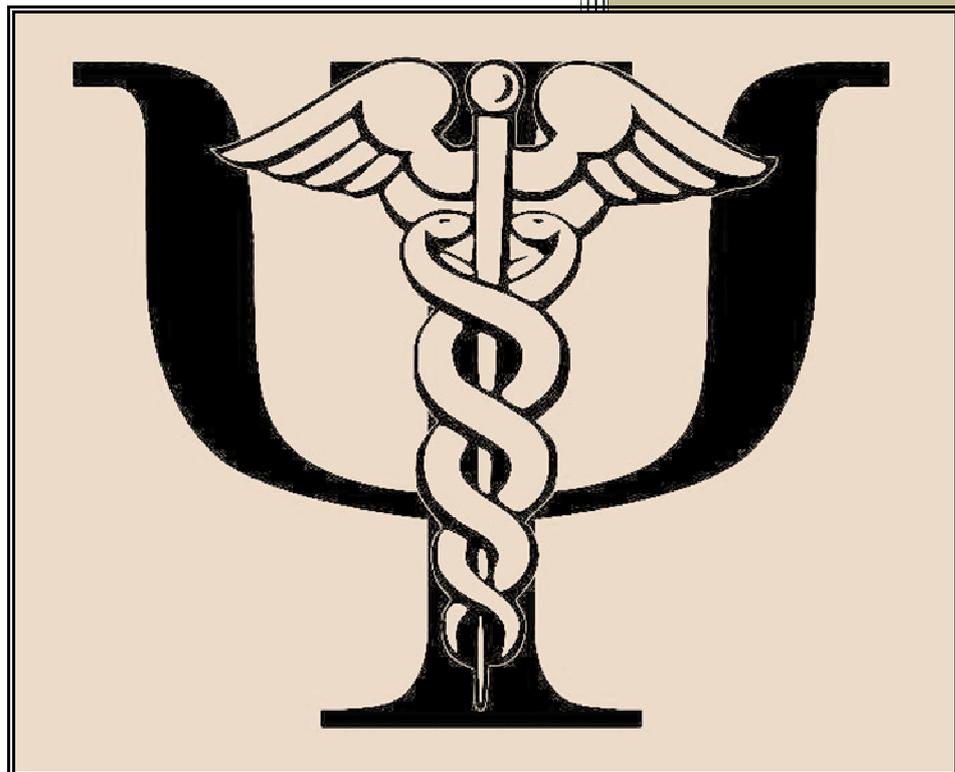


ISSN: 2171-2069

Volumen 3
Número 2
Julio de 2012

REVISTA IBEROAMERICANA
DE
PSICOLOGÍA Y SALUD



*Revista oficial de la
SOCIEDAD UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y SALUD*

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA Y SALUD

Director

Ramón González Cabanach, Universidad de A Coruña. rgc@udc.es

Directores Asociados

Ramón Arce, Univ. de Santiago de Compostela. Coord. del Área de Psicología Social. ramon.arce@usc.es

Gualberto Buela-Casal, Univ. de Granada. Coordinador del Área de Salud. gbuela@ugr.es

Francisca Fariña, Univ. de Vigo. Coordinadora del Área de Intervención. francisca@uvigo.es

José Carlos Núñez, Univ. de Oviedo. Coordinador del Área de Evaluación. jcarlosn@uniovi.es

Antonio Valle, Univ. de A Coruña. Coordinador del Área de Educación. vallar@udc.es

Consejo Editorial

Rui Abrunhosa, Univ. de Minho (Portugal).

Leandro Almeida, Univ. de Minho (Portugal).

Luis Álvarez, Univ. de Oviedo.

Constantino Arce, Univ. de Santiago de Compostela.

Jorge L. Arias, Univ. de Oviedo.

Alfonso Barca, Univ. de A Coruña.

Jesús Beltrán, Univ. Complutense de Madrid.

María Paz Bermúdez, Univ. de Granada.

Alfredo Campos, Univ. de Santiago de Compostela.

Miguel Angel Carbonero, Univ. de Valladolid.

Juan Luis Castejón, Univ. de Alicante.

José Antonio Corraliza, Univ. Autónoma de Madrid.

Francisco Cruz, Univ. de Granada.

Fernando Chacón, Univ. Complutense de Madrid.

Jesús de la Fuente, Univ. de Almería.

Alejandro Díaz Mújica, Univ. de Concepción (Chile).

Francisca Expósito, Univ. de Granada.

Ramón Fernández Cervantes, Univ. de A Coruña.

Jorge Fernández del Valle, Univ. de Oviedo.

Manuel Fernández-Ríos, Univ. Autónoma de Madrid.

José Jesús Gázquez, Univ. de Almería.

Antonia Gómez Conesa, Univ. de Murcia.

Luz González Doniz, Univ. de A Coruña.

Julio A. González-Pienda, Univ. de Oviedo.

Alfredo Goñi, Univ. del País Vasco.

María Adelina Guisande, Univ. de Santiago de Compostela.

Silvia Helena Koller, Univ. Federal de Rio Grande do Sul (Brasil).

Pedro Hernández, Univ. de La Laguna.

Cándido J. Inglés (Univ. Miguel Hernández de Elche).

Juan E. Jiménez, Univ. de La Laguna.

Serafín Lemos, Univ. de Oviedo.

Matías López, Univ. de Oviedo.

María Ángeles Luengo, Univ. de Santiago de Compostela.

José I. Navarro, Univ. de Cádiz.

Miguel Moya, Univ. de Granada.

José Muñiz, Univ. de Oviedo.

Mercedes Novo, Univ. de Santiago de Compostela.

Eduardo Osuna, Univ. de Murcia.

Darío Páez, Univ. del País Vasco.

Wenceslao Peñate, Univ. de La Laguna.

Antonietta Pepe-Nakamura, UNIC – Univ. Corporativa FETC (Brasil).

Manuel Peralbo, Univ. de A Coruña.

Luz F. Pérez, Univ. Complutense de Madrid.

María Victoria Pérez-Villalobos, Univ. de Concepción (Chile).

Isabel Piñeiro, Univ. de A Coruña.

Antonio Andrés-Pueyo, Univ. de Barcelona.

Luisa Ramírez, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Revuelta, Univ. de Huelva.

Susana Rodríguez, Univ. de A Coruña.

Francisco J. Rodríguez, Univ. de Oviedo.

José María Román, Univ. de Valladolid.

Manuel Romero, Univ. de A Coruña

Pedro Rosário, Univ. de Minho (Portugal).

Ramona Rubio, Univ. de Granada.

Marithza Sandoval, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Santolaya, Presidente del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Dolores Seijo, Univ. de Santiago de Compostela.

Juan Carlos Sierra, Univ. de Granada.

Jorge Sobral, Univ. de Santiago de Compostela.

Francisco Tortosa, Univ. de Valencia.

María Victoria Trianes, Univ. de Málaga.

Fernando Lino Vázquez, Univ. de Santiago de Compostela.

Revista Oficial de la Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud (www.usc.es/suips)

Publicado por: SUIPS.

Publicado en: A Coruña

Volumen 3, Número, 1.

Suscripciones: ver www.usc.es/suips

Frecuencia: 2 números al año (semestral).

ISSN: 2171-2069

D.L.: C 13-2010

AUTO-PERCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

María Consuelo Sáiz-Manzanares* y René Jesús Payo-Hernanz**

*Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos (España)

**Departamento de Ciencias Históricas y Geografía. Universidad de Burgos (España)

(Recibido 28 de marzo 2012; revisado 29 de abril de 2012; aceptado 2 de mayo de 2012)

Abstract

The present study aimed at identifying the self-perception about knowledge in university students (pre-post instruction) and analysing the relation between self-perception of knowledge in students and the professor's assessment. The sample was comprised of 102 students of whom 70 were in the 2nd year of the degree of Early Childhood Education -subject Systematic Assessment- and 32 were Audiovisual Communication degree students -Subject Art-. For these goals, a pre-post quasi-experimental design and a descriptive-correlational design were respectively used. As to the first aim, meaningful differences in knowledge pre-post instruction were found, but as to the second one, a few significant correlations were only found between self-knowledge and the professor's assessment in some of the units of the subject of Art, but not in the subject of Systematic Assessment. It is, therefore, necessary to improve the processes of self-perception of knowledge in Higher Education to promote safer and more successful learning.

Keywords: metacognition; self-regulation; self-learning; self-perception of knowledge; self-assessment in higher education.

Resumen

Los objetivos de este trabajo fueron dos, por un lado estudiar la auto-percepción que el alumnado tenía sobre sus conocimientos pre- y post-instrucción. Y por otro analizar si existía relación entre dicha auto-percepción después de la instrucción con la evaluación del profesorado. Se trabajó con una muestra de 102 alumnos de los grados de Maestro en Educación Infantil (70 sujetos) y de Comunicación Audiovisual (32 sujetos). Para validar el primer objetivo se empleó un diseño cuasi-experimental pre-post. Y para analizar el segundo un diseño descriptivo-correlacional. Respecto del primer objetivo se encontraron diferencias significativas en la percepción que los estudiantes tenían de sus conocimientos pre-post instrucción. En relación al segundo sólo se hallaron correlaciones significativas entre la percepción que el alumnado tenía de su conocimiento posteriormente a cursar la asignatura y la calificación del profesorado en algunas unidades de la asignatura de Arte, pero no en la asignatura de Observación Sistemática. Por ello, se hace necesario mejorar los procesos de auto-percepción del conocimiento en Educación Superior con el fin de potenciar aprendizajes más seguros y eficaces en el alumnado.

Palabras clave: metacognición; auto-regulación; auto-aprendizaje; auto-percepción del conocimiento; auto-evaluación en educación superior.

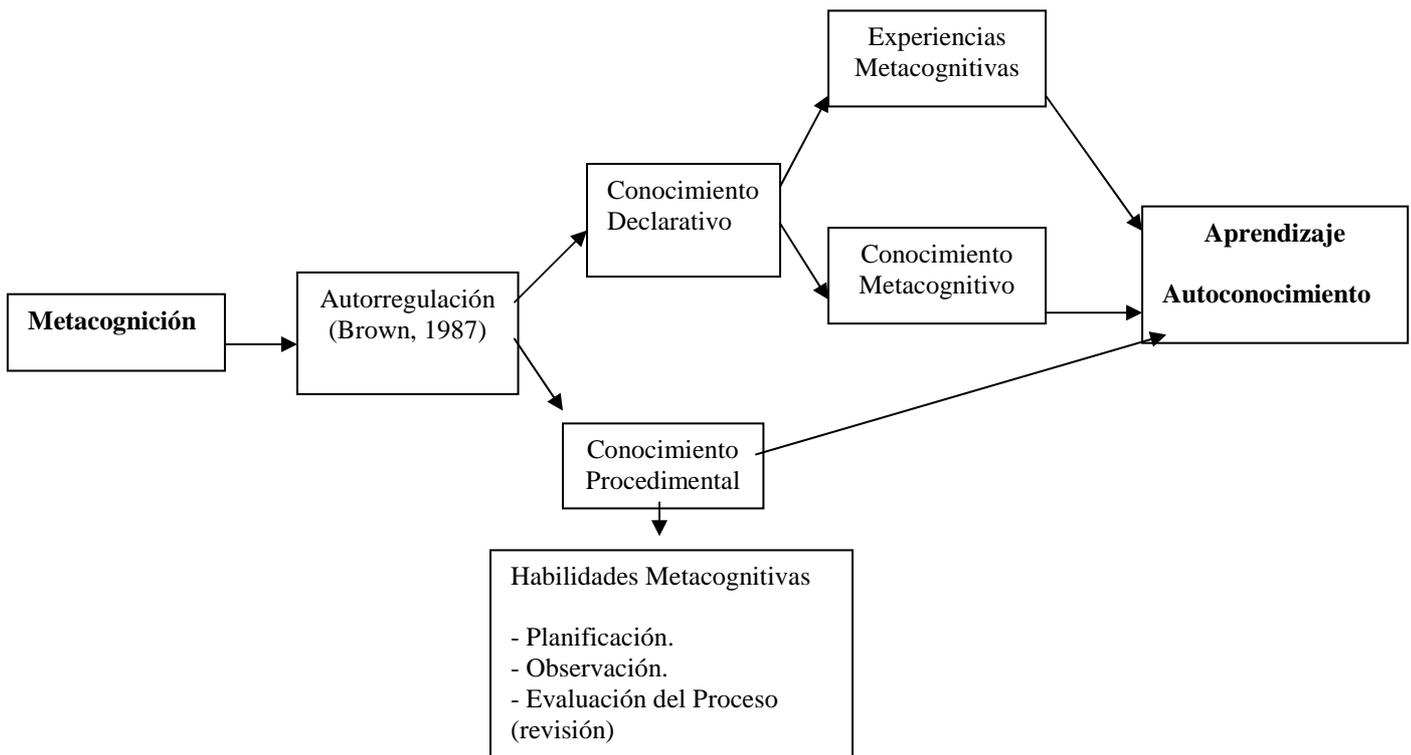
Introducción

Los estudios Ann Brown (1987) han puesto de manifiesto la incidencia que la auto-regulación entendida como una parte de la metacognición tiene en el desarrollo de aprendizajes eficaces. El enfoque metacognitivo (Flavell, 1979) diferencia entre conocimiento declarativo (saber qué) y conocimiento procedimental (saber cómo) tan importante actualmente en el campo de la Educación Superior (Bernardo, Fernández, Cerezo, Rodríguez, y Bernardo, 2011), ya que se corresponde con las competencias conceptuales (saber que) y específicas (saber cómo). Corrientes más actuales en el campo metacognitivo enfatizan el rol del conocimiento metacognitivo vinculado con los procesos de auto-control (Nelson y Narens, 1990; 1994) relacionados a su vez directamente con los sentimientos hacia el conocimiento (Feeling Knowing-FOK) y con los juicios hacia el aprendizaje (Judgment of Learning-JOL). Es decir, con la motivación hacia dicho aprendizaje, lo que Bandura (1991) denominó auto-regulación. El aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo sería pues un proceso dinámico que implicaría planificación y evaluación de las ejecuciones previamente diseñadas (Efklides, 2009). La auto-regulación del propio aprendizaje es una de las metas del aprendizaje eficaz que está relacionada directamente con la auto-percepción que el aprendiz posee de sus propias competencias de ejecución (Sáiz y Alonso, 2008). Dicha auto-percepción se relaciona a su vez con las experiencias metacognitivas que un sujeto haya desarrollado vinculadas con tareas semejantes a la propuesta (conocimientos previos), así como con las habilidades metacognitivas que éste deba utilizar para resolver dicha tarea (heurísticos de resolución). Dentro de las habilidades metacognitivas se pueden diferenciar (Efklides, 2009, 2011, 2012; Sáiz, Montero, Bol, Carbonero, y Román, 2011): Las estrategias de orientación-capacidad que un sujeto tiene de dirigir su propio aprendizaje y procesos de resolución hacia metas efectivas. Lo que implica un nivel de auto-análisis de los conocimientos previos así como de los posibles errores. Incluiría la representación mental del problema y de las posibles estrategias de resolución- utilización de diagramas (de flujo, de símbolos, de tablas) y de sus interrelaciones-; la planificación de estrategias- se relaciona con la anterior apoyándose así mismo en la capacidad de representación mental de los posibles pasos de resolución y de sus consecuencias con el fin de elegir la mejor vía de resolución de la tarea dada-; las estrategias para la regulación cognitiva del proceso de resolución- inicio, terminación de los procesos cognitivos y la aplicación de las estrategias

cognitivas-; las estrategias de revisión de la puesta en marcha de la planificación -la observación de la planificación puede dar información sobre los errores en los procesos de ejecución, así como de la efectividad o no de la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de resolución (Veenman, 2011a; Veenman y Elshout, 1999) y del análisis de posibles cambios en la planificación (Kuhn, 2000); las estrategias de evaluación de las respuestas en el procesamiento de las tareas, implica el análisis de la eficacia de las respuestas dadas. En ellas se debe de estudiar la calidad de la: planificación, regulación e implementación de las estrategias que se usan en el procesamiento de resolución (Veenman y Elshout, 1999). Sí bien hay que considerar que el aprendiz se puede confundir en el conocimiento metacognitivo, es decir puede tener percepciones o creencias erróneas respecto de sus competencias. Todo va a depender de la historia de aprendizaje y de las experiencias metacognitivas. Es por lo que el auto-conocimiento es resistente al cambio ya que se relaciona directamente con componentes motivacionales vinculados a la historia de aprendizaje del aprendiz, es decir tiene que ver con la atribución y el auto-concepto que el sujeto haya desarrollado a lo largo de su trayectoria de aprendizaje (Peña-Suárez, Campillo-Álvarez, Santarén-Rosell, y Muñiz, 2012). Las experiencias metacognitivas están pues mediatizadas por componentes afectivos y por ello son subjetivas, pueden estar infradimensionadas o sobredimensionadas. Y a pesar de ello son la mejor fuente para construir un conocimiento metacognitivo eficaz (Veenman, 2011b).

Así pues, el conocimiento declarativo sería una parte del conocimiento metacognitivo que se vincularía con las experiencias metacognitivas como lo es también el conocimiento procedimental que se relacionaría con las habilidades metacognitivas y dentro de él se situarían también las habilidades de auto-regulación de aprendizaje (Veenman, 2006; 2011b) en ambos sería esencial el desarrollo de los procesos de observación.

Por ello, la metacognición entendida como auto-regulación influye en el desarrollo del aprendizaje tanto desde contenidos declarativos como procedimentales. Un esquema de la interrelación de estos conceptos se puede ver en la Figura 1.

Figura 1. Metacognición, Auto-regulación, Auto-conocimiento y Aprendizaje.

En resumen, parece existir una relación directa entre las experiencias metacognitivas y los procesos de auto-regulación del aprendizaje (Van der Stel y Veenman, 2010; Veenman, 2011a). En este proceso juega un importante rol tanto el conocimiento previo que el sujeto tenga sobre esa tarea o problema como el que posea sobre las estrategias de resolución de la misma. Además en todos estos componentes (habilidades metacognitivas y habilidades de auto-regulación) la motivación es un elemento esencial. Es por lo que el ajuste a la realidad de la auto-percepción que el sujeto tenga de su propio conocimiento será fundamental en el desarrollo de un aprendizaje efectivo capaz de generalizarse y transferirse a otros contextos (Sáiz, Montero, Bol, y Carbonero, 2012).

Todo lo cual lleva a proponer desde el profesorado un trabajo primero de evaluación de la percepción del conocimiento de sus alumnos referido a las competencias propuestas en las asignaturas. Y posteriormente sí existe distorsión entre la percepción del profesorado y la que manifiesta el alumnado un ajuste de la misma a la realidad. El fin último es desarrollar un aprendizaje constructivo y significativo con un buen grado de motivación que sea eficaz para los futuros profesionales en entornos reales de trabajo (Sáiz, 2000; Sáiz y Román, 2011; Sáiz, et al., 2012).

En el marco de estos planteamientos teóricos, los objetivos de este estudio fueron:

- Comprobar si existían diferencias significativas en la auto-percepción que el alumnado tiene de sus conocimientos pre-post instrucción.
- Comprobar si existe relación entre la auto-percepción que el alumnado tiene de su conocimiento con la evaluación que el profesorado hace al respecto.

Derivados de ellos se plantearon las siguientes hipótesis:

- Se espera encontrar diferencias significativas después de la intervención instruccional en la auto-percepción que el alumnado tiene de su conocimiento respecto de los contenidos conceptuales de la asignatura de Arte.
- Se espera encontrar diferencias significativas después de la intervención instruccional en la auto-percepción que el alumnado tiene de su conocimiento respecto de los contenidos conceptuales de la asignatura de Observación Sistemática.
- Se espera encontrar una correlación positiva entre la auto-percepción de los estudiantes después de cursar la asignatura de Arte y la evaluación que el profesorado realiza de sus competencias conceptuales en la materia.
- Se espera encontrar una correlación positiva entre la auto-percepción de los estudiantes después de cursar la asignatura de Observación Sistemática y la evaluación que el profesorado realiza de sus competencias conceptuales en la materia.

Método

Participantes

En este estudio se trabajó, durante el primer semestre del curso 2011-2012, con una muestra total de 102 de alumnos/as procedentes de los grados de: Maestro en Educación Infantil 70 sujetos de los que 65 eran mujeres con una media de edad de 20 años ($DS = 2.7$) y 5 hombres con una media edad de 23.8 años ($DS = 1.97$) y de Comunicación Audiovisual 32 sujetos, 17 mujeres con un media de edad de 19.7 años ($DS = 3$) y 15 hombres con una media edad de 22 años ($DS = 1.62$).

Diseño

Para validar la primera hipótesis se utilizó un diseño cuasiexperimental pre-post instrucción. La variable independiente fue el trabajo en pequeño grupo en entornos de prácticas programadas, realizando un seguimiento a lo largo de su desarrollo. La variable dependiente fue el análisis de los conocimientos pre-post intervención (respuestas en los cuestionarios de conocimientos). Para validar la segunda hipótesis se empleó un diseño descriptivo-correlacional, entre las variables: respuestas después de la instrucción al cuestionario de conocimientos en cada una de las asignaturas y la variable calificaciones del profesorado a las competencias conceptuales de cada materia (Campbell y Stanley, 2005).

Instrumentos de medida

Se elaboraron dos cuestionarios ad hoc para medir el nivel de conocimientos declarativos (conceptuales) en las disciplinas de Arte y Observación Sistemática (ver apéndice I y II), que resultaron fiables ($\alpha = .74$ y $\alpha = .81$ para Arte y Observación Sistemática, respectivamente). Para la medición de las competencias conceptuales (conocimiento declarativo) se utilizaron instrumentos de evaluación continua señalados en las guías docentes de cada asignatura (prácticas grupales-evaluación formativa- y análisis individual de contenidos-evaluación sumativa-).

Procedimiento

Se realizaron mediciones pre-post en cada una de las asignaturas: Arte (perteneciente al grado de Comunicación Audiovisual) y Observación Sistemática (perteneciente al grado de Maestro en Educación Infantil) utilizando los cuestionarios elaborados ad hoc. El trabajo en las asignaturas se distribuyó en dos espacios, uno de clase teórica y otro de clase práctica en pequeños grupos (de 20 sujetos que se dividían a su vez en subgrupos de 3-5 alumnos. En los que se desarrolló una metodología de tutoría programada centrada en la enseñanza metacognitiva que implica la reflexión sobre el propio conocimiento y el grado de desarrollo de éste).

Análisis de datos

Para validar la primera hipótesis se utilizó la *t* de Student para muestras dependientes y para analizar el tamaño del efecto se utilizó la *d* de Cohen. En la confirmación de la segunda y tercera hipótesis se empleó el coeficiente de correlación de Pearson (se utilizó la puntuación media de las calificaciones en competencias para efectuar las correlaciones), con el paquete estadístico SPSS v-18.0.

Resultados

Respecto de la primera hipótesis, se espera encontrar diferencias significativas después de la intervención instruccional en la auto-percepción que el alumnado tiene de su conocimiento respecto de los contenidos conceptuales de la asignatura de Arte, se hallaron diferencias significativas en la percepción que los estudiantes tenían de sus conocimientos pre-post intervención en la asignatura de Arte en las seis unidades de trabajo, con un tamaño del efecto grande en todas las comparaciones (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diferencia de Medias y Valor del Efecto para Muestras Dependientes en el Cuestionario de Conocimientos en Arte.

Comparación	<i>M(DT)</i>		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>d</i>
	Pre	Post			
	(<i>n</i> = 70)	(<i>n</i> = 32)			
U1Pr-U1Pt	2.82 (1.07)	4.41 (0.77)	-6.7*	28	1.72
U2Pr-U2Pt	1.89 (1.01)	2.96 (1.29)	-4.3*	31	0.93
U3Pr-U3Pt	12.71 (4.00)	19.09 (5.82)	-5.8*	31	1.29
U4Pr-U4Pt	10.56 (3.80)	17.50 (5.96)	-5.5*	31	1.42
U5Pr-U5Pt	12.21 (3.84)	23.31 (7.07)	-8.3*	31	2.03
U6Pr-U6Pt	11.81 (4.87)	22.18 (8.29)	-6.3*	31	1.57

Nota. U1Pr = Unidad 1, Evaluación Pre; U1Pt = Unidad 1, Evaluación Post; U2Pr = Unidad 2, Evaluación Pre; U2Pt=Unidad 2, Evaluación Post; U3Pr= Unidad 3, Evaluación Pre; U3Pt= Unidad 3, Evaluación Post; U4Pr= Unidad 4, Evaluación Pre; U4Pt= Unidad 4, Evaluación Post; U5Pr= Unidad 5, Evaluación Pre; U5Pt= Unidad 5, Evaluación Post; U6Pr= Unidad 6, Evaluación Pre; U6Pt= Unidad 6, Evaluación Post;
* $p < .001$.

Respecto de la segunda hipótesis, se espera encontrar diferencias significativas después de la intervención instruccional en la auto-percepción que el alumnado tiene de su conocimiento respecto de los contenidos conceptuales de la asignatura de Observación Sistemática, se apreciaron diferencias significativas en la percepción que los estudiantes tenían de sus conocimientos pre-post intervención en la asignatura de Observación Sistemática en las seis unidades de trabajo, oscilando el tamaño del efecto entre medio y alto (ver Tabla 2).

Tabla 2. Diferencia de Medias y Valor del Efecto para Muestras Dependientes en el Cuestionario de Conocimientos en Observación Sistemática.

Comparación	<i>M (DT)</i>		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>d</i>
	Pre	Post			
	(<i>n</i> = 70)	(<i>n</i> = 32)			
U1Pr-U1Pt	15.35 (2.61)	17.72 (3.09)	-7.2*	71	0.83
U2Pr-U2Pt	5.52 (1.33)	6.38 (1.56)	-4.4*	71	0.59
U3Pr-U3Pt	8.16 (1.60)	9.26 (1.95)	-5.0*	71	0.62
U4Pr-U4Pt	8.37 (2.64)	12.06 (3.43)	-8.0*	71	1.21
U5Pr-U5Pt	6.95 (2.43)	10.25 (3.41)	-7.7*	71	1.13
U6Pr-U6Pt	11.63 (4.15)	15.76 (5.17)	-6.8*	71	0.88

Nota. U1Pr = Unidad 1, Evaluación Pre; U1Pt = Unidad 1, Evaluación Post; U2Pr = Unidad 2, Evaluación Pre; U2Pt=Unidad 2, Evaluación Post; U3Pr= Unidad 3, Evaluación Pre; U3Pt= Unidad 3, Evaluación Post; U4Pr= Unidad 4, Evaluación Pre; U4Pt= Unidad 4, Evaluación Post; U5Pr= Unidad 5, Evaluación Pre; U5Pt= Unidad 5, Evaluación Post; U6Pr= Unidad 6, Evaluación Pre; U6Pt= Unidad 6, Evaluación Post; * $p < .001$.

Con relación a la tercera hipótesis, se espera encontrar una correlación positiva entre la auto-percepción de los estudiantes después de cursar la asignatura de Arte y la evaluación que el profesorado realiza de sus competencias conceptuales en la materia, se hallaron correlaciones significativas entre la percepción que el alumnado tenía de su conocimiento después de cursar la asignatura de Arte (medición post) y la evaluación global de competencias (evaluación del profesor) en la Unidad 1 ($r = .49$) y la Unidad 4 ($r = .37$) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Matriz de Correlaciones entre la Auto-percepción del Alumno del Conocimiento de Unidades Didácticas y Evaluación Global del Profesor de las Competencias en la Asignatura de Arte.

	U1	U2	U3	U4	U5	U6	EGC
U1	1						
U2	.14	1					
U3	.58*	.63*	1				
U4	.53*	.11	.82*	1			
U5	.23	.08	.84*	.84*	1		
U6	.08	.32	.70*	.71*	.73*	1	
EGC	.49*	.07	.33	.37*	.19	.05	1

Nota. U1 = Unidad 1; U2 =Unidad 2; U3 = Unidad 3; U4 = Unidad 4; U5 = Unidad 5; U6 = Unidad 6; EGC = Evaluación Global de Competencias; * $p < .001$.

Respecto de la cuarta hipótesis, se espera encontrar una correlación positiva entre la auto-percepción de los estudiantes después de cursar la asignatura de Observación Sistemática y la evaluación que el profesorado realiza de sus competencias conceptuales en la materia, los resultados no revelaron correlaciones significativas entre la percepción que el alumnado tenía de su conocimiento después de cursar la asignatura de Observación Sistemática (medición post) y evaluación global de competencias (evaluación del profesor) (ver Tabla 4).

Tabla 4. Matriz de Correlaciones entre la Auto-percepción del Alumno del Conocimiento de Unidades Didácticas y Evaluación Global del Profesor de las Competencias en la Asignatura Observación Sistemática.

	U1D	U2D	U3D	U4D	U5D	U6D	EGC
U1	1						
U2	.59**	1					
U3	.48**	.60**	1				
U4	.49**	.51**	.67**	1			
U5	.42**	.51**	.59**	.63**	1		
U6	.55**	.55**	.57**	.59**	.76**	1	
EGC	.03	-.08	.11	-.07	.01	.11	1

Nota. U1 = Unidad 1; U2 =Unidad 2; U3 = Unidad 3; U4 = Unidad 4; U5 = Unidad 5; U6 = Unidad 6; EGC = Evaluación Global de Competencias; * $p < .001$.

Discusión

La percepción ajustada del propio conocimiento por parte del estudiante, parece ser una asignatura pendiente especialmente significativa en el contexto universitario actual. La larga tradición en el desarrollo de aprendizajes memorísticos, no constructivos y por ende no significativos, es una constante en la mayoría de las titulaciones. El proceso de Reforma en Educación Superior señalado desde Bolonia, propone una línea de trabajo diferente a través de las tutorías programadas (el trabajo en pequeño grupo y autónomo) para facilitar la comprensión de los aprendizajes por parte de los alumnos; sí bien, la auto-percepción que éstos tienen de su propio aprendizaje es baja comparada con la que posee el profesor (Sáiz y Román, 2011). Es por lo que esa nueva “forma de hacer” y de proponer el aprendizaje por parte del docente tiene que venir respaldada desde la “forma de hacer” en otros niveles del sistema educativo - Infantil, Primaria y especialmente Secundaria y Bachillerato- (Peña-Suárez et al., 2012). La única forma de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es la continuidad de las metodologías docentes en el sistema educativo de un país. Por ello se propone el trabajo en colaboración con profesores de otros niveles educativos desde grupos de trabajo regulados y sistemáticos que impulsen el desarrollo de las tutorías programadas tanto para el trabajo en pequeños grupos como autónomo. Así mismo se señala la importancia de trabajar en el marco de la Educación Superior (Bernardo et al., 2011) la percepción ajustada del alumnado hacia su aprendizaje, ello se puede hacer desde el entrenamiento en habilidades de auto-evaluación del propio aprendizaje dentro de las distintas asignaturas, dicho entrenamiento potenciará un análisis más reflexivo del propio proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado (Sáiz et al., 2011) facilitando la confianza en el auto-aprendizaje, lo que llevará a una mayor autonomía en el mismo prediciendo resultados de aprendizaje más efectivos y eficaces. Que previsiblemente en un futuro profesional cercano facilitarán a los estudiantes un desarrollo profesional más seguro y resolutivo.

Referencias

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., y Bernardo, I. (2011). Perfiles de estilos de pensamiento en estudiantes universitarios: Implicaciones para el ajuste

- al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 145-164.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert y H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, D., y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21, 76-82.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychology*, 46, 6-25.
- Efklides, A. (2012). Commentary: How readily can findings from basic cognitive psychology research be applied in the classroom? *Learning and Instruction*. 22, 290-295.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Kuhn, D. (2000). Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective. En P. Mitchell y J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 301-326). Hove, UK: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Nelson, T. O., y Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings En G. H. Bower (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125-141). New York, NY: Academic Press.
- Nelson, T. O., y Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? En J. Metcalfe y A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT Press.
- Peña-Suárez, E., Campillo-Álvarez, A., Santarén-Rosell, M., y Muñoz, J. (2012). El papel de los centros escolares en la adquisición de la competencia científica. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 75-87.
- Sáiz, M. C. (2000). Entrenamiento metacognitivo en el aula. Un procedimiento curricularmente integrado. En J. N. García-Sánchez (Eds.), *De la Psicología de la instrucción a las necesidades curriculares* (pp. 52-64). Barcelona: Oikos-Tau.
- Sáiz, M. C., y Alonso, P. (2008). Análisis de tareas como estrategia cognitiva de evaluación En M. C. Sáiz, A. Cantero, J. L. Casillas, y J. Velasco (Eds.). *IV*

- Encuentro Nacional de Orientadores: La orientación como recurso educativo y social* (pp. 1-15). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Sáiz, M. C., y Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, *16*, 145-161.
- Sáiz, M. C., Montero, E., Bol, A., Carbonero, M. A., y Román, J. M. (2011). Metacognición y aprendizaje: Posibles líneas de intervención educativa en Educación Superior. En J. M. Román, M. A. Carbonero, y J. D. Valdivieso (Eds.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 5513-5528). Valladolid: Asociación de Psicología y Educación.
- Sáiz, M. C., Montero, E., Bol, A., y Carbonero, M. A. (2012). Un análisis de competencias para aprender a aprender en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*, 253-270.
- Van der Stel, M., y Veenman, M. V. J. (2010). Development of metacognitive skilfulness: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, *20*, 220-224.
- Veenman, M. V. J. (2006). Metacognitive skills as self-instructions. En D. Whitebread (Ed.), *Abstracts of the second bi-annual conference Metacognition SIG 16* (p. 38). Cambridge: University of Cambridge.
- Veenman, M. V. J. (2011a). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: A discussion. *Metacognition and Learning*, *6*, 205-211.
- Veenman, M. V. J. (2011b). Learning to self-monitor and self-regulate. En R. Mayer y P. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 197-218). New York, NY: Routledge.
- Veenman, M. V. J., y Elshout, J. J. (1999). Changes in the relationship between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise. *European Journal of Psychology of Education*, *14*, 509-523.

**APÉNDICE I: Cuestionario de conocimientos en la asignatura de Arte.
CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS**

Asignatura: Arte

Profesor:

Facultad de Humanidades y Educación

Grado en Comunicación Audiovisual

Nombre y Apellidos:	
Edad:	
Fecha:	

Se utiliza para la medición de las respuestas una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 es ninguno y 5 todo.

CONOCIMIENTOS CONCEPTUALES	VALORACIÓN				
UNIDAD 1. La arquitectura del siglo XIX.					
1.- Puedo describir la arquitectura en el siglo XIX.	1	2	3	4	5
UNIDAD 2. La escultura decimonónica.					
2.- Puedo describir la escultura decimonónica.	1	2	3	4	5
UNIDAD 3. La Pintura decimonónica.					
1.- Puedo describir la pintura del neoclasicismo al Naturalismo.	1	2	3	4	5
2.- Puedo describir la Revolución Impresionista.	1	2	3	4	5
3.- Puedo describir el post-impresionismo.	1	2	3	4	5
UNIDAD 4. Los Nuevos caminos de la Arquitectura del siglo XX.					
1.- Puedo describir la situación en 1900.	1	2	3	4	5
2.- Puedo describir los inicios del arte moderno.	1	2	3	4	5
3.- Puedo describir el estilo internacional.	1	2	3	4	5
4.- Puedo describir la Bauhaus.	1	2	3	4	5
5.- Puedo resumir el periodo de la postmodernidad a la neovanguardia: 1970-1990.	1	2	3	4	5
UNIDAD 5. Vanguardias históricas.					
1.- Puedo resumir el periodo del nacimiento al Cubismo.	1	2	3	4	5
2.- Puedo resumir los periodos más significativos de la obra de Picasso.	1	2	3	4	5
3.- Puedo describir las líneas y autores más significativos del expresionismo.	1	2	3	4	5

4.- Puedo describir las líneas y autores más significativos del Futurismo.	1	2	3	4	5
5.- Puedo describir las líneas y autores más significativos del dadaísmo.	1	2	3	4	5
6.- Puedo describir las líneas y autores más significativos del surrealismo.	1	2	3	4	5
UNIDAD 6. Tendencias de las artes plásticas desde 1945.					
1.- Puedo resumir las líneas fundamentales del expresionismo de postguerra.	1	2	3	4	5
2.- Puedo describir las opciones geométricas.	1	2	3	4	5
3.- Puedo describir el concepto de Neo Dada.	1	2	3	4	5
4.- Puedo describir el concepto de Pop Art.	1	2	3	4	5
5.- Puedo describir el concepto de Minimal Art.	1	2	3	4	5
6.- Puedo describir el concepto de Arte Povera.	1	2	3	4	5
7.- Puedo describir el concepto de Arte Conceptual.	1	2	3	4	5
8.- Puedo describir las líneas y autores más significativos de los movimientos de los años 80.	1	2	3	4	5

APÉNDICE II: Cuestionario de conocimientos en la asignatura de Observación Sistemática

CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS

Asignatura: Observación Sistemática

Profesor:

Facultad de Humanidades y Educación

Grado en Maestro en Educación Infantil

Nombre y Apellidos:	
Edad:	
Fecha:	

Se utiliza para la medición de las respuestas una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 es ninguno y 5 todo.

CONOCIMIENTOS CONCEPTUALES	VALORACIÓN				
UNIDAD 1. La observación como proceso.					
1.- Puedo definir el concepto de observar.	1	2	3	4	5
2.- Puedo definir el concepto de observador.	1	2	3	4	5
3.- Puedo definir el concepto de observación	1	2	3	4	5
4.- Puedo describir un proceso de observación.	1	2	3	4	5
5.- Puedo explicar la diferencia entre observación y evaluación.	1	2	3	4	5
UNIDAD 2. El observador rol y funciones.					
1.- Puedo describir la interacción entre los roles de observador y del objeto observado.	1	2	3	4	5
2.- Puedo describir las relaciones entre la objetividad y la subjetividad en la observación.	1	2	3	4	5
UNIDAD 3. Tipología de la observación.					
1.- Puedo describir las funciones de la observación.	1	2	3	4	5
2.- Puedo describir las finalidades de la observación.	1	2	3	4	5
3.- Puedo realizar un análisis de una observación.	1	2	3	4	5
UNIDAD 4. Métodos de observación.					
1.- Puedo describir distintos métodos de observación.	1	2	3	4	5
2.- Puedo definir que es la observación sistemática.	1	2	3	4	5
3.- Puedo elaborar instrumentos de observación sistemática.	1	2	3	4	5

UNIDAD 5. La observación sistemática.					
1.- Puedo definir la observación sistemática en contextos educativos 0-3.	1	2	3	4	5
2.- Puedo describir los instrumentos que debo de emplear para realizar una observación sistemática en contextos educativos 0-3.	1	2	3	4	5
3.- Puedo definir la observación sistemática en contextos educativos 3-6.	1	2	3	4	5
4.- Puedo describir los instrumentos que debo de emplear para realizar una observación sistemática en contextos educativos 3-6.	1	2	3	4	5
UNIDAD 6. La observación sistemática en contextos educativos.					
1. Puedo realizar una unidad de intervención educativa en la etapa 0-3.	1	2	3	4	5
2.- Puedo realizar una unidad de intervención educativa en la etapa 3-6.	1	2	3	4	5
3.- Puedo interpretar los resultados de la observación sistemática en entornos 0-3.	1	2	3	4	5
4.- Puedo interpretar los resultados de la observación sistemática en entornos 3-6.	1	2	3	4	5
5.- A raíz de los resultados de la investigación en contextos educativos 0-3, puedo hacer propuestas de intervención en las aulas.	1	2	3	4	5
6.- A raíz de los resultados de la investigación en contextos educativos 3-6, puedo hacer propuestas de intervención en las aulas.	1	2	3	4	5

Instrucciones

Envíos de artículos

La *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* publica artículos en español o inglés de carácter científico en cualquier temática de la Psicología y Salud. Es, por tanto, el objetivo de la revista la interdisciplinariedad. Los artículos han de ser originales (los autores se responsabilizan de que no han sido publicados ni total ni parcialmente) y no estar siendo sometidos para su evaluación o publicación a ninguna otra revista. Las propuestas de artículos han de ser enviadas en formato electrónico por medio de correo electrónico al director o a los editores asociados acorde a la temática que coordinan. El envío por correo postal sólo se admitirá en casos debidamente justificados a la dirección de la revista (Ramón González Cabanach, Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, Universidad de A Coruña, Escuela Universitaria de Fisioterapia, Campus de Oza, 15006, A Coruña, España).

Revisión

Los trabajos serán revisados en formato de doble ciego, siendo los revisores anónimos para los autores y los autores para los revisores. Los revisores serán externos e independientes de la revista que los seleccionará por su experiencia académica, científica o investigadora en la temática objeto del artículo.

Copyright

El envío de trabajos a la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* lleva implícito que los autores ceden el copyright a la revista para su reproducción por cualquier medio, si éstos son aceptados para su publicación.

Permisos y responsabilidad

Las opiniones vertidas así como sus contenidos de los artículos publicados en la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan la opinión ni la política de la revista. Asimismo, los autores se responsabilizan de la obtención del permiso correspondiente para incluir material ya publicado. Del mismo modo, los autores se responsabilizan de que los trabajos publicados estén realizados conforme a los criterios éticos que rigen la investigación o experimentación con humanos y animales, y sean acordes a la deontología profesional.

Estilo

Los trabajos deberán ajustarse a las instrucciones sobre las referencias, tablas, figures, abstract, formato, estilo narrativo, etc. descritas la 6ª edición del Publication Manual of the American Psychological Association (2009). Los manuscritos que no se ajusten al estilo APA no se considerarán para su publicación.

CONTENIDOS / CONTENTS

Artículos / Articles

- Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES
(Evolution of doctorate legislation in the EHEA countries)
Tania Ariza, M. Paz Bermúdez, Raúl Quevedo-Blasco y Gualberto Buela-Casal 89
- Calidad de la empleabilidad en universitarios con discapacidad
(Quality of employability in graduates with disability)
Amparo Oliver, Patricia Sancho y Laura Galiana 109
- Estudio bibliométrico de la investigación educativa en las universidades de Andalucía en el SSCI (2002-2010)
(Bibliometric study of educational research at the universities of Andalusia in SSCI (2002-2010))
Alexander Maz-Machado, Noelia Jiménez-Fanjul, Pilar Gutiérrez-Arenas, Cristina Adrián, Mónica Vallejo y Natividad Adamuz-Povedano 125
- ¿Existe relación entre los perfiles de investigación de los IPs y la calificación de sus propuestas de investigación? El caso de ciencias sociales.
(Is there a relationship between the research profiles of head researches and qualification of their research proposals? The case of social sciences)
Susana Sánchez-Gil y Elías Sanz-Casado 137
- Auto-percepción del conocimiento en educación superior
(Self-perception of knowledge in higher education)
María Consuelo Sáiz-Manzanares y René Jesús Payo-Hernanz 159
- Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género
(Academic achievement and self-concept in secondary school students by gender)
Sandra Costa y Carmen Tabernero 175
- Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia
(Professors' assessments of the required generic competences: their effect on teaching)
M. Teresa Cáceres-Lorenzo y Marcos Salas-Pascual 195
- Supervisors and students conceptions of the nature and value of the doctorate
(Concepciones de estudiantes y directores de la naturaleza y el valor del doctorado)
Ana V. Baptista and Isabel Huet 211