pre-Post	2,5-4,5	1,9-2,4
Puntuación total Pre-Post	3,38-4,8	1,5-2

Con estas mismas variables se realizaron los correspondientes ANCOVAS de medidas repetidas tomando como covariante las puntuaciones obtenidas en cada uno de los tres informes. No se hallaron diferencias significativas en ninguna de las medidas evaluadas.

3. Incrementar las competencias actitudinales (como motivación y satisfacción) de los alumnos hacia la asignatura de Evaluación Psicológica

En primer lugar, se dicotomizaron las variables referidas a las puntuaciones obtenidas en los informes en dos grupos. El primero formado por aquellos alumnos que suspendieron el informe correspondiente. El segundo grupo constituido por un número de alumnos equivalente al del primer grupo de entre aquellos que mostraban las máximas puntuaciones en los informes correspondientes.

Respecto al informe clínico, el ANOVA no mostró diferencias en ninguna de las variables analizadas.

En cuanto al informe de selección, se hallaron diferencias significativas en los ítem referidos a Satisfacción General ($F_{1,18} = 7,938$; $p < 0,011$), Comprensión del

Proceso de Evaluación ($F_{1,18} = 8,853$; $p < 0,008$), Motivación por la Asignatura ($F_{1,18} = 6,991$; $p < 0,016$), Percepción de Aumento de las Destrezas Prácticas ($F_{1,18} = 8,897$; $p < 0,009$) y la Puntuación Total de la Escala ($F_{1,18} = 7,257$; $p < 0,015$). En todos los casos las mayores puntuaciones eran mostradas por el grupo que obtenía mejores notas en el informe de selección. Estos resultados pueden observarse en la **tabla 3**.

Tabla 3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en los ítem de la Escala de Satisfacción.

Selección	Media de Satisfacción General (Sx)	Media de Comprensión del Proceso (Sx)	Media de Motivación (Sx)	Media de Competencias Prácticas (Sx)	Media de la Puntuación Total (Sx)
Suspensos	6 (2,6)	7,7 (1,4)	6,8 (1,62)	7,11 (1,36)	7 (1,44)
Máximas notas	8,55 (1,3)	9,5 (1,04)	8,73 (1,48)	8,73 (1,1)	8,56 (1,15)

En cuanto al informe de orientación, se hallaron diferencias significativas en los ítem referidos a Satisfacción General ($F_{1,27} = 4,647$; $p < 0,04$), Comprensión del Proceso de Evaluación ($F_{1,27} = 12,797$; $p < 0,001$), Motivación por la Asignatura ($F_{1,27} = 5,603$; $p < 0,025$), Percepción de Aumento de los Contenidos Teóricos ($F_{1,27} = 7,118$; $p < 0,013$), Percepción de Aumento de las Destrezas Prácticas ($F_{1,27} = 4,574$; $p < 0,042$) y la Puntuación Total de la Escala ($F_{1,25} = 9,105$; $p < 0,006$). En todos los casos las mayores puntuaciones eran mostradas por el grupo que obtenía mejores notas en el informe de orientación, como puede observarse en la **tabla 4**.

Tabla 4. Puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en los ítem de la Escala de Satisfacción.

Orient.	Media de Satisfacción General (Sx)	Media de Comprensión del Proceso (Sx)	Media de Motivación (Sx)	Media de Compet. Teóricas (Sx)	Media de Compet. Prácticas (Sx)	Media de la Puntuación Total (Sx)
Suspensos	6,45 (1,96)	6,7 (1,34)	6,63 (1,5)	5,6 (1,03)	6,9 (1,04)	6,6 (1,2)
Máx. notas	8,1 (1,92)	8,7 (1,45)	7,17 (1,7)	7,1 (1,64)	7,9 (1,27)	8 (1,2)

En cuanto a la puntuación global de los tres informes, se hallaron diferencias significativas en los ítem referidos a Comprensión del Proceso de Evaluación ($F_{1,22} = 3,7$; $p < 0,005$), Percepción de Aumento de las Destrezas Prácticas ($F_{1,22} = 8,81$; $p < 0,007$) y la Puntuación Total de la Escala ($F_{1,22} = 4,843$; $p < 0,039$). En todos los casos las mayores puntuaciones eran mostradas por el grupo que obtenía mejores notas globales en los tres informes. Estos resultados pueden observarse en la **tabla 5**.

Tabla 5. Puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en los ítem de la Escala de Satisfacción.

Puntuación Global	Media de Comprensión del Proceso (Sx)	Media de Competencias Prácticas (Sx)	Media de la Puntuación Total (Sx)
Suspensos	7,3 (1,8)	6,3 (1,2)	6,6 (1,4)
Máximas notas	8,6 (1,6)	8 (1,5)	7,9 (1,5)

Discusión

Los resultados demuestran que existe un aumento en las notas desde el primero hasta el segundo parcial. Esto podría deberse a varios factores. Entre ellos cabe destacar una posible menor dificultad de los temas del segundo parcial o un mayor conocimiento por parte del alumno tanto de la materia como del estilo docente del profesor. Por otro lado, el hecho de haber aprobado el primer parcial puede hacer que el alumno se esfuerce más en el segundo parcial. De todas formas, tampoco hay que descartar que, al menos en parte, la realización de los informes haya influido positivamente en la obtención de mejores calificaciones en el segundo parcial. Precisamente en esta dirección apuntan las correlaciones positivas y significativas que se dan entre la nota obtenida por los alumnos en el segundo parcial y las calificaciones en el informe clínico ($r= 0,242$; $p<0,033$), en el informe de selección ($r= 0,253$; $p<0,026$) y en el informe de orientación ($r= 0,35$; $p<0,002$). Ninguna de estas correlaciones se da con respecto a las notas del primer parcial. Esto podría interpretarse en el sentido de que los alumnos que obtienen mayores calificaciones en los informes se encuentran más motivados para esforzarse en sacar mejor nota en el segundo parcial y no tanto a que sean simplemente buenos estudiantes que obtienen buenas calificaciones en todo (ya que si fuera éste el caso también se encontrarían correlaciones entre las notas de los informes y las del primer parcial).

En cuanto al desarrollo de competencias cognitivas y deontológicas, los resultados indican que ciertamente aumentan las competencias cognitivas de los procesos de selección y orientación, como consecuencia de la realización de evaluaciones e informes, pero no las competencias cognitivas del proceso clínico ni las competencias deontológicas. Esto podría explicarse si se tiene en cuenta que la mayor parte de los contenidos teórico-prácticos del primer parcial profundizan en gran medida en los contenidos clínicos y deontológicos. De esta forma, en la evaluación previa a la realización de los informes de estas dos áreas los alumnos han obtenido mayores puntuaciones que en el resto de las áreas evaluadas. Cuando tras la realización de los informes se vuelven a evaluar estos mismos contenidos se produce un incremento en la puntuación de todos y cada uno de ellos, pero dado que los conocimientos sobre el proceso clínico y sobre los aspectos deontológicos ya eran elevados, las diferencias obtenidas no han resultado ser estadísticamente significativas.

Cuando se realizó el ANCOVA de medidas repetidas (cuestionario pre-post informes) y se tomó como covariante las calificaciones de cada uno de los tres informes se encontró que dichas calificaciones no influían en el incremento de las competencias. Es decir, que el mero hecho de participar en esta experiencia aumenta de forma objetiva las competencias cognitivas mencionadas, independientemente de la calificación que se haya obtenido en los informes de la experiencia. Esto puede deberse a tres razones:

- Las notas de los exámenes hacen referencia al trabajo individual de los sujetos, mientras que los informes son realizados por grupos de tres personas, que no tienen por qué implicarse del mismo modo ni aprender las mismas cosas.
- La realización de estos informes está autorizada por los profesores desde el inicio de la exploración hasta la redacción final del informe. Esto supone que la mayoría de las calificaciones obtenidas van a ser buenas (de hecho, aprueban el 87% y el 47% de todos los trabajos obtienen un notable o más).

- Es posible que el hecho de realizar una práctica real semejante a la práctica profesional habitual, fiel reflejo de lo estudiado en la teoría y, probablemente coincidente con la imagen que el alumno tiene de la labor que realizará en el futuro, incremente su motivación por la asignatura (como se ha comprobado por los resultados en la Escala de Satisfacción), con independencia de los resultados que obtenga en los informes (que de todas formas han sido altos).

Respecto a las competencias actitudinales, los datos descriptivos de la Escala muestran unos resultados muy altos en todos los elementos de la misma (medias situadas entre 7 y 8,25 en la muestra total). Esto significa que la mera realización de la experiencia constituye un elemento motivador que incrementa la satisfacción, así como la percepción del aumento de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos. Puesto que esta Escala preguntaba por el aumento subjetivo de competencias, de satisfacción y de motivación tras la realización de los informes, no pudo hacerse una evaluación pre-post. Por este motivo se analizaron los resultados dividiendo a los alumnos en dos grupos en función de sus notas en los informes, para así poder compararlos entre sí. No pudo realizarse una división entre aprobados y suspensos (en principio, la más lógica) puesto que el número de suspensos (como ya se ha explicado más arriba) era muy reducido (un 13% de la muestra), y la mayoría de ellos estaban bastante cerca del aprobado. Por este motivo, se optó por utilizar el grupo de alumnos suspensos comparándolo con otro grupo de alumnos cuyo número era semejante pero que se caracterizaban por haber obtenido las máximas puntuaciones en los informes.

Cuando los alumnos se agrupan en función de sus notas en el informe de diagnóstico clínico no hay diferencias entre suspensos y alumnos con máximas notas en ninguno de los ítem de la Escala. Esto podría deberse a que ambos grupos de alumnos están igualmente satisfechos (poco o mucho) por la participación en esta experiencia concreta. En este sentido, los datos muestran las elevadas puntuaciones en la Escala de ambos grupos.

En los otros informes, en cambio, sí aumenta la satisfacción, la motivación y la percepción de mayores competencias cognitivas y prácticas cuando las notas en dichos informes son mejores. Esto probablemente es debido al gran desconocimiento que el alumno tiene en estos momentos respecto a la evaluación en los ámbitos escolar y de las organizaciones. Así, cuando la confección del informe es buena su satisfacción, motivación y percepción de competencias aumentan, pero cuando la realización del informe no es adecuada se sienten menos motivados, satisfechos y competentes.

En conclusión, parece que el hecho de haber participado en esta experiencia aumenta el rendimiento de los alumnos, así como las competencias cognitivas, prácticas y motivacionales (tanto objetiva como subjetivamente). Quizá en trabajos futuros pudiera ser recomendable comparar las puntuaciones de los alumnos que participan en esta experiencia con las de alumnos que no participasen en ella, pero que tuviesen el mismo programa docente. En este trabajo esto no ha sido posible puesto que las Universidades con las que se ha contactado para establecer este contraste no tenían exactamente el mismo programa docente que el de los alumnos de este trabajo. Por otra parte, tampoco ha sido posible hacer comparaciones con alumnos de Evaluación Psicológica de la Universidad de Jaén de cursos anteriores porque en dichos cursos no se había planteado aún la metodología docente característica del sistema de créditos ECTS y dicha comparación estaría sesgada.