



Ana Romero-Abrio
Concepción Mimbrero Mallado
María Vera Perea (coords.)

La innovación docente en la enseñanza universitaria

Una propuesta
desde la
Psicología Social

La innovación docente en la enseñanza universitaria

Una propuesta desde la Psicología Social

Ana Romero-Abrio, Concepción Mimbrero
Mallado y María Vera Perea (coords.)

La innovación docente en la enseñanza universitaria

Una propuesta desde
la Psicología Social

Colección Horizontes-Universidad

Título: *La innovación docente en la enseñanza universitaria: una propuesta desde la Psicología Social*



Primera edición: junio de 2025

© Ana Romero-Abrio, Concepción Mimbrero Mallado y María Vera Perea (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-091-9

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
1. La innovación docente en la Universidad de hoy.	13
ANA ROMERO-ABRIO, CONCEPCIÓN MIMBRERO MALLADO Y MARÍA VERA PEREA	
2. Psicología de las Organizaciones: mejorando el bienestar laboral de nuestro entorno	29
MARÍA VERA PEREA Y CONCEPCIÓN MIMBRERO MALLADO	
3. Innovación docente en Psicología Comunitaria: modelo ecológico y prevención en violencia escolar	55
CRISTIAN SUÁREZ RELINQUE, JOSEFA CUESTA ROLDÁN Y ANA ROMERO-ABRIO	
4. Innovando en Psicología de la Familia desde lo experiencial, intercultural e intergeneracional	89
GONZALO DEL MORAL ARROYO, ELENA TORRADO VAL Y BORJA DÍAZ VERA	
Autoría	119

Introducción

El presente libro es fruto de un esfuerzo conjunto y compartido del equipo docente del Área de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. El objetivo que nos ha impulsado a elaborar este manual es ofrecer una serie de propuestas metodológicas innovadoras en algunas asignaturas del ámbito de la psicología social, para hacer frente a los desafíos constantes que nos encontramos en la sociedad.

Hemos observado en nuestro alumnado, en estos últimos años, una creciente demanda hacia una nueva forma de aprender, con dinámicas en el aula más motivadoras y cercanas a la realidad social. En un mundo globalizado y permanentemente conectado, por la irrupción de la tecnología en el día a día de todos, el conocimiento ya no se adquiere únicamente en la universidad, y el estudiantado expresa, cada vez más, su desmotivación o su falta de interés hacia las sesiones «tradicionales» en las aulas. Por ello, hemos tomado conciencia de la importancia de mejorar nuestro trabajo como docentes, ayudándolos y guiándolos en su proceso de formación no solo académico, sino también como ciudadanos y ciudadanas, y ofreciendo nuevas propuestas de enseñanza más prácticas y aplicadas a la realidad social. Además, nuestra aportación también contribuye al desarrollo de nuevas ideas que pueden servir de ayuda o de guía al profesorado de esta rama de conocimiento, con el fin

de compartir recursos y mejorar formación y la praxis docente en la universidad.

El manual que presentamos se estructura en cuatro capítulos. El primero de ellos trata de la importancia de la innovación docente en la formación integral del alumnado universitario, que debe aprender a afrontar y responder a los retos de la sociedad actual. Se expone, asimismo, el marco normativo en el cual debemos trabajar en la innovación docente universitaria, así como la estrategia de formación docente de la Universidad Pablo de Olavide.

El segundo capítulo muestra una propuesta de innovación docente desarrollada en la asignatura Psicología de las Organizaciones, perteneciente tanto al grado de Educación Social como al doble grado de Educación Social y Trabajo Social. A lo largo de este se mostrarán las características y resultados del proceso de innovación educativa «Mejorando el bienestar laboral de nuestro entorno», cuyo objetivo es llevar los conocimientos de la Psicología de las Organizaciones del aula al entorno real del alumnado. Aunque la docencia universitaria se divide en dos grandes apartados: Enseñanzas básicas (EB) y Enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD), en multitud de ocasiones dichos apartados no se ven claramente diferenciados en el aula, tendiendo hacia una excesiva teoría, relegando los contenidos prácticos. Este problema se recrudece en el caso de las ciencias sociales. El objetivo principal de este proyecto de innovación docente fue llevar los conocimientos de la Psicología de las Organizaciones del aula al entorno real del estudiantado. Por tanto, a través de metodologías docentes innovadoras que tienen su base en el aprender haciendo, se consiguió trabajar en competencias transversales, más allá de las necesarias dentro de la Psicología de las Organizaciones, para así poder colaborar/mejorar con el entorno del propio estudiantado.

En el tercer capítulo se ha optado por una propuesta innovadora en la asignatura Psicología Comunitaria, dentro de los grados en Sociología, doble grado en Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración, y doble grado en Sociología y Trabajo Social. La finalidad de esta propuesta docente es aportar un con-

tenido que pueda ser incluido dentro de una asignatura de grado, o bien como taller individual (para profesionales del ámbito educativo, de servicios sociales, entre otros). A lo largo de su impartición, se propone desarrollar en paralelo formación básica o teórica junto a un ejemplo de análisis e intervención en violencia escolar que muestre de forma específica el objetivo y aplicación de los contenidos aprendidos. En otros términos, a la vez que se explica el contenido teórico se ilustra cada apartado con un ejemplo aplicado en el ámbito de la violencia escolar. Este ejemplo funciona como un único caso que se utiliza de manera transversal a lo largo de toda la asignatura.

Por último, el capítulo cuarto está dedicado a la asignatura Psicología de la Familia, que se imparte en el grado de Educación Social. El objetivo de este proyecto innovador es poner el énfasis en entender a la familia desde un punto de vista sistémico, como un espacio dialógico, interactivo y generativo en el cual se ponen en marcha procesos de cohesión, adaptabilidad y comunicación muy importantes para el desarrollo de los seres humanos. Esta línea de trabajo se basa en la exploración de los propios orígenes familiares a través del genograma narrativo, las historias de vida y la gastronomía familiar como símbolo de comunicación (inter)generacional. El proyecto de innovación docente pretende construir un espacio intergeneracional e intercultural en torno a las propias familias de orígenes, rescatando el encuentro entre el alumnado.

Con la ilusión de compartir las experiencias que mostramos en cada capítulo, deseamos que las personas interesadas en este texto encuentren herramientas y contenidos que puedan ser de utilidad para su aplicación en un marco de innovación docente.

La innovación docente en la Universidad de hoy

ANA ROMERO-ABRIO, CONCEPCIÓN MIMBRERO MALLADO
Y MARÍA VERA PEREA

1. La innovación docente en el EEES: la universidad como experiencia de aprendizaje e intercambio de saberes

La docencia es una profesión que, como las demás, necesita actualizarse continuamente para atender a las demandas de la sociedad. En cualquier sector productivo, las empresas o entidades impulsan la innovación en los procesos y en las estrategias referentes al desempeño profesional, con la finalidad de responder a los retos constantes que plantea el mercado (Keinänen y Kairisto-Mertanen, 2019). La universidad forma parte de uno de los sectores más relevantes en una sociedad, la educación, que no puede regirse únicamente por los términos coste-beneficio económico, sino que debe tener en cuenta numerosos factores relacionados con el aprendizaje, la inversión social, la modernización constante y el desarrollo del individuo y de la sociedad. En el año 1996, Jacques Delors, que acababa de finalizar su mandato como presidente de la Comisión Europea, publicó un informe para la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en el cual postulaba que la educación es un bien social que debe sustentarse en cuatro pilares:

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors, 1996)

Por tanto, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser son los aprendizajes que el profesorado debe acompañar e impulsar en el alumnado en su desempeño profesional. El trabajo del personal docente universitario debe enfocarse, pues, hacia el fomento de estos objetivos, y no solo preparar a los estudiantes para formar parte del mercado laboral.

Poco después del *Informe Delors*, se firmó la Declaración de Bolonia (1999), en la que se configuró el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo objetivo fue la mejora de la competitividad internacional de las universidades de la Unión Europea (Rodríguez, 2011). Desde entonces se trabaja en todos los centros universitarios del EEES para responder a la necesidad de transformar la universidad hacia un espacio abierto de construcción de conocimiento colectivo (Rué, 2007). Enseñar contenido para que el alumnado complete sus créditos y consiga un título universitario ya no es el único objetivo de la universidad, la verdadera finalidad es formar individuos que se incorporen a la sociedad como sujetos de pleno derecho y pongan su profesionalidad al servicio del desarrollo de la sociedad. En definitiva, la universidad ha de siempre buscar la transformación social.

En el marco español se aprobó, un poco después del plan Bolonia, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), en la que se establecía la integración del sistema universitario español en el EEES. Unos años más tarde, en 2007, se reformó esta norma para actualizarse conforme a los nuevos cambios introducidos en la legislación europea referentes a la in-

vestigación e innovación en la universidad. El mandato de la LOU era aportar un nuevo modelo de enseñanzas enfocada hacia un nuevo concepto de *universidad* y de sus relaciones con la sociedad, y abogaba por ofrecer una formación de calidad que atendiese a los desafíos del conocimiento, dando respuesta a las necesidades de la sociedad (LOU.4/2007, de 12 de abril, de Universidades, *Preámbulo*).

La normativa universitaria española se ha actualizado muy recientemente, a raíz de la aprobación de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). En su preámbulo se expresa claramente la apuesta por la transformación en la praxis docente:

Han surgido nuevos modelos pedagógicos que incorporan metodologías digitales en la actividad docente, recalifican la educación a distancia y obligan a potenciar el valor de la presencialidad. La creciente importancia y significación social de la formación a lo largo de la vida complementa la formación universitaria en la juventud. La autonomía del aprendizaje en un entorno digital permite al profesorado centrarse en guiar la reflexión, e innovar la experiencia docente, complementando así el papel tradicional centrado fundamentalmente en el control de la memorización, habida cuenta de la disponibilidad y accesibilidad de la información a través de Internet.

Nos encontramos, entonces, en la era del nuevo rol docente, que ha de adaptarse a los cambios sociales y cuyo principio fundamental debe ser la innovación en las formas de enseñar y aprender.

2. Retos de la sociedad actual: ¿qué papel tiene la universidad como espacio de construcción de conocimiento colectivo?

La universidad, en cuanto que institución de educación superior, es responsable de la construcción y transmisión de conociemien-

to a la sociedad. No obstante, se pone en entredicho su capacidad para adaptarse a nuevos contextos y retos sociales. Esta distancia entre universidad y sociedad lleva a reflexionar sobre la importancia de la responsabilidad social universitaria. Esto es, el compromiso con la sociedad y el modelo de desarrollo sostenible que supone apostar por un modelo formativo (formación humana y profesional), de investigación y de transferencia de conocimiento hacia el bien común y hacia una sociedad justa y democrática (Martínez, 2008; Rubio *et al.*, 2013). Así, la Estrategia Universidad 2015 (EU2015) se refiere a la responsabilidad social del sistema universitario y de las universidades que lo integran como un eje estratégico transversal que ha de ser tenido en cuenta en todas las misiones desempeñadas, así como en las capacidades, las personas, la gestión interna y la relación con los entornos.

Dentro este marco de responsabilidad social, la universidad tiene un papel fundamental como espacio de construcción del conocimiento colectivo. En este sentido, Gibbons *et al.* (1997, p. 8) citaban el «modo 2», como una nueva forma de generar el conocimiento científico, paralela a la forma tradicional y que «supone una estrecha interacción entre muchos actores a través de los procesos de producción del conocimiento, lo que significa que esa producción del conocimiento adquiere cada vez una mayor responsabilidad social». En este orden de cosas, en la universidad se desarrollan propuestas educativas con utilidad social que generan conocimiento colectivo. Una de estas propuestas es el aprendizaje-servicio, que nos lleva a disminuir la distancia entre sociedad y universidad con la participación de sus miembros en acciones de carácter social que implica una acción directa sobre las necesidades sociales con el propósito de mejorarlas (Gaete, 2011; Rubio *et al.*, 2013; Plataforma del Voluntariado de España, 2020).

Se trata de una propuesta formativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto articulado, en el que los participantes se acercan críticamente a distintas situaciones y se forman al implicarse en necesidades reales del entorno para mejorarlo (Batlle, 2010). Experiencias similares

al aprendizaje-servicio son la acción solidaria esporádica o el trabajo de campo, que se diferencian de esta en el grado de incidencia en el aprendizaje o, por el contrario, en la acción de servicio (Plataforma del Voluntariado de España, 2020). Otras experiencias orientadas a la construcción colectiva del conocimiento son las llevadas a cabo en escenarios virtuales para el cambio social, a través de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo (Garcés y Sarango, 2020). Todas ellas son ejemplo de propuestas formativas que se desarrollan en el marco de la responsabilidad social y que se orientan a la construcción de conocimiento colectivo. En definitiva, experiencias de este tipo revelan que es posible lograr una armonía entre la excelencia académica, el compromiso social y el rigor científico.

3. El perfil del profesorado universitario en el siglo XXI

Como se ha planteado en el apartado anterior, la función docente en la universidad no debe orientarse únicamente a preparar al estudiantado para un buen desempeño laboral, sino también contribuir a su formación integral como individuos capaces de responder a los desafíos que la sociedad le plantee. El alumnado universitario, para desarrollar su curiosidad y sus potencialidades, ha de aprender en entornos innovadores diseñados por el profesorado en el que se le plantee resolver problemas de la vida real (Kivunja, 2014). Se ha constatado recientemente que un plan de estudios innovador mejora el rendimiento innovador de los estudiantes (Hu *et al.*, 2016).

Desde todas las universidades españolas se promueve la formación docente como herramienta clave en el nuevo rol innovador del profesorado. El apoyo de la institución universitaria en la formación y en la elaboración de proyectos de innovación docente es creciente y cada vez más diversa. La Universidad Pablo de Olavide (UPO) impulsa la innovación pedagógica en el Plan de Innovación y Desarrollo Docente, estructurado en seis líneas de actuación:

Acción 1: Proyectos destinados a articular la coordinación en la actividad docente para los títulos de grado y de dobles títulos de grado

Atendiendo a la especificidad de cada centro, se podrán proponer acciones, debidamente justificadas, en el marco de alguno de los objetivos de la presente convocatoria, y que son los siguientes:

- Innovar en el desarrollo de actividades de coordinación docente.
- Desarrollar herramientas innovadoras de gestión, coordinación y seguimiento de trabajos de fin de grado (TFG) y de prácticas externas. En particular, se valorará la utilización de nuevas tecnologías aplicadas a la mejora de la eficiencia en la gestión de los procesos de asignación, seguimiento y evaluación de los TFG y/o de las prácticas del alumnado.
- Dar respuesta a necesidades de innovación detectadas en los procedimientos de verificación, seguimiento, modificación y/o acreditación de los títulos y/o de certificación de los centros que contribuyan, por tanto, a elevar la calidad de estos.
- Fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias de buenas prácticas y que permitan darles visibilidad (como la difusión entre el profesorado del centro de posibles mejoras carácter pedagógico o el intercambio de experiencias de buenas prácticas docentes que favorezcan la mejora constante en la calidad de los títulos). Se incluye aquí el desarrollo de actividades o acciones encaminadas a divulgar y/o transferir proyectos de innovación ya implantados en los centros de nuestra universidad, correspondientes a cursos anteriores, dentro del propio centro o a otros centros o entidades.
- Integrar proyectos de innovación docente con otro tipo de proyectos que se estén realizando en la universidad.

Acción 2: Proyectos destinados al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencias

El objetivo principal de esta acción de innovación es el diseño de nuevas metodologías docentes y/o evaluadoras para mejorar la

formación en competencias y ponerlas en práctica durante el curso vigente.

Acción 3: Diseño y aplicación de materiales docentes con soporte digital

El objetivo principal de esta acción de innovación es diseñar y aplicar nuevos materiales docentes multimedia. Estos materiales podrán estar destinados tanto a prestar soporte en la docencia virtual, como a facilitar el proceso de aprendizaje autónomo del estudiante. Se pondrán en práctica durante el curso vigente.

Acción 4: Virtualización de asignaturas

Los objetivos de esta acción de innovación son los siguientes:

- Diversificar la oferta formativa de la Universidad Pablo de Olavide con asignaturas en modalidad virtual.
- Apoyar al profesorado en la iniciativa de aplicar metodologías innovadoras a la docencia.
- Definir el apoyo tanto de reconocimiento académico como de recursos humanos y económicos que necesitan los proyectos de este tipo.
- Fomentar en el estudiantado la adquisición de competencias transversales.
- Enriquecer la participación de la Universidad Pablo de Olavide en el Proyecto de Campus Virtual de las Universidades Andaluzas.
- Cumplir las líneas del Plan Estratégico de la Universidad Pablo de Olavide.
- Dar a conocer a la Comunidad Universitaria el resultado de la experiencia.

Acción 5: Fomento de la docencia bilingüe

- Acción 5.1: Plan para la implantación de un Programa Formativo Bilingüe

El objetivo principal de la acción 5.1 es ofrecer, al menos, un 50% de la enseñanza de los grados en la segunda lengua elegida. Este objetivo se realizará a través de dos acciones:

- Oferta de, al menos, un 25 % de las enseñanzas de un título de grado en inglés.
- Fomentar las relaciones internacionales y los acuerdos bilaterales con otras universidades para garantizar la oferta de, al menos, un 25 % de las enseñanzas en inglés a través de la movilidad estudiantil.

A tal fin, se desarrollarán las siguientes acciones:

- Formación y certificación del profesorado en lengua inglesa a través del Servicio de Idiomas de la Universidad. Al final de la acción 5.1. el alumno debe haber alcanzado un nivel C1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*.
- Preparación de la Guía Docente de la titulación en inglés.
- Preparación de materiales docentes en inglés.
- Acción 5.2: Diseño e implantación de asignaturas con docencia en lengua extranjera

El objetivo principal de la acción 5.2 es ofrecer docencia de alguna asignatura en lengua extranjera, formen parte o no del *Plan para la Implantación de un Programa Formativo Bilingüe*. Así pues, para cada nuevo curso académico podrán acogerse a esta modalidad nuevas asignaturas de grado, tanto adscritas a cada uno de los posibles títulos que entren en el *Plan para la implantación de un Programa Formativo Bilingüe*, como también asignaturas de los grados no incluidos en dicho Plan. La incorporación de nuevas asignaturas se hará atendiendo a la disponibilidad de recursos humanos y materiales.

A tal fin, se desarrollarán las siguientes acciones:

- Preparación de la Guía Docente de la asignatura en inglés.
- Preparación de los materiales docentes de la asignatura en inglés.
- Preparación de los mecanismos y materiales de evaluación en inglés.

Acción 6: Jornadas de Innovación Docente

Las Jornadas de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide pretenden ser un punto de encuentro de centros y docentes donde se expongan todas las experiencias que se han de-

sarrollado en el marco del Plan Piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y ahora en la implantación de los grados. Asimismo, el Seminario Iberoamericano ha supuesto un punto de encuentro entre docentes de numerosos países del ámbito universitario y un escenario necesario donde mostrar la innovación desarrollada entre los docentes universitarios. Por su parte, el congreso internacional sobre innovación y formación del profesorado universitario desarrollado en la Universidad Suor Orsola de Beninnca (Nápoles) y organizado por dicha universidad y la Universidad Pablo de Olavide supuso la puesta en común entre experiencias docentes realizadas en Italia y España, destacando especialmente las exposiciones de las memorias finales realizadas por los propios docente de la UPO (acción 2 y 3), así como las experiencias pedagógicas llevadas a cabo por numerosas universidades tanto españolas como italianas.

4. La docencia de la psicología social: nuevas metodologías

La docencia universitaria de la Psicología, en numerosas ocasiones, está caracterizada por la enseñanza de competencias conceptuales (modelos teóricos, conceptos y relaciones teóricas), sin tener en cuenta otras competencias procedimentales y actitudinales que son también necesarias en la formación del alumnado (Muela *et al.*, 2010). Este tipo de metodología pone a menudo al estudiantado como protagonista de su propio aprendizaje, dejando de lado aspectos complementarios que pueden contribuir a la adquisición y desarrollo de todas las competencias a nivel global. La Psicología Social, al estar relacionada con otras ramas del conocimiento (se relaciona con otras áreas de la psicología como la psicología de la personalidad, y, con otras disciplinas, como la sociología o la educación social), permite diseñar nuevas metodologías innovadoras que pongan de manifiesto la necesidad del desarrollo integral del alumnado y potencien la motivación, el rendimiento y la autoeficacia (González-Leandro y Pelechano, 2004).

Impartir docencia en diferentes grados y dobles grados universitarios es siempre un reto para el profesorado universitario. Cada grado tiene una idiosincrasia, unos intereses determinados, incluso pertenecen a facultades distintas. Y esta situación se vuelve todavía más compleja cuando ningún grado en el que se imparte docencia corresponde al área que lo imparte: Psicología Social.

Desde el área de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide hemos conseguido que dicha dificultad se convierta en un reto que nos hace dar lo mejor de nosotros y nosotras en cada curso académico. En este libro vamos a mostrar cómo impartimos docencia, a través de metodologías innovadoras en grados y dobles grados muy diferentes entre ellos, más concretamente, en:

- Grado en Educación Social
- Grado en Sociología
- Doble grado en Sociología y Ciencias Políticas
- Doble grado en Sociología y Trabajo Social
- Doble grado en Trabajo Social y Educación

Para poder llevar a cabo esta tarea, se han de contemplar tres puntos clave: existencia de competencias transversales; conocimiento de los grados y dobles grados en los que se imparte dicha docencia; y, la más importante, una actitud y aptitud que nos permita la adaptación.

Empecemos por la primera: las competencias transversales. Y, dentro de estas, comenzaremos por las competencias *generales*:

1. Que el estudiantado demuestre poseer y comprender conocimientos en un área de estudio.
2. Que el estudiantado sepa aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
3. Que el estudiantado tenga la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio)

para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

4. Que el estudiantado pueda transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Que el estudiantado desarrolle aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Dentro de las competencias *generales*, se encuentran las competencias *instrumentales*:

1. Posesión y comprensión de conocimientos específicos.
2. Aplicación de los conocimientos al ejercicio profesional.
3. Capacidad de gestión de la información (emitir juicios y reflexiones a partir de datos relevantes).
4. Capacidad de practicar la expresión oral y escrita (transmitir contenidos al público).
5. Capacidad de análisis y síntesis.
6. Capacidad de organización y planificación.
7. Comunicación oral y escrita en lengua nativa.
8. Capacidad de gestión de la información.
9. Resolución de problemas.
10. Toma de decisiones.

Las competencias *interpersonales*:

11. Trabajo en equipo.
12. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.
13. Trabajo en un contexto internacional.
14. Habilidades en las relaciones interpersonales.
15. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
16. Razonamiento crítico.
17. Compromiso ético.

Las competencias *sistémicas*:

18. Aprendizaje autónomo.
19. Adaptación a nuevas situaciones.
20. Creatividad.
21. Liderazgo.
22. Iniciativa y espíritu emprendedor.
23. Motivación por la calidad.
24. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
25. Respeto a la cultura de la paz.
26. Habilidades de aprendizaje autónomo.

Las competencias *profesionales*:

27. Capacidad de transmitir y comunicarse por escrito y oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas.
28. Capacidad de aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en diferentes ámbitos de actuación.
29. Capacidad para seleccionar y gestionar información y documentación en el área elegida.
30. Capacidad para desarrollar proyectos de investigación en el ámbito elegido.
31. Capacidad para realizar análisis y diagnósticos, prestar apoyo y toma decisiones en el área elegida.
32. Capacidad para participar en la elaboración y diseño de estrategias en el área elegida.
33. Capacidad para aplicar técnicas y tomar decisiones en el área elegida.
34. Capacidad para dirigir grupos de personas.
35. Capacidad para realizar funciones de representación y negociación en diferentes ámbitos del área elegida.
36. Capacidad para aplicar técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación social al ámbito elegido.

Y, por último, las competencias *actitudinales*:

37. Análisis crítico de las decisiones emanadas de los y las agentes que participan en área elegida.
38. Capacidad para interrelacionar las distintas disciplinas que configuran el área elegida.

39. Comprender el carácter dinámico y cambiante del área elegida en el ámbito nacional e internacional.
40. Aplicar los conocimientos a la práctica.

Independientemente de dónde se imparta la docencia, es importante tener en cuenta todas estas competencias y, de manera responsable, incluirlas de modo transversal.

En segundo lugar, el conocimiento de los grados y dobles grados en los que se imparte la docencia. Es fundamental conocer los aspectos clave de los diferentes grados, ya nombrados. Aspectos como la Facultad a la que pertenece, métodos de enseñanza, competencias específicas, planificación temporal de enseñanzas básicas (EB) y enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD), recursos didácticos, sistema de evaluación, perfil del alumnado, salidas profesionales, códigos deontológicos, colegios y/o asociaciones oficiales de representación, etc. Finalmente, un aspecto clave en este apartado es qué podemos enseñarles nosotros y nosotras como profesionales de la Psicología, a través de nuestras asignaturas, que les sea útil para su día a día en sus futuras profesiones. Quizás este apartado sea el más complejo en el aula: no hemos de perder de vista que nuestra formación se basa en la Psicología, al igual que las asignaturas que impartimos, pero el estudiantado no es psicólogo ni se está formando en el grado de Psicología, sino en otro. Este es un equilibrio complejo con el que debemos lidiar en cada sesión de EB y EPD.

Y, para poder conseguir esto último, y como ya se ha comentado, es imprescindible poseer una actitud y aptitud basada en la adaptación. Tras conocer qué competencias son transversales a todo nuestro estudiantado y estudiar sus perfiles en los diferentes grados, es indispensable poder adaptarnos para generar un aprendizaje significativo en cada uno de ellos y ellas, adaptándonos a lo que su grado les exige aprender y haciéndolo de la manera más innovadora posible. Y este es el objetivo de este libro, plantear metodologías innovadoras que, desde el área de Psicología Social, puedan servir de guía, inspiración o ayuda a otros compañeros y compañeras que impartan docencia en estos grados.

5. Referencias

- Batlle, R. (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 192, 66-69.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- Garcés, M. y Sarango, F. (2020). Construcción colectiva del conocimiento en escenarios virtuales: Una experiencia con estudiantes universitarios *Revista Cumbres*, 8(2),35-50. DOI: doi.org/10.48190/cumbres.v8n1a3
- González-Leandro, P. y Pelechano, V. (2004). Sabiduría contemporánea, motivación y rendimiento académico en adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30(134), 963-976.
- Hu, C., Horng, J. S. y Teng, C. C. (2016). Developing a model for an innovative culinary competency curriculum and examining its effects on students' performance. *The Journal of Creative Behaviour*, 50(3), 193-202.
- Keinänen, M. M. y Kairisto-Mertanen, L. (2019). Researching learning environments and students' innovation competences. *Education+ Training*, 61(1), 17-30.
- Kivunja, C. (2014). Innovative pedagogies in higher education to become effective teachers of 21st century skills: unpacking the learning and innovations skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 3(4), 37-48.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.
- Muela, J. A., García-León, A., Augusto, J. M. y López-Zafra, E. (2010). The Teaching of Psychology through learning activities from a multidisciplinary approach: increasing motivation and performance. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 33-44.
- Plataforma del Voluntariado de España (2020). *¿Conoces el Aprendizaje-Servicio? Guía básica para organizaciones*. <https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2020/04/guia-aps-para-organizaciones.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, 17, 83-103.

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Narcea.
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (2013) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

Psicología de las Organizaciones: mejorando el bienestar laboral de nuestro entorno

MARÍA VERA PEREA Y CONCEPCIÓN MIMBRERO MALLADO

1. Introducción

En el presente capítulo se mostrarán las características y resultados del proceso de innovación educativa «Mejorando el bienestar laboral de nuestro entorno», llevado a cabo en la asignatura Psicología de las Organizaciones perteneciente al doble grado de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide.

1.1. Nombre de la asignatura

Se trata de la asignatura Psicología de las Organizaciones, que tiene como objetivo principal introducir al alumnado en el conocimiento de los principales procesos psicosociales que se desarrollan en el ámbito de las Organizaciones. Así como comprender cómo se desarrolla el comportamiento de las personas en la organización, y qué tipo de procesos y fenómenos de socialización configuran el comportamiento humano en el contexto profesional.

Más concretamente, los objetivos, en términos de resultados de aprendizaje de esta asignatura, son tres:

- Comprender y aplicar estrategias de intervención psicológica en la gestión de instituciones y servicios en los que se desen-

vuelve la práctica socioeducativa atendiendo a las bases conceptuales y metodológicas propias de la Psicología de las Organizaciones.

- Desarrollar un enfoque multinivel en el análisis de los procesos psicosociales que se desarrollan en el ámbito organizacional.
- Manejar los aspectos relacionales y de trabajo colaborativo en contextos organizacionales identificando los procesos específicos que tienen lugar en dicho contexto.

1.2. Curso y grado

La asignatura Psicología de las Organizaciones tiene lugar en el primer semestre del cuarto curso del doble grado en Trabajo Social y Educación Social, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide.

El doble grado en Trabajo Social y Educación Social tiene como objetivo ofrecer una sólida formación que capacite al estudiante como trabajador o trabajadora social, así como proporcionar una formación profesional adecuada (conocimientos, destrezas y actitudes) para el desarrollo de acciones de intervención y mediación socioeducativa en diferentes escenarios.

Por tanto, el doble grado está diseñado desde una perspectiva de conjunto, el alumnado accede a los conocimientos clave de las ciencias sociales, y adquiriere una serie de técnicas y métodos transversales destinados a garantizar su futura inserción laboral, como, por ejemplo, las técnicas de evaluación, calidad e innovación para la cohesión social, la investigación con diversidad de colectivos, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como la utilización de diversidad métodos y técnicas asociados a la investigación social.

1.3. Obligatoria u optativa

Psicología de las Organizaciones es una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS en el plan de estudios del doble grado en Trabajo Social y Educación Social, que posee un total de 348 créditos ECTS, que se dividen en cinco cursos.

1.4. Características del alumnado

La Facultad de Ciencias Sociales ofreció en el doble grado de Trabajo Social y Educación Social para el primer curso de 2023-2024 un total de 60 plazas, aportando cada grado 30 plazas. La nota de corte para dicho curso fue de 9,975. Siendo para el grado de Trabajo Social de 6,503, y para el grado de Educación Social de 8,475.

En cuanto al perfil de nuevo ingreso del estudiantado del doble grado en Trabajo Social y Educación Social, se podrían destacar diversos aspectos. Proviene, principalmente, de la ciudad de Sevilla (37,8 %), y han estudiado mayoritariamente un Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (33 %). Además, han accedido al grado a través de pruebas de acceso a la Universidad (EVAU, PAU y pruebas anteriores, 87,6 %) El doble grado ha sido la primera opción de elección para un 62,4 % del estudiantado, y un 99,1 % no posee ninguna otra titulación. La razón principal de elegir el doble grado fueron, en primer lugar (37 %), las perspectivas laborales.

Asimismo, la edad media el perfil de nuevo ingreso es de 19,2 años ($SD = 3,4$). El 60,6 % son mujeres. El 94,8 % del alumnado se dedica a tiempo completo al estudio. Por último, un 41,7 % del estudiantado está becado y el 60,3 % viven en el domicilio familiar, trasladándose a la universidad, en su mayoría (59,4 %) en metro.

En cuanto a las salidas profesionales que ofrece este doble grado, la Facultad de Ciencias Sociales afirma que, a la finalización de sus estudios del doble grado en Trabajo Social y Educación Social en la Universidad Pablo de Olavide, el alumnado egresado estará capacitado para ejercer las siguientes profesiones:

- Intervención en los contextos sociales e institucionales en los que viven los individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo y abordando conflictos, ejerciendo tareas de mediación, ayuda, educación, defensa, animación, y transformando dichos contextos, incluyendo los político-sociales.

- Participación en la formulación y evaluación de políticas, servicios e iniciativas sociales.
- Contribución a la ciudadanía activa mediante el *empowerment* y la garantía de los derechos humanos y sociales.
- Trabajo en la prevención de los problemas sociales.
- Diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos socioeducativos.
- Gestión y dirección de instituciones y recursos socioeducativos.
- Desarrollo y promoción sociocultural.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Análisis e investigación de los contextos socioeducativos.
- Formación de agentes de intervención socioeducativa.

Además, los ámbitos en los que desempeñarán su actuación profesional, tanto a nivel local, regional, nacional como internacional, son:

- Desarrollo comunitario y generación de redes sociales.
- Animación sociocultural y gestión cultural.
- Intervención socioeducativa en el contexto familiar, escolar y laboral.
- Educación para el ocio y tiempo libre.
- Intervención socioeducativa en educación ciudadana (educación ambiental, salud, género, vial, intercultural, cooperación internacional, etc.).
- Educación de adultos y personas mayores.
- Acción socioeducativa con minorías y grupos sociales desfavorecidos.

2. Importancia de la Psicología Social en la asignatura y en la titulación

Psicología proviene del griego *psico* o *psykhé*, que significa ‘alma’, ‘psique’ o ‘actividad mental’, y *logía*, que significa ‘estudio’ o ‘tratado’: por tanto, *psicología* significa ‘estudio o tratado del alma’. Este término comenzó a usarse en el Renacimiento, para referirse

al estudio de la dimensión mental de la vida humana. Carpintero (1996) distingue distintas fases en la evolución del objeto de estudio de la Psicología, cada una de las cuales surge para superar las limitaciones de la anterior:

- *Estudio del alma*. Su estudio como tal comenzó en el siglo IV a. C., con Platón y Aristóteles, y duró unos dos mil años.
- *Estudio de la mente*. Con la filosofía moderna, el dualismo platónico se renueva y la mente pasa a ser el objeto de estudio de la Psicología. Esta fase comienza en el siglo XVII con Descartes. A finales del siglo XIX, se da un salto cualitativo importante con los estudios de Fechner y Wundt, que se basan en los procedimientos experimentales de la fisiología. La búsqueda de un conocimiento científico de la conciencia empieza a cobrar interés, pero las aspiraciones de convertir a la Psicología en una ciencia objetiva en sus métodos y resultados, similar a otras ciencias naturales, resultaba problemático. Por ello, el comportamiento observable se convierte en un objeto de estudio susceptible de ser cuantificado. Cabe destacar aquí que la creación del laboratorio de Psicología de Wundt en 1879 se considera el acto de fundación de la psicología científica.
- *Estudio de la conducta*. Durante parte del siglo XX, el comportamiento observable se convierte en el principal objeto de estudio de la Psicología y el conductismo pasa a ser en el paradigma dominante. En el último tercio del siglo XX los estímulos y las respuestas no son simples procesos físicos y elementales, sino que intervienen estructuras complejas que responden al procesamiento cognitivo de los individuos, a los que se les asigna intencionalidad. Los desarrollos de la cibernética, de las ciencias de la computación y de la inteligencia artificial favorecen el cambio. La *revolución cognitiva* es el resultado de la necesidad de integrar lo cognitivo y lo comportamental.
- *Estudio de las emociones*. En los últimos años ha crecido el interés por el estudio de las emociones, las cuales añaden complejidad, dado que el comportamiento no se concibe desde una perspectiva estrictamente racional y predecible.

Estos cambios en el objeto de estudio de la Psicología han influido en la Psicología de las Organizaciones, pues sus avances teóricos y metodológicos se iban aplicando a la Psicología Industrial; pero lógicamente, la legitimidad de esta subdisciplina solo es posible si va más allá de la mera aplicación de los modelos y métodos de la Psicología en el contexto de la organización. En este sentido, Rodríguez (1992) señala la diferencia entre la Psicología de las Organizaciones y la Psicología General. La segunda se ocupa del estudio de la conducta, mientras que la primera se orienta hacia un tipo específico de conducta, la conducta de trabajo que normalmente tiene lugar en una organización. De una forma similar, Muchinsky (2000) también afirma que la Psicología General se ocupa de la conducta humana, mientras que la Psicología de las Organizaciones se ocupa del comportamiento en la realidad laboral y organizacional.

Por tanto, se puede afirmar que la Psicología de las Organizaciones ha ido adaptándose y cambiando con el objeto de estudio de la Psicología General, pero se ha ido consolidando, dentro de la dispersión que caracteriza a la Psicología, como una subdisciplina que posee cierta autonomía, realizando contribuciones que han enriquecido y enriquecen a la Psicología en general. La Psicología de las Organizaciones mantiene estrechas relaciones con otras disciplinas, pero hay un área de la Psicología con la que mantiene una vinculación más estrecha y de la cual se nutre especialmente: la Psicología Social.

Las organizaciones son contextos en los que las personas interactúan entre sí, interpretan la realidad social que les envuelve, se integran en grupos, y llegan a compartir percepciones y sentimientos con otros y otras. Las organizaciones no solo tienen dimensiones de carácter social, sino que lo social forma parte inherente de la realidad de las organizaciones. Así pues, la Psicología, que se encarga de estudiar el comportamiento que ocurre en la organización y el comportamiento de la organización, ha de referirse necesariamente a las Ciencias Sociales y especialmente a la Psicología Social.

La Psicología Social abarca un gran abanico de intereses, centrándose especialmente en entender cómo y por qué los indivi-

duos piensan, sienten y se comportan en situaciones sociales que involucran a otras personas. Allport (1968) la definió como la disciplina que utiliza métodos científicos para entender y explicar la influencia que la presencia real, imaginaria o implícita de otros y otras tiene en las ideas, sentimientos y conducta de los individuos. No obstante, su delimitación conceptual es complicada, ya que a lo largo de la historia ha existido confusión en su adopción de un enfoque psicológico o sociológico.

En este sentido, Jiménez-Burillo *et al.* (1992) han señalado que, en la consolidación de la Psicología Social (primer cuarto del siglo xx), uno de los aspectos que se abordó fue lo individual frente a lo social. Como resultado de esta tensión, se escindieron, al menos, dos disciplinas: la Psicología Social Psicológica y la Psicología Social Sociológica. Asimismo, a principios de siglo xx se produce una división en el campo de las Ciencias Sociales, dando como resultado una reestructuración en distintas disciplinas. Esta ruptura fue uno de los elementos de la crisis de la Psicología Social en los años setenta (Páez *et al.*, 1992).

Con el dominio de la Psicología Cognitiva parece que la separación se acentuó. La cognición social adquirió un papel preponderante, sobre todo en Estados Unidos, tratando de analizar la manera en que los individuos procesan la información de su ambiente.

En este sentido, también ha existido debate en relación con la denominación de la disciplina, en cuanto a que, en lugar llamarse Psicología de las Organizaciones, se podría haber llamado Psicología Social de las Organizaciones. De hecho, existen trabajos que van en esta dirección; por ejemplo, en España tenemos obras como las de Quijano (1993) *La Psicología Social en las Organizaciones* y las de Munduate (1997) *Psicología Social de la Organización*. Además, la consideración de la Psicología Social de las Organizaciones facilita la incorporación de nuevas aproximaciones teóricas en el abordaje del comportamiento *de y en* las organizaciones. Así, está plenamente justificado añadir el calificativo *social*. Ahora bien, su uso puede resultar redundante, al menos tal y como se concibe en la actualidad la Psicología de las Organizaciones. De hecho, como muy bien indicó Peiró (1996), no

es fácil imaginar otra aproximación disciplinar desde la propia Psicología para comprender, interpretar, explicar o intervenir en el ámbito de las organizaciones distinto del de la Psicología Social. También afirma que el estudio de las organizaciones y de la actividad laboral que en ellas se produce se convierte en un campo privilegiado para obtener conocimientos básicos sobre la conducta social, así como para profundizar en la comprensión y en el análisis de los procesos psicosociales que se desarrollan en el contexto laboral.

Desde luego, es necesario nutrirse de la Psicología Social, porque, sin esta perspectiva, es imposible llegar a tener un conocimiento cabal sobre las organizaciones. Ahora bien, sin estudiar estas organizaciones formales tampoco es posible en la actualidad llegar a una Psicología Social en toda su extensión. El contexto de las organizaciones puede contribuir al desarrollo de teorías que permitan comprender, interpretar y explicar de forma rigurosa y científica la conducta social y la articulación entre lo individual y lo colectivo. Sin embargo, de acuerdo con Quijano (1993), esta capacidad de la Psicología de las Organizaciones para enriquecer, matizar y crear desarrollos teóricos psicosociales no ha sido tradicionalmente aprovechada por los propios psicólogos sociales.

Por consiguiente, podemos entender que la Psicología de las Organizaciones necesita de la Psicología Social para obtener un conocimiento científico y riguroso de su objeto de estudio. Ahora bien, esto no significa que esta disciplina sea una mera aplicación de la Psicología Social. La Psicología de las Organizaciones tiene un gran potencial para ayudar a entender de manera más completa los numerosos procesos psicosociales básicos que se dan lugar en las organizaciones.

Más concretamente, la Psicología de las Organizaciones estudia las organizaciones como sistemas colectivos sociales y complejos y como sistemas de poder y de procesamiento de la información. Estos problemas no tienen tanto que ver con la conducta de los individuos como con la conducta de los grupos y la organización considerada como un todo. Por tanto, se centra en la conducta colectiva de las personas en relación con la configu-

ración y funcionamiento del sistema sociotécnico llamado *organización*.

Aportar estos conocimientos a una titulación cuyo objetivo es ofrecer una sólida formación que capacite al estudiantado como profesional del Trabajo Social y la Educación Social, así como proporcionar una formación adecuada (conocimientos, destrezas y actitudes) para el desarrollo de acciones de intervención y mediación socioeducativa en diferentes escenarios es clave. Como profesionales de la Educación Social, orientarán su trabajo a promover el desarrollo integral de las personas, así como fomentar la inclusión social en diferentes ámbitos. Como trabajadores y trabajadoras sociales su principal propósito será la intervención social con sujetos específicos, ya sean estos individuales o colectivos que presenten algún tipo de conflicto o problemática social como consecuencia de algún suceso determinado (Tello, 2015). Teniendo en cuenta estas funciones, si desempeñan su trabajo el ámbito laboral y organizacional, su actuación irá encaminada a desarrollar intervenciones de forma íntegra ante las diversas problemáticas que puedan darse en las organizaciones. Además, pueden poner en marcha distintas acciones, como programas de capacitación, visitas domiciliarias, prevención de riesgos laborales, intervención, seguimiento de casos, registro de accidentes de trabajo en las instituciones pertinentes y otras funciones relacionadas con su perfil. Igualmente, podrán desempeñar otras ocupaciones asignadas por la organización en la que desarrollen su trabajo (Guaman, 2020). En este sentido, ponemos en valor que la perspectiva clásica de estas profesiones asistenciales ha dado paso a intervenciones profesionales en otros contextos como los laborales y organizacionales en los que operan las relaciones humanas.

Por tanto, todo parece indicar que el área de Psicología Social y, más concretamente, la Psicología de las Organizaciones posee conocimientos y competencias clave que debe compartir con el doble grado en Trabajo Social y Educación Social.

3. Objetivos y metodología de la innovación docente

3.1. Objetivos

Con el objetivo principal de llevar los conocimientos de la Psicología de las Organizaciones que se imparten en el aula al entorno real del estudiantado, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Comprender y aplicar estrategias para la intervención psicológica en contextos organizacionales y del trabajo atendiendo a las bases conceptuales y metodológicas propias de la Psicología de las Organizaciones. Dentro del temario de la asignatura que forma parte de este proyecto, denominada Psicología de las Organizaciones, uno de los apartados principales del temario es el número dos: Procesos y Riesgos Psicosociales en las Organizaciones. Gestión del Bienestar en la Organización. En dicha unidad temática, se explican al estudiantado tanto los principales riesgos psicosociales en las organizaciones, como, por ejemplo, *burnout*, ambigüedad y conflicto de rol, *mobbing*, etc., como aquellos factores potenciadores del bienestar laboral, entre los cuales está el *engagement*, el *flow*, o resiliencia. Uno de los objetivos de este proyecto de innovación docente es que el estudiantado sepa identificar y medir dichos factores y riesgos, así como aplicar estrategias para reducirlo, en caso de ser un riesgo, o potenciarlo, en caso de ser un factor positivo. Todo ello desde el método científico propio de la Psicología Social, y más concretamente de la Psicología de las Organizaciones.
- Desarrollar un enfoque multinivel en el análisis de los procesos psicosociales que se desarrollan en el ámbito organizacional. Desarrollar una intervención en la organización no dista de realizarlo en cualquier ámbito social, claro ejemplo de competencias transversales. Entender que el ser humano vive y se inserta en un contexto social determinado es clave para poder abordar cualquier tipo de intervención, y su lugar de

trabajo no es diferente a esto. Es más, el ámbito laboral es un aspecto clave de la vida de cualquier ser humano siendo, además de una fuente de ingresos, una fuente de satisfacciones, frustraciones, alegrías, problemas, etc. A través de este objetivo, se pretende enseñar al estudiantado que las personas trabajadoras forman parte de un todo mayor que ellas mismas y debemos tener en cuenta dicho contexto a la hora de proponer nuestra intervención para mejorar su bienestar laboral. De forma que el alumnado debe decidir en qué nivel centrarán su estrategia: individual, grupo de trabajo, departamental, organizacional, entre otros.

- Mejorar el trabajo en equipo, potenciando la sinergia entre sus miembros. El trabajo en equipo en la etapa formativa de la universidad es clave para el desarrollo de dicha competencia y que tan útil les será a lo largo de su vida laboral y personal. El desarrollo de tal competencia es siempre un objetivo del profesorado tanto en las sesiones de enseñanza básica (EB, anteriormente conocida como *clases de teoría*) como en las de enseñanza práctica y de desarrollo (EPD). Pero es muy importante diseñar un equipo de trabajo que genere colaboración real entre sus participantes y no un simple reparto de las tareas. Es decir, uno de los objetivos de este proyecto de innovación docente es generar verdaderas sinergias entre sus miembros.
- Desarrollar la empatía con las personas trabajadoras. Últimamente, una de las cualidades que más valora el alumnado tanto en Trabajo Social como en Educación Social, creyéndola como absolutamente necesaria para su labor es, mayoritariamente, la empatía. Cualidad imprescindible, sin ninguna duda, en el doble grado en Trabajo Social y Educación y Social en la que se desarrollará este proyecto de innovación docente. Pero la empatía, aparte de ser una competencia transversal, es muy compleja de adquirir. Este proyecto nos brinda una situación idónea para trabajarla. Al fin y al cabo, el estudiantado necesitará ponerse en la piel de su trabajador o trabajadora. Esto implicará entender su situación, su historia, comprender sus emociones con respecto a su situación labo-

ral, miedos e incertidumbres con respecto al mercado laboral, así como conocimiento sobre sus fortalezas, debilidades y necesidades laborales. Solo con un amplio conocimiento y entendimiento de las personas trabajadoras podrán llegar a un buen diagnóstico sobre su bienestar/malestar laboral, y por ende a una buena propuesta de intervención teniendo en cuenta todas las aristas del contexto de su trabajador o trabajadora.

- Mostrarles una visión real del mercado laboral. En la socialización laboral, tal y como explicó Feldman (1981), existen varias etapas. La primera se llama *socialización anticipatoria* y, durante esta fase, se da una preparación para la vida laboral activa. Más concretamente, se obtiene información sobre el futuro puesto laboral, es decir, se generan las expectativas del mercado laboral. Para generarlas, los seres humanos, desde temprana edad asimilamos varios procesos, que van desde la madurez vocacional a la elección del puesto, por ejemplo, cuando le preguntamos a un niño o a una niña: «¿Qué quieres ser de mayor?», refiriéndonos siempre a qué puesto laboral va a desempeñar en el futuro. Asimismo, durante esta fase también pasamos por el segundo proceso de formación y consolidación de expectativas laborales, como, por ejemplo, qué puestos laborales gozan de un mayor prestigio social. El tercer proceso de esta fase se centra en qué tipo de actividades debemos llevar a cabo en la búsqueda de empleo. Y durante toda esta etapa hay dos agentes socializadores predominantes: la familia, y el centro educativo. Por tanto, se puede entender que esta fase, antes de insertarse en el mundo laboral, es clave, dado que influirá significativamente en la adaptación futura a los puestos laborales. Es muy importante resaltar que, según el perfil que ya se ha indicado del estudiantado del doble grado de Trabajo Social y Educación Social, la mayor parte del estudiantado no ha tenido contacto con el mercado laboral. En este sentido, una práctica habitual dentro de esta asignatura es preguntar el primer día de clase al alumnado sobre su relación con el mercado laboral, qué trabajos han ejercido y en qué condiciones. Esto ayuda mucho para poder

poner ejemplos en los que el grupo clase se sienta identificado. En este sentido, se puede confirmar una tendencia hacia el desconocimiento del mundo laboral. Por tanto, con el objetivo de que tengan un conocimiento más real sobre su entorno laboral y que se enfrenten a diferentes realidades laborales, este proyecto de innovación docente implica el estudio de varias realidades laborales dentro de su entorno.

3.2. Metodología

Por lo que hace a la metodología, las sesiones de EPD en las que se va a llevar a cabo el proyecto de innovación docente son siete. A continuación, se explicará tanto la metodología como las actividades concretas que se van a desarrollar en cada sesión:

- *Sesión 1.* Durante esta sesión se llevará a cabo la presentación de la EPD, se decidirá la composición de los grupos, además del tema y la persona trabajadora elegida (a la que también llamaremos *participante*). El profesorado explicará tanto el objetivo de las sesiones de EPD, como la temporalización de las sesiones. Es imprescindible, en este punto, que el estudiantado entienda que todas las sesiones de EPD nos llevan a un solo objetivo: mejorar el bienestar laboral, y que, para ello, se irá construyendo cada sesión y todo ello basándonos en el método científico. En cuanto a la composición de los grupos, se hará hincapié en que el trabajo es grupal y que deben llevar a cabo una colaboración real para poder llegar al objetivo. Se les dejará elegir a sus compañeros y compañeras, y tendrá un mínimo de cuatro miembros y un máximo de seis. El alumnado podrá elegir cualquier tema visto en el tema 2, ya sea del grupo de los riesgos psicosociales, como del grupo de los procesos saludables. Los temas que forman parte de los riesgos psicosociales son: *burnout*, ambigüedad y conflicto de rol, disonancia emocional y aburrimiento. En cuanto a los factores saludables, podrán elegir entre: satisfacción laboral, bienestar, *engagement*, *flow*, fortalezas, y capital psicológico positivo. Por último, deberán elegir a su trabajador/a real, que ha

de cumplir únicamente dos condiciones básicas: 1) tener una experiencia laboral en su lugar de trabajo de, al menos, dos años; 2) tener total disponibilidad para atender al grupo. Cada grupo contará, por tanto, con un tema y un trabajador o una trabajadora real. En la elección de estos aspectos, el profesorado será un facilitador, es decir, estará resolviendo sus dudas, planteando las preguntas adecuadas para que se replanteen sus decisiones y asegurándonos de que entienden el objetivo de la EPD.

- *Sesión 2.* En la sesión anterior los grupos decidieron tema y participantes, en esta sesión deben compartirlo con sus compañeros y compañeras. El alumnado deberá hacer una presentación, utilizando los medios y apoyos que crean conveniente, sobre la persona participante y el tema elegido. Deben indicar las características del trabajador o trabajadora (lo pueden mantener anónimo si es lo que deciden), por ejemplo, respondiendo a las preguntas: «¿Dónde trabaja? ¿Desde cuándo? ¿Cuál es su rol dentro de la empresa? ¿Cómo es su lugar de trabajo? ¿Cuál es su lugar en el organigrama de la empresa? ¿Por qué lo/a han elegido?». Además, la presentación debe incluir información sobre el porqué se ha elegido ese tema teniendo en cuenta la persona trabajadora elegida. Y qué saben sobre el tema. Deben hacer una primera investigación de qué es, en qué consiste, etc. El objetivo de esta sesión es que los grupos pongan toda la información que tienen sobre su tema y su participante de manera ordenada y comprensible para el resto del grupo-clase. Será la presentación oficial de sus participantes. Con esta sesión los miembros del grupo hacen una primera aproximación a una realidad laboral, conociendo todos los detalles sobre el puesto laboral real de su persona trabajadora elegida.
- *Sesión 3.* Uno de los aspectos principales del método científico es la medición. Durante la tercera sesión, el profesorado hará hincapié en la importancia de elegir una herramienta de medición válida y fiable. Es decir, no se puede mejorar nada si no somos capaces de medirlo. Por tanto, durante esta sesión se les recordarán los diferentes métodos de evaluación

en las ciencias sociales, poniendo el énfasis en los cuestionarios válidos y fiables que existen en el área de la Psicología de las Organizaciones. Será el propio alumnado quien busque dichas herramientas durante la sesión. El rol del profesorado será responder sus dudas y asegurarse de que la búsqueda la hacen en los lugares científicos adecuados. Para esta sesión, se pedirá a los y las estudiantes que traigan sus portátiles. Aunque podríamos reservar un aula con ordenadores, la experiencia de los últimos años nos dice que las aulas convencionales son más prácticas a la hora de distribuirse por grupos y que el alumnado, en general, prefiere trabajar con sus propios ordenadores. Por supuesto, lo primero que se hará es confirmar que disponen de los medios para llevar a cabo el objetivo y, si no es así, el profesorado se encargará de que cuenten con dichos medios: ya sea prestando portátiles o buscando aula con ordenadores.

- *Sesión 4.* Durante el tiempo asignado, cada grupo presentará al resto de sus compañeros y compañeras, y utilizando los materiales de apoyo que crean conveniente, la herramienta que han escogido para medir su tema. Es decir, ya saben cuál es el tema elegido y sus características, ahora es el momento de decidir cómo lo van a medir. Más concretamente, durante la presentación mostrarán al resto del grupo-clase: 1) cuál es la herramienta de medición elegida; 2) las características de la herramienta; 3) las razones de por qué ha sido seleccionada; y 4) el funcionamiento de la herramienta. Esta sesión tiene un triple objetivo: asegurarnos de que la herramienta escogida es la correcta, así como de que saben utilizarla y compartir la información con el resto de los compañeros y compañeras. Al tener un tema cada grupo, el resto del grupo podrá aprender de manera colaborativa cómo medir otro tema.
- *Sesión 5.* Una vez que el profesorado se haya asegurado de que han elegido la herramienta correcta y de que saben utilizarla, es hora de darles total autonomía para la medición. Los grupos, de manera autónoma, llevarán a cabo la evaluación del tema en la persona trabajadora. Y acudirán a esta sesión con la evaluación realizada. Durante el tiempo de esta sesión, los

grupos trabajarán autónomamente en el análisis de dicha evaluación, con el objetivo final de tener claro el diagnóstico de su participante en el tema elegido. El profesorado estará en el aula con el objetivo de facilitar su aprendizaje, asegurándose de que su evaluación está bien realizada y de que el diagnóstico es el más correcto.

- *Sesión 6.* En esta sesión, cada grupo presentará al resto de los compañeros y compañeras, utilizando los medios y apoyos que crean conveniente, la siguiente información: 1) cómo ha sido la recogida de información; 2) las respuestas de el/la trabajador/a; 3) un análisis sobre dichas respuestas; 4) diagnóstico de la persona trabajadora con respecto al tema. Es decir, en este punto lo que necesitan saber es en qué nivel se encuentra el o la participante en el tema medido, para así tener la información suficiente que les permita dar el siguiente paso: proponer una intervención.
- *Sesión 7.* Se trata de la última sesión y la que implica que todos los pasos anteriores se han llevado correctamente. Solo habiendo participado activamente en todas las actividades anteriores se puede llegar a este punto exitosamente. Como ya se les explicó a al alumnado en la primera sesión, la intervención no será real. No se llevará a cabo, pero eso no significa que no sea adecuada ni que no pueda efectuar. No se realizará por varias razones que el estudiantado debe comprender, como la falta de recursos (temporales, económicos, de personal, etc.) o la responsabilidad ética. en dicha sesión, los grupos deberán presentar a los compañeros y las compañeras su propuesta de intervención. deberán tratar los siguientes apartados: 1) ¿en qué se consiste la intervención?; 2) ¿cuánto durará?; 3) ¿a qué nivel será (participante, equipo de trabajo, organización, etc.) ?; 4) ¿cuánto costará?; 5) ¿por qué es la intervención más adecuada teniendo en cuenta el diagnóstico de la persona trabajadora?; 6) ¿qué resultados se espera obtener? Una vez escuchada la intervención, tanto el profesorado como el resto de los compañeros y compañeras participarán valorando dicha intervención y se explicará al grupo-clase cómo compartir dicha información con los trabajadores y las

trabajadoras. Es importante destacar que hablamos de la salud psicosocial de personas y que, en algunos casos, los resultados de las evaluaciones podrían dar a entender algún proceso de riesgo de salud (por ej.: *burnout*). En este punto, es clave hablar de responsabilidad ética y de los límites en la labor docente.

4. Desarrollo y resultados

4.1. Desarrollo

Durante cada una de las sesiones expuestas, el profesorado tiene el rol de facilitador del aprendizaje. No solo respondiendo preguntas y dudas que les pueda surgir al alumnado, sino también generando las preguntas clave que los haga cuestionarse su trabajo y los lleve a otros aprendizajes. Además, tras cada presentación, cada grupo recibe *feedback*, no solo del profesorado, sino también del grupo-clase, potenciando el aprendizaje colaborativo en el aula.

Durante las siete sesiones descritas, aunque, sobre todo, en las primeras, es imprescindible hacer ver al estudiantado que sus presentaciones y su trabajo en clase no tienen por qué ser perfectos. Así, en cada sesión, el profesorado no se centrará en evaluarlos, sino en acompañarlos en el proceso para poder llegar de la mejor manera posible al objetivo final: hacer una propuesta para mejorar el bienestar laboral de un trabajador o una trabajadora que el propio equipo ha elegido. Por consiguiente, se entiende el *feedback* como ayuda y no como evaluación.

En esta misma línea, y para que el profesorado se asegure de que los demás grupos están atentos a la información de sus compañeros y compañeras, se les hará hincapié en lo interesante del tema. Asimismo, se les hará partícipes de manera que, al finalizar las presentaciones, han de hacer una reflexión, pregunta o comentario al respecto de los trabajos presentados.

Como aspectos clave de la realización de cada sesión, se podrían destacar:

- *Sesión 1.* Durante esta sesión es clave la elección. Y es muy interesante cómo cada grupo propone al profesorado diferentes trabajadores y trabajadoras, y cómo van entendiendo que, dependiendo de la persona trabajadora que elijan, tendrá más sentido elegir un tema u otro. Por ejemplo, comprenden mucho mejor la vinculación del *burnout* con las profesiones de «ayuda». Los miembros de equipo hacen propuestas y entre todos deciden cuál es la mejor opción. Por tanto, al final de la sesión se valora que hayan elegido tema y trabajador o trabajadora, y que dicha elección tenga sentido.
- *Sesión 2.* Durante esta sesión se empieza a ver el grado de implicación del estudiantado, así como aparece un efecto muy común. Cuando presentan a su participante, que suele ser madre, padre, hermano o hermana, amistades, y pareja, muestran su sorpresa sobre el contexto laboral de dicha persona, que se supone que conocen profundamente y que nunca habrían dialogado al respecto. Además, que en dichas primeras entrevistas formen parte otros miembros del equipo ajenas a la vida cotidiana de la persona trabajadora hace que incluyan preguntas básicas que ayudan a la contextualización del participante. Esta sesión sirve para el enganche de los demás grupos: le ponemos cara y personalidad al objetivo. Al finalizar dicha sesión el profesorado tendrá toda la información necesaria sobre el contexto laboral de la persona trabajadora, así como del tema elegido.
- *Sesión 3.* Esta sesión es quizás la más complicada. Pero a su vez, una de las más importantes. Dentro de las sesiones de EB se da muchísima importancia al rol de la ciencia dentro de la Psicología Social, en general, y en la Psicología de las Organizaciones, en particular. Ningún profesional del Trabajo Social ni de la Educación Social puede trabajar, en ningún contexto, sin un modelo teórico y/o empírico que le avale. De ahí la importancia de la ciencia y la ética con las que se debe llevar a cabo el trabajo. Una parte fundamental de cualquier intervención, ya sea en el contexto laboral o el cualquier otro, es hacer una correcta medición. Por ello, en esta sesión se les hace hincapié en ello, pero también se les enseña que significa herra-

mienta válida y fiable en este ámbito y dónde buscarlas. Por último, se les enseña cómo utilizarlas, ya que no vale de nada contar con una buena herramienta de medición si no sabemos utilizarla. Es destacable el grado de desconocimiento de los cuestionarios por parte del estudiantado. En este punto es destacable la creencia generalizada que poseen de que cualquiera, en cualquier momento puede generar un cuestionario. Por tanto, se ha dedicado mucho tiempo en este punto a mostrarles lo complejo que es crear un cuestionario válido y fiable. Al finalizar la sesión, el estudiantado tiene un mejor conocimiento sobre validez y fiabilidad, así como un mayor respeto a la ciencia.

- *Sesión 4.* Esta sesión cumple un doble objetivo: 1) comprobar que efectivamente han elegido la mejor herramienta y que saben utilizarla, y 2) que el grupo-clase aprenda de forma colaborativa cómo se miden otros temas. Es una sesión muy completa, que acaba con el conocimiento de un conjunto de herramientas de medición.
- *Sesión 5.* Se trata de una sesión en la que se revisa cómo están manejando la información obtenida. Es muy importante en esta sesión encontrar un término medio entre el trabajo autónomo, entendiendo artículos de investigación que han utilizado la misma herramienta o analizando los manuales de las propias herramientas, y la intervención del profesorado. Al finalizar la sesión, el estudiantado debe conocer el funcionamiento e interpretación de su herramienta.
- *Sesión 6.* En esta sesión, tras presentar cada grupo su evaluación, y así aprender todos y todas como se ha medido, se llega a un aspecto central en el objetivo de esta EPD: el diagnóstico. Al finalizar la sesión cada grupo ha diagnosticado a su participante y el grupo-clase es conocedor del mismo.
- *Sesión 7.* Sin duda, la sesión más enriquecedora de todas. Tras presentar cada grupo su propuesta de intervención, se genera un debate muy profundo e interesante sobre cómo se podría llevar a cabo, y hasta dónde podemos llegar como profesionales. Es también altamente reconfortante para el profesorado comprobar cómo los miembros de los demás grupos se

preocupan por la salud laboral de las personas trabajadoras de sus compañeros y compañeras, haciendo comentarios y propuestas al respecto. Al finalizar la sesión, el profesorado resuelve dudas sobre cómo transmitir esta información a los trabajadores y las trabajadoras.

4.2. Evaluación

Con el objetivo de evaluar el trabajo realizado, al finalizar las sesiones, cada grupo entregará un dossier que resuma todo el trabajo realizado en las sesiones de EPD. Dicho dossier cuenta, pues, con los siguientes apartados:

- Portada
- Índice
- Tema y persona trabajadora
- Herramienta de medición
- Resultados
- Diagnóstico
- Propuesta de intervención
- Referencias
- Anexos

En cuanto a la evaluación de la EPD, que tiene un peso total del 40 % sobre la nota final de la asignatura. Este porcentaje se divide en: 10 % de evaluación continua, que el profesorado irá valorando tras cada sesión, teniendo en cuenta la participación activa en la sesión, la actitud ante el *feedback*, el *feedback* realizado a sus compañeros y compañeras, la implicación durante la sesión, etc.; y el 30 %, una vez evaluado el dossier con una rúbrica diseñada para tal efecto (tabla 1).

Tabla 1. Rúbrica para evaluar el dossier de EPD

	Excelente	Satisfactorio	Mejorable
Formato (máx. 1,5 ptos.)	Incluye todos los datos de identificación. Estructura clara, hilo conductor del tema a lo largo del trabajo, sin faltas de ortografía, apartados coherentes, índice correcto.	Incluye datos de identificación. La estructura es adecuada pero mejorable.	Faltan datos de identificación. Falta de coherencia entre las partes. Faltas de ortografía. No incluye referencias o índice.
Tema y trabajador/a (máx. 2,5 ptos.)	Se informa correctamente de las características del/a trabajador/a elegido/a. Se razona profundamente sobre el porqué se ha elegido ese tema teniendo en cuenta el/la trabajador/a. Se proporciona una completa síntesis del tema. Se tienen en cuenta todas las recomendaciones llevadas a cabo por la profesora en estos apartados.	Se informa superficialmente de las características del/a trabajador/a elegido/a. Se razona ligeramente sobre el porqué se ha elegido ese tema teniendo en cuenta el/la trabajador/a. Se proporciona una es-cueta síntesis del tema. Se tienen en cuenta algunas de las recomendaciones llevadas a cabo por la profesora en estos apartados.	No se informa de las características del/a trabajador/a elegido/a. No existe una reflexión sobre el porqué se ha elegido ese tema teniendo en cuenta el/la trabajador/a. No se proporciona una mínima síntesis del tema. No se tienen en cuenta las recomendaciones llevadas a cabo por la profesora en estos apartados.
Herramienta de medición y Resultados (máx. 2,5 ptos.)	Se informa correctamente de las características de la herramienta elegida, así como de las razones de por qué ha sido seleccionada. Se realiza un profundo análisis sobre las respuestas obtenidas por parte de la persona trabajadora. Se tienen en cuenta todas las recomendaciones llevadas a cabo por la profesora en estos apartados.	Se informa superficialmente de las características de la herramienta elegida, así como de las razones de por qué ha sido seleccionada. Se realiza un escueto análisis sobre las respuestas obtenidas por parte de la persona trabajadora. Se tienen en cuenta algunas de las recomendaciones llevadas a cabo por la profesora en estos apartados.	No se informa de las características de la herramienta elegida, así como de las razones de por qué ha sido seleccionada. Se realiza un incorrecto análisis sobre las respuestas obtenidas por parte de la persona trabajadora. No se tienen en cuenta las recomendaciones llevadas a cabo por la profesora en estos apartados.

Diagnóstico y Propuesta de intervención (máx. 2,5 pts.)	Se realiza un correcto diagnóstico de la persona trabajadora. Se explica profundamente la intervención escogida y se razona correctamente el porqué es la intervención más adecuada teniendo en cuenta el diagnóstico de la persona trabajadora. Se tienen en cuenta todas las recomendaciones llevadas a cabo por la profesora en estos apartados.	Se realiza un mejorable diagnóstico de la persona trabajadora. Se explica escuetamente la intervención escogida y se razona ligeramente el porqué es la intervención más adecuada teniendo en cuenta el diagnóstico de la persona trabajadora. Se tienen en cuenta algunas de las recomendaciones llevadas a cabo por la profesora en estos apartados.	Se realiza un incorrecto diagnóstico de la persona trabajadora. No se explica la intervención escogida, ni se razona el porqué es la intervención más adecuada teniendo en cuenta el diagnóstico de la persona trabajadora. No se tienen en cuenta las recomendaciones llevadas a cabo por la profesora en estos apartados.
Referencias y Anexos (máx. 1 pto.)	Normas APA correctas. Trabajo inédito. Anexos correctos.	Se intenta cumplir con las normas APA. Hasta 20 % de plagio. Anexos satisfactorios.	No cumple normas APA. Mayor del 20 % en plagio. Anexos mejorables.

5. Conclusiones

Consideramos que las competencias adquiridas con este proyecto de innovación docente son clave en el estudiantado del doble grado de Trabajo Social y Educación Social. En primer lugar, la metodología de aprender haciendo. Esta metodología genera un aprendizaje activo en el que cada grupo de estudiantes se hacen cargo, conjuntamente, de *su trabajador o su trabajadora*. Y son los encargados de explicar al grupo-clase el proceso completo de evaluación, diagnóstico e intervención.

En segundo lugar, se promueven tres competencias transversales esenciales en su formación: la empatía, el trabajo colaborativo, el uso de la ciencia. Es imprescindible ponernos en el lugar de nuestra persona trabajadora para poder entender su situación laboral. Cómo se siente en el trabajo, cuáles son sus incertidumbres laborales, cómo conciliar su vida laboral/personal, etc. La empatía será clave en su futuro laboral. Además, este tipo de trabajo evita los problemas típicos del trabajo grupal: holgazanería, repartirse las tareas, ir de polizón, etc. Al tratarse de un

trabajo colaborativo en el que durante las sesiones se trabaja conjuntamente y se llevan a cabo presentaciones grupales, evitamos, en gran medida, estos aspectos negativos. Aprender activamente, y en colaboración, es una competencia básica que les será muy útil no solo en las demás asignaturas, sino en su vida laboral.

La última competencia es el uso/respeto a la ciencia. Uno de los aspectos fundamentales de esta EPD es hacer hincapié en que la Psicología de las Organizaciones es una ciencia, y como tal debemos hacer uso de las herramientas y el procedimiento que nos ofrece. La salud psicosocial de los trabajadores y las trabajadoras es un tema muy serio que debe tratarse desde el conocimiento que nos ofrece la ciencia. Este tipo de responsabilidad ética hacia las personas trabajadoras y hacia los procedimientos de trabajo que nos avalan son clave para su futura vida laboral.

Por último, está la relación con su entorno. En ocasiones, el mundo universitario está muy distante del mundo laboral, incluso, para algunos y algunas estudiantes son realidades que no se cruzan. Es imprescindible que el alumnado conozca su entorno laboral y las realidades del mercado laboral que los rodea con ejemplos cercanos y diversos. Gracias a este proyecto de innovación docente, el estudiantado profundiza en algunas realidades laborales.

Por tanto, creemos que los tres aspectos básicos de este proyecto de innovación docente pueden ser trasladados sin ninguna dificultad a cualquier otra asignatura:

- *Aprender haciendo.* Podemos aplicarlo en muchos aspectos de nuestro temario, ya sea a través de las sesiones de EPD o en las propias EB.
- *Competencias transversales.* Es imprescindible formar a los/as estudiantes más allá de las propias competencias de nuestras asignaturas. Aquí se han propuesto la empatía, el trabajo en equipo, y el respeto a la ciencia, principalmente, pero nuestra labor debe tener en cuenta su formación integral como futuros profesionales en un mercado laboral cambiante.

- *Relación con el entorno.* Con respecto a lo anterior, es muy importante tener en cuenta, en nuestras asignaturas, qué futuros profesionales tenemos en el aula, a qué se van a dedicar, en qué entorno se van a mover y acercarlos lo máximo posible su realidad al aula.

Este proyecto de innovación educativa implica un uso sensato de una metodología que, aunque bien conocida, es poco usada en nuestro sistema educativo. Para poder llevar a cabo esta forma de aprendizaje, hemos seguido a Gargallo y colaboradores (2020) y las competencias que propone como básicas para aprender a aprender. A saber:

- *Aprendizaje autónomo y autorregulado.* Implica una gestión autónoma y autorregulada del aprendizaje, capacidad de aprendizaje autónomo, aprender autónomamente, utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible. Aspectos que se consiguen dejándoles que sean el propio alumnado el que elija su tema, participante, metodología de evaluación, etc.
- *Planificación, organización y gestión del tiempo.* Comporta la capacidad de organización y planificación, la gestión del tiempo, etc. Pese a que existen tiempos marcados por el profesorado, tienen varias semanas de gestión autónoma del tiempo.
- *Gestión eficaz de la información.* Implica la capacidad para la búsqueda y utilización de la información, gestionar eficazmente la información propia de la especialidad, capacidad para adquirir, analizar, interpretar y gestionar información, etc. Es el alumnado el que debe adquirir toda la información necesaria para llevar a cabo su EPD.
- *Gestión eficaz de los procesos de comunicación.* Exige la comunicación eficaz oral y escrita, expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios, comunicarse adecuadamente de forma oral y escrita en lengua propia, capacidad para la elaboración de informes, etc. Un aspecto que se consigue a través de las presentaciones grupales, trabajo en equipo tutorizado y, por supuesto, en el dossier final entregado.

- *Trabajo en equipo*. Va de la mano de la capacidad para integrarse en grupos de trabajo en los que se aprecie la diversidad y la multiculturalidad, etc. Como ya se ha explicado, el trabajo en equipo y colaborativo es básico en este proyecto.

Así pues, este proyecto ha implicado el uso/aprendizaje de competencias básicas que conforman y dan sentido a una actividad de EPD novedosa con un objetivo final con el que el estudiantado se puede sentir motivado.

6. Referencias

- Allport, G. W. (1968). *The historical background of modern social psychology*. Psychology Press.
- Carpintero, H. (1996). *Historia de las ideas psicológicas*. Pirámide.
- Feldman, D. C. (1981). The Multiple Socialization of Organization Members. *The Academy of Management Review*, 6(2), 309-318. <https://doi.org/10.2307/257888>
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez, J. A. y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: Propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- Guaman, B. D. G. (2020). El trabajo social en el ámbito laboral desde el abordaje del equipo interdisciplinario. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 4(3), 57-66.
- Jiménez Burillo, F., Sangrador, J. L., Barrón, A. y De Paúl, P. (1992). Análisis interminable: Sobre la identidad de la Psicología Social. *Interacción social*, 2(1), 1-44.
- Muchinsky, P. M. (2000). *Psicología aplicada al trabajo*. Paraninfo - Thomson Learning.
- Munduate, L. (1997). *Psicología social de la organización: Las personas organizando*. Pirámide.
- Páez, D., Valencia, J., Morales, J. F., Ursua, N. y Páez, D. (1992). Teoría, metateoría y problemas metodológicos en Psicología Social. En: J. F. Valencia, B. Morales, N. Sarabia y N. Ursua (eds.). *Teoría y método en psicología social* (pp. 91-122). Anthropos.

- Peiró, J. M. (1996). Psicología social de las organizaciones. En: J. L. Alvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.). *Psicología social aplicada*. McGraw Hill.
- Quijano, S. (1993). La Psicología Social de las Organizaciones. Fundamentos.
- Rodríguez, A. (1992). *Psicología de las organizaciones: Teoría y método*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Tello, N. (2015). *Trabajo Social, disciplina del conocimiento*. Apuntes de Trabajo Social. Estudios de opinión y participación social A.C.

Innovación docente en Psicología Comunitaria: modelo ecológico y prevención en violencia escolar

CRISTIAN SUÁREZ RELINQUE, JOSEFA CUESTA ROLDÁN Y ANA ROMERO-ABRIO

1. Introducción

1.1. Nombre de la asignatura

El proyecto de innovación docente se presenta para la asignatura de Psicología Comunitaria. La Psicología Comunitaria (PC) se encarga de analizar e intervenir en los contextos en los que se desarrolla la persona, intentando comprender cómo percibe esta los contextos y tratando de identificar recursos (de la persona y de los contextos) con el objeto de potenciar su desarrollo.

1.2. Curso y grado

Es una asignatura obligatoria que forma parte del currículo de 3.^{er} curso del grado en Sociología, doble grado en Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración y doble grado en Sociología y Trabajo Social.

1.3. Obligatoria u optativa

Psicología Comunitaria es una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS en el plan de estudios del grado en Sociología, que posee un total de 240 créditos ECTS, que se dividen en cuatro cur-

sos; y en el plan de estudios del doble grado en Sociología y Trabajo Social, y el doble grado en Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración, que poseen, cada uno, un total de 348 créditos ECTS, que se dividen en cinco cursos.

1.4. Características del alumnado

El alumnado que ingresa en la titulación de Sociología o en alguno de sus dobles grados son personas con inquietudes políticas, sociales y económicas. Poseen capacidad de análisis y síntesis, así como razonamiento lógico e intuitivo. Son personas observadoras, curiosas y constantes, con buena memoria y capacidad de concentración, además de tener una buena disposición para el trabajo en equipo, con capacidad de liderazgo. El grado en Sociología, al tener la posibilidad de complementarse con otras titulaciones de grado o posgrado, permite al alumnado centrarse en ámbitos laborales concretos como los recursos humanos, la gestión pública, la política o la investigación estadística. Como profesionales expertos en la investigación social aplicada, poseen la capacidad de abordar estudios en distintas áreas: desde la investigación de la opinión pública o problemas de integración social hasta las estrategias de gestión de recursos humanos, el impacto de los proyectos de cooperación al desarrollo o de las políticas sociales.

En estos contextos tratan de identificar, analizar y explicar las dinámicas que rigen las relaciones e interacciones humanas a diferentes niveles: individual, grupal y colectivo. A nivel micro, se enfocan en el análisis de grupos pequeños e interacciones individuales, mientras que a nivel macro se examinan las tendencias de grupos de mayor dimensión. En general, se trataría de mejorar la vida de los individuos a través de los diferentes estudios.

Las funciones profesionales de la Sociología dependen del ámbito laboral en el que se centren las labores profesionales. En general, pueden desempeñar funciones como:

- Definir estrategias y métodos para recopilar información, de los comportamientos, actitudes, motivaciones y opiniones de

una persona o grupo de personas a través de entrevistas, cuestionarios y otras técnicas de investigación social, para posteriormente analizarlos.

- Analizar y predecir comportamientos y cambios sociales de una parte o del conjunto de la sociedad.
- Trabajar como asesor o consultor en comportamiento de grupos y sociedades.
- Analizar y monitorizar políticas públicas, opinión pública y cambios sociales.

Al igual que ocurre con otras profesiones, para la Sociología se requieren un conjunto de habilidades esenciales, no solo importantes para la acumulación de conocimientos académicos, sino también para aplicar los aprendizajes en entornos reales para provocar cambios y mejoras en la sociedad:

- *Habilidades de investigación*: parte integral de la Sociología. Debe ser hábil investigando, incluyendo la recopilación de datos, su análisis e interpretación de los resultados.
- *Pensamiento crítico*: es importante tener un fuerte pensamiento crítico y habilidades analíticas. Esta habilidad permitirá analizar información y datos, identificar problemas y patrones, y desarrollar soluciones e ideas.
- *Habilidades de comunicación*: debe tener una comunicación efectiva y capaz de traducir complejas ideas sociológicas a términos más simples y comprensibles para una audiencia no especializada. Esto incluye tanto la comunicación escrita como la verbal.
- *Habilidades interpersonales*: al ser una disciplina que se ocupa de las personas y las sociedades, es esencial que, como profesionales de la sociología, sean capaces de establecer relaciones, trabajar en equipo y mostrar empatía.
- *Conocimientos culturales*: es importante también ser consciente y tener conocimientos sobre las diversas culturas y contextos sociales para comprender mejor y analizar situaciones sociales desde diferentes perspectivas.

- *Habilidades técnicas*: es importante ser capaz de utilizar *software* de análisis de datos y estar al tanto de las últimas tecnologías y medios digitales.
- *Habilidades de resolución de problemas*.
- *Ética profesional*: es necesario tener una fuerte ética profesional y entender la importancia del consentimiento y la confidencialidad en la investigación sociológica.

2. Importancia de la Psicología Social en la asignatura y en la titulación

La Psicología Social como disciplina aporta a la Psicología Comunitaria un marco teórico de referencia, y las habilidades necesarias para el análisis e intervención en el ámbito social, desde un enfoque comunitario, para favorecer a las distintas comunidades que forman parte de ella.

2.1. Principales características de la Psicología Comunitaria

Respecto a la Psicología Comunitaria:

- Es una disciplina con un enfoque ecológico en el análisis de la realidad, los procesos sociales y los individuos.
- Está centrada en desarrollar recursos y potencialidades, más que en corregir déficits.
- Tiene una orientación aplicada (más que teórica) y preventiva.

La Psicología Comunitaria es difícil de definir por dos motivos:

- Carece de marco teórico propio.
- Está determinada por la realidad sociopolítica del país en el que se desarrolla (por ej.: diferentes enfoques en el contexto anglosajón y latinoamericano).

2.2. Principios fundamentales adoptados de la Psicología Social

1. La realidad social es subjetiva

Cada cual construye su propia realidad. Podemos reaccionar de manera diferente a situaciones similares porque pensamos de manera diferente.

Relatividad cultural → los significados que tienen para el ser humano los objetos y las relaciones en las que se ve inmerso provienen fundamentalmente del modo en que dichos objetos y relaciones han sido definidas por quienes han interactuado en ese entorno social.

2. Las influencias sociales moldean nuestro comportamiento

Nos adaptamos a nuestro contexto social. El poder de una situación social puede llevarnos a actuar en contra de nuestras actitudes. Las situaciones sociales pueden inducir a las personas a estar de acuerdo con falsedades o con acciones crueles, o generar generosidad y compasión. Es interesante recordar que jugamos un papel activo en dar forma a quienes somos. Nuestra autorreflexión sobre las experiencias que vivimos desde que somos infantes y las decisiones que tomamos todos los días afectan nuestra personalidad. Frente a la misma situación, diferentes personas pueden reaccionar de manera diferente.

3. La disposición biológica predispone, no determina

El contexto social es quizás la fuente de influencia más poderosa, pero, para comprender completamente el comportamiento social, debemos considerar también las influencias biológicas. Es importante tener presente que nuestra disposición biológica predispone nuestro comportamiento, pero no determina nuestras acciones.

3. Objetivos y metodología de la innovación docente

3.1. Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta de innovación docente es proporcionar al alumnado un enfoque teórico-práctico que le permita conocer y aplicar los supuestos básicos de la Psicología Comunitaria en su formación académica y profesional. Siguiendo los objetivos planteados en la guía docente de la asignatura, los objetivos específicos son:

- Conocer los principales conceptos y supuestos dentro del ámbito de estudio de la Psicología Comunitaria.
- Adquirir capacidad de análisis y de intervención de los problemas sociales desde un enfoque ecológico.
- Aprender a relacionar los conocimientos de sociología y los de otras disciplinas afines con la Psicología Comunitaria.
- Fomentar la capacidad analítica del alumnado, para reconocer el carácter global y local de los fenómenos sociales.
- Potenciar las aptitudes y actitudes del alumnado para trabajar en un contexto internacional y multicultural.
- Desarrollar el compromiso ético.
- Aprender habilidades académicas y profesionales para planear y desarrollar una investigación aplicada en las diferentes áreas de la sociedad.
- Conocer y aprender habilidades técnicas de planificación, gestión y evaluación de programas de intervención y políticas públicas.

3.2. Contenidos y metodología

La metodología se define como el conjunto de decisiones que se han de tomar para orientar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, para contribuir a la adquisición de los objetivos y de las competencias profesionales, personales y sociales que la asignatura contribuye a alcanzar. A través

de la metodología podemos responder a las necesidades del alumnado, según sus características, y a las demandas curriculares de la titulación.

Se plantea un diseño estructurado en 6 bloques de contenido y en cada uno de ellos se imparte teoría y se propone una práctica utilizando como ejemplo la violencia escolar en la adolescencia (tabla 2).

Tabla 2. Bloques de contenido y actividades

Bloque	Contenido	Actividad práctica
1	Introducción a la Psicología Comunitaria. Principios teóricos	La Psicología Comunitaria aplicada al contexto escolar
2	Los sistemas sociales: estructuras y procesos	Análisis de un centro educativo
3	El sentido de comunidad	¿Cómo sientes tu comunidad?
4	<i>Empowerment</i>	Análisis de los niveles de <i>empowerment</i> en la violencia escolar
5	Modelo ecológico del desarrollo humano	Análisis del <i>bullying</i> desde un enfoque ecológico
6	Estrategias de prevención	Prevención de la violencia en los centros educativos

4. Desarrollo, evaluación y resultados esperados

La formación para adquirir el título de grado en Sociología y titulaciones conjuntas afines tiene una duración de 240 créditos a lo largo de 4 o 5 cursos, de los cuales la asignatura de psicología comunitaria consta de 6 créditos (60 horas lectivas) y se imparte durante un semestre, según establece la normativa universitaria. El calendario lectivo semestral establece 13 semanas lectivas (promedio), siendo la asignatura de psicología comunitaria de una carga de una sesión a la semana. Se plantea un diseño en 6 bloques temáticos, distribuidos a lo largo de las sesiones, dejando la primera sesión de presentación de la asignatura y la última de evaluación. La temporalización de la asignatura sería la siguiente (figura 1).

Bloque	Actividad	Sesiones												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1													
2	2													
3	3													
4	4													
5	5													
6	6													
Evaluación	7													

Figura 1. Cronograma de sesiones

Veamos el desarrollo de las sesiones:

- *Sesión 1.* Bloque 1: Principios teóricos de la psicología comunitaria

Contenido principal:

La Psicología Comunitaria es una disciplina que analiza e interviene en los contextos en los que se desarrolla la persona, intentando comprender cómo percibe estos contextos y tratando de identificar recursos, tanto de la propia persona como de los contextos en los que interacciona, para potenciar su desarrollo integral (cognitivo, afectivo y social). En definitiva, el enfoque adoptado por la PC a la hora de tratar los problemas sociales se fundamenta en la modificación del entorno social (normas, valores, roles, etc.) con la participación activa de las personas que conviven en ese entorno para lograr una mejora en el bienestar de estas (Gracia y Lila, 2007).

Los principios teóricos que guían la Psicología Comunitaria son los siguientes (Sánchez, 1988):

1. Las fuerzas y sistemas sociales desempeñan un papel relevante en la determinación de la conducta humana.
2. El entorno social es tanto una fuente de problemas y conflictos como de recursos y potencialidades positivas para

individuos y grupos (siempre hay recursos para la intervención).

3. Los problemas psicosociales y de salud mental no residen tanto en el individuo como en los sistemas sociales y en la relación del individuo con ellos (no están vinculados exclusivamente a la naturaleza del individuo y su posible predisposición).
4. La prevención se fundamenta en la potenciación y desarrollo comunitario (de los entornos sociales) que provoca un incremento de la competencia de los individuos y transformaciones estructurales de esos entornos (lo cual previene de problemas psicosociales y de salud mental).
5. Las necesidades individuales y los intereses sociales son compatibles, si bien en ocasiones pueden entrar en conflicto. ¿Solución? Vías de negociación con mecanismos como la participación, el consenso, el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad, la tolerancia, etc.
6. Para reducir los problemas psicosociales en individuos y grupos es necesario modificar el entorno social. Si la intervención se centra exclusivamente en la persona la fuente del problema puede quedar intacta.
7. Es importante desarrollar el sentido de comunidad. Para ello, todos los miembros deben tener acceso a los recursos y servicios que la comunidad proporciona. Es un estado psicológico muy ligado a los procesos participativos.

Actividad 1: «La Psicología Comunitaria aplicada al contexto escolar»

En la actividad 1 el profesorado expondrá un caso de violencia escolar ocurrido en un curso de 1.º o 2.º de la ESO. En una primera fase, se pedirá al alumnado reflexionar y analizar el caso considerando los principios fundamentales de la Psicología Comunitaria explicados en las 2 primeras sesiones de la asignatura. Este periodo de reflexión tendrá una duración de 10-15 minutos aproximadamente y durante este tiempo el estudiantado dispondrá de un documento en el que se recojan de manera resumida los aspectos más signifi-

cativos del caso práctico junto a algunas preguntas clave que sirvan de guía para el análisis (roles, tipo de violencia, sistemas sociales involucrados, aspectos culturales, propuestas de intervención). La actividad puede apoyarse en los documentos oficiales presentes en los centros educativos (anexos 1 y 2). Una vez finalizado este periodo de análisis y reflexión, comenzará una segunda fase de debate o puesta en común. Las ideas fundamentales que deben guiar el debate son las siguientes:

1. Importancia de la relación entre sistemas sociales.
2. El entorno social es tanto una fuente de problemas y conflictos como de recursos y potencialidades.
3. Los problemas psicosociales y de salud mental no residen tanto en el individuo como en los sistemas sociales y en la relación del individuo con ellos.
4. La prevención y, en general, la intervención comunitaria se centra en las transformaciones estructurales de los entornos.
5. Las necesidades individuales y los intereses sociales son compatibles.

- Sesiones 2 y 3. Bloque 2: Los sistemas sociales: estructuras y procesos

Contenido principal:

Por *sistema social* entendemos el conjunto de personas que interactúan en un contexto determinado (familiar, laboral, etc.) al que atribuyen un significado compartido (comparten unas normas, desempeñan unos roles, etc.). Ejemplos de sistema: familia, escuela, trabajo. Para entender el comportamiento de un individuo, no solo hay que analizar el sistema/entorno inmediato, sino que el nivel de análisis debe incluir también los sistemas más distantes. Por ejemplo, podemos analizar la conducta violenta en la adolescencia considerando sus relaciones familiares (conflictos con padres y madres, problemas de comunicación familiar, etc.) o podemos ensanchar la perspectiva de análisis para incluir el efecto de otros sistemas sociales en los que participa el adolescente; por ejemplo, anali-

zar también los valores de su grupo de iguales, características de su centro educativo, etc.

Debemos señalar que, en PC, la idea de tomar el sistema social como unidad de análisis e intervención no implica eliminar de la ecuación las características individuales, sino que se incide en la importancia de analizar los problemas (por ej.: el *bullying*) considerando la interacción entre el plano individual (es agresivo o agresiva, tiene rasgos psicopáticos, etc.) y social: familiar (padres y/o madres autoritarios, etc.), comunitario (barrio complicado), macrosocial (leyes, ideologías, valores...) (Musitu *et al.*, 2004).

Por otro lado, los sistemas sociales no operan de forma aislada, sino que muestran unas pautas de interdependencia con otros sistemas sociales, a los que afectan y que, a su vez, se ven afectados por ellos (por ej.: familia-escuela). Por ejemplo, los microsistemas (familia, trabajo, relaciones de pareja, grupo de iguales, etc.) suelen incluir normas sociales compartidas con el entorno social más amplio (macrosocial). Normas sobre lo que es aceptable o no. Lo que hacen los miembros de un pequeño sistema se relaciona con la «forma de pensar» de la sociedad en la que viven (macrosistema).

1. Valores, normas y roles

Hay tres elementos inherentes a todo sistema social:

- *Valores*: los principios ideológicos que influyen en el comportamiento de los miembros de un sistema (ejemplo: familia tradicional, moderna, solidaria, abierta, tolerante, etc.).
- *Normas*: marco de referencia sobre qué comportamientos son apropiados y aceptables en un contexto específico. Implica expectativas generales de los miembros en un sistema social sobre cómo debe ser el comportamiento de sus miembros, qué recursos debe tener el sistema, etc.
- *Roles*: las formas específicas de comportamiento asociadas a cada uno de los miembros según su posición social dentro del sistema (rol de padre, de madre, etc.).

Los sistemas son dinámicos, sus miembros pueden reinterpretar o cambiar el conjunto de normas de funcionamiento de los sistemas para hacerlos adaptables a nuevas situaciones, amenazas o demandas. Por ejemplo, el sistema familiar renegocia continuamente sus normas como institución para lograr un mejor ajuste familiar y social de sus miembros.

La adaptación al entorno se puede realizar de dos maneras:

- Respondiendo al entorno → Ejemplo: negociación de normas familiares, si padres y madres asumen las nuevas necesidades de su hijo o hija pueden estar dispuestos a retrasar la hora de entrada en casa. En este caso, el sistema familiar se transforma (cambia la norma) para permitir un mejor ajuste psicosocial de sus miembros a las demandas del entorno (microsistema del adolescente, sus iguales).
- Transformando el entorno → Ejemplo: ante las sospechas de el padre o la madre piense que quizá su hijo o hija utilice su ocio nocturno para abusar del consumo de alcohol, es posible que se inicie un proceso de transformación del entorno social; por ejemplo, inscribiéndole en actividades al aire libre organizadas desde la asociación de vecinos. Modifica o crea nuevos entornos.

2. Entrada, socialización y desarrollo en el seno de los sistemas sociales

El funcionamiento de una persona en un sistema social evoluciona a través de tres fases principales: la entrada al sistema, la socialización en el sistema y el desarrollo en el sistema (Musitu *et al.*, 2004).

- *Entrada*: es el proceso por el que una persona se introduce en un nuevo sistema social. En general, los sistemas sociales articulan mecanismos formales e informales de entrada a los mismos. Entre los primeros estarían las entrevistas o presentaciones planificadas (por ej.: en el trabajo, la escuela, etc.); entre los segundos, las reuniones de bienvenida o los actos sociales (por ej.: una cena).

- *Socialización*: es el proceso mediante el cual las personas participantes adquieren los conocimientos, habilidades y características que les permitirán adquirir el estatus de miembros del sistema. Cada sistema social tiene sus propios mecanismos de socialización de sus miembros. Con ello se pretende difuminar los límites entre el individuo y el contexto social. Esto es, que la persona perciba que es parte de ese contexto social, y no que es algo externo que le amenaza.
- *Desarrollo*: es el grado de estructura organizacional adquirido por un sistema. En general, cuanto más desarrollado está un sistema, mayor control tienen sus miembros sobre las dinámicas que se producen en él (es más predecible y controlable por sus miembros). Pero, si un sistema aumenta considerablemente en tamaño y/o complejidad, es probable que algunos miembros no tengan la capacidad de participar activamente en el sistema, de participar en el intercambio de recursos entre sus miembros. En este caso solo unos cuantos dispondrán de la capacidad de ofrecer sus recursos y recibir los de otros participantes. En otras palabras, la probabilidad de aislamiento y desajuste en algunos miembros aumenta.

El problema cuando los sistemas se vuelven más complejos llega cuando no se adaptan las normas a la nueva situación, no se transmiten las nuevas normas a todos sus miembros, no se les asignan nuevos roles o no se adaptan correctamente los anteriores roles a la nueva estructura y funcionamiento del sistema. En estos casos, algunos miembros del sistema pueden quedar fuera del mismo, desajustados (por ej.: si aumenta la familia, la madre o el padre comienza a trabajar, una pareja se independiza de sus respectivas familias, etc.).

3. Estructuras y procesos

Desde la perspectiva ecológica, existe una interdependencia entre la estructura de un sistema social (sus características) y el comportamiento de sus miembros (los procesos).

- *Estructura*: son aquellos elementos del sistema social que proporcionan las condiciones para que los miembros de ese sistema interactúen unos con otros (políticas, procedimientos, situaciones y los contextos físicos). Por ejemplo, la enseñanza universitaria como sistema social implica una estructura en cuanto a aulas, horarios, matrículas, clases teóricas, clases prácticas, etc.
- *Procesos*: son las interacciones sociales que se producen dentro del sistema utilizando sus estructuras. Indica cómo se relacionan las personas dentro de la estructura. Por ejemplo, el proceso de aprendizaje (interacción profesorado-alumnado).

Las estructuras y los procesos se determinan mutuamente. Una estrategia de cambio conjunto es siempre la más adecuada en la intervención social. Por ejemplo, si quieres mejorar el proceso de comunicación familia-escuela, seguramente tengas que cambiar alguna norma del centro y habilitar o crear un lugar para reuniones, etc.

Actividad 2: «La percepción del ocio y la violencia en la adolescencia: el ejemplo de la familia y los iguales»

El objetivo es identificar los distintos tipos de influencia y de relaciones entre los sistemas sociales, desde una perspectiva ecológica. El profesorado divide al alumnado en pequeños grupos y se utiliza un recurso audiovisual (documental o reportaje) sobre adolescencia y violencia. Una vez finalizado, los grupos deben responder por escrito a las siguientes preguntas, con la finalidad de ponerlas en común posteriormente y establecer un debate entre el grupo-clase:

Cuestiones a responder:

El hecho de que un adolescente de 16 años salga a tomar una cerveza con sus amistades puede dar una pista de un desarrollo normal en el contexto español (ideología, cultura del ocio), la familia puede pensar que su ajuste es más o menos adecuado, es decir, que el adolescente está haciendo lo que se espera de él. Pero si quien lo hace es un adoles-

cente de 13 años, ¿pensáis que se percibe con más facilidad una situación de riesgo potencial? Justificad la respuesta.

- *Sesiones 4 y 5. Bloque 3: El sentido de comunidad*

Contenido principal:

El sentido de comunidad se refiere a los sentimientos y pensamientos que unen a los miembros de la comunidad (afectos, miedos, necesidades, deseos...). Es decir, es un elemento cohesionador que se nutre de vivencias compartidas, acontecimientos importantes para el grupo, éxitos e incluso fracasos. Para que exista el sentido de comunidad, es necesaria una comunidad (un grupo de personas que comparten cultura, historia, necesidades, etc.), pero también al revés. Es decir, una comunidad no será tal si no existe en sus miembros un sentido de unión, de compartir sentimientos y pensamientos. El sentido de comunidad define a su vez a la comunidad. El sentido de comunidad no es estático, sino que se encuentra en permanente redefinición.

Los componentes del sentido de comunidad son, de acuerdo con García *et al.* (1994):

- *Filiación*: sentimiento de pertenencia a un grupo.
- *Procesos de Influencia*: procesos mediante los cuales las personas influyen en la comunidad y viceversa (esta influencia se desarrolla sobre todo con la participación). Sentirse parte de la comunidad implica influir y ser influido por el grupo.
- *Integración y satisfacción de necesidades* (individuales y grupales): los miembros deben ver que se satisfacen las necesidades generales de la comunidad e individuales. Las necesidades individuales pueden no satisfacerse solo en una comunidad, sino en varias.
- *Conexión emocional compartida*: surge como consecuencia de la interacción en la vida cotidiana y experiencias vividas conjuntamente, que implica desarrollar afectos por el resto de los miembros y espacios comunes.

Actividad 3: «¿Cómo sientes tu comunidad?»

El objetivo de esta actividad es analizar el sentido de comunidad que poseen los y las adolescentes. Para ello, se dividirá la clase en pequeños equipos de hasta cuatro personas, y se les planteará un caso práctico, seguido de cuestiones que deben contestar. Los documentos oficiales sobre prevención presentes en los centros se pueden revisar en el anexo 1.

Caso práctico:

Como profesional de la intervención comunitaria, te plantean que generes acciones para fomentar el sentido de comunidad en la población adolescente de una zona determinada. Elabora de manera esquemática un Plan de Acción a desarrollar con ellos y ellas, basándote en las siguientes cuestiones:

¿Con qué te identificas más de tu comunidad? ¿Con qué te identificas menos de tu comunidad? ¿Qué cuestiones te preocupan? ¿Qué cosas mejorarías en ella? ¿Qué te gustaría hacer por tu comunidad? ¿Quiénes podrían estar involucrados en este cambio?

Una vez leídas y contestadas todas las preguntas, se dispondrá de un tiempo para poner todas las cuestiones en común y analizar cómo se forma el sentido de la comunidad, qué protagonistas están implicados y la importancia de la Comunidad para el desarrollo de las personas que forman parte de ella.

- **Sesiones 6 y 7. Bloque 4: Empowerment**

Contenido principal:

El *empowerment* considera que los problemas sociales surgen por la distribución desigual de los recursos (materiales, sociales o psicológicos). La delincuencia, la drogadicción, la mendicidad o los embarazos en la adolescencia no son el resultado de patologías o comportamientos individuales, sino que se originan y mantienen por una distribución desigual de los recursos. El empoderamiento consistiría en promover los recursos y potencialidades en los miembros de una comunidad

para que protagonicen cambios sociales cuyo objetivo es prevenir problemas sociales y favorecer su autonomía.

El objetivo de la intervención no es solucionar los problemas presentes, sino prevenirlos y favorecer la autonomía de los individuos en una comunidad, que adquieran control sobre sus vidas, a través de la promoción de los recursos y potencialidades.

El *empowerment* es un constructo multinivel. Según Zimmerman (2000), los niveles del *empowerment* pueden clasificarse en:

- Nivel individual: se refiere a la potenciación psicológica, e incluye 3 componentes básicos: control personal, autoeficacia y motivación de la competencia.
- Nivel organizacional: fomenta la participación ciudadana en movimientos sociales o en organizaciones de la comunidad y favorece el desarrollo del sentido del control personal, el conocimiento crítico y el conocimiento de conductas que resultan apropiadas para alcanzar unos objetivos personales y comunes.
- Nivel comunitario: nivel más amplio de agrupación social, en el que pueden integrarse varias organizaciones, pero cuyos individuos comparten un sentido de comunidad, existen unos objetivos comunitarios y unos recursos.

En definitiva, para analizar el empoderamiento de una comunidad, habrá que ver el nivel de potenciación individual, las organizaciones y su funcionamiento, así como, aspectos más generales de la comunidad.

Actividad 4: «Análisis de los niveles de *empowerment* en la violencia escolar»

El objetivo de esta actividad es analizar los distintos niveles de *empowerment*, en el ámbito de la violencia escolar. Para ello, se dividirá la clase en pequeños equipos de hasta cuatro personas, y se les planteará un caso práctico relacionado con la temática, seguido de cuestiones que han de contestar.

Caso práctico:

Ignacio es un chico de 10 años que lleva sufriendo violencia escolar por parte de un chico de su clase, Antonio, desde hace 1 año. El profesorado durante los primeros meses no era consciente de la situación por la que estaba pasando Ignacio, pero, de un tiempo a esta parte, están observando que Ignacio comienza a tener malas notas, y que apenas se relaciona con sus compañeras y compañeros. Eso ha provocado que tomen la decisión de acudir a la Orientadora, así como a la directora del Centro, para trasladarle lo que está ocurriendo.

Cuestiones para desarrollar:

- ¿Qué herramientas se le puede dar a cada protagonista para atajar el problema de bullying que existe?*
- ¿Qué puede hacer el contexto escolar, como organización, desde el enfoque del empowerment para intervención en este caso de violencia escolar?*
- A nivel comunitario, ¿cómo crees que sería posible intervenir?*

Una vez leídas y contestadas todas las preguntas, se dispondrá de un tiempo para poner todas las cuestiones en común y analizar el fenómeno de la violencia escolar desde el *empowerment* y generar discusión acerca de su eficacia en la intervención sobre el mismo. La actividad puede apoyarse en los documentos oficiales presentes en los centros educativos sobre protocolo de acoso (anexo 2).

- **Sesiones 8 y 9. Bloque 5: El modelo ecológico del desarrollo humano**

Contenido principal:

El modelo ecológico del desarrollo humano puede definirse como el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos, en tanto que este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre tales entornos y por los mayores contextos en los que están incluidos (interacción entre el individuo en desarrollo y su contexto próximo cambiante para acomodarse mutuamen-

te. Este proceso está influido a su vez por la relación que se da entre el contexto próximo y el resto de los contextos de nivel superior en los que se integra).

Debido a los muchos tipos de relaciones diferentes que pueden producirse entre sistemas (familia y escuela, familia y trabajo, etc.), se hace necesario contar con un modelo que permita identificar esos patrones de relación y analizar los efectos que producen en sus miembros. El modelo ecológico se postula como una forma accesible y rigurosa de realizar esta tarea. En este modelo los sistemas sociales presentan una estructura anidada en círculos concéntricos. En el centro se encuentra la persona en desarrollo, que se ve afectada por entornos que van de lo más inmediato a lo más distantes (círculos exteriores) (Bronfenbrenner, 1979, 1989) (figura 2).

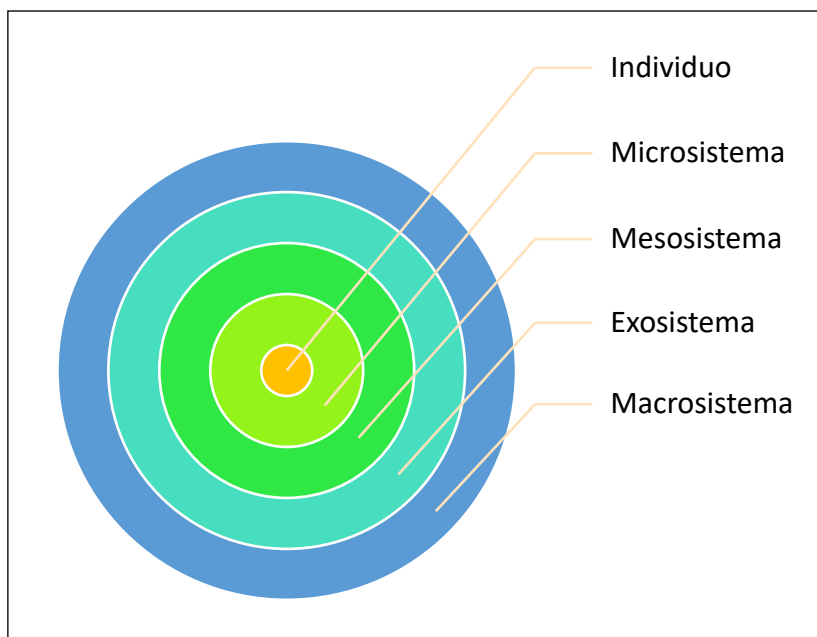


Figura 2. Niveles del ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1979)

Cuanto más próximo se encuentra un sistema a la persona en desarrollo, mayor efecto tiene en su desarrollo personal. Tanto la teoría sociológica como la psicología social han

identificado estos círculos concéntricos como grupos primarios. Su influencia en la persona es mayor que la de otros grupos. Los grupos primarios son la familia, las amistades, las relaciones de pareja, etc. Dada la influencia de estos grupos en el desarrollo, su capacidad para filtrar y dar contenido a la información es considerable.

Contextos o sistemas sociales:

- *Ontosistema* (la persona): variables individuales (autoconcepto, inteligencia emocional, sintomatología depresiva, empatía). Incluso parámetros biologicistas: alguna diversidad funcional, fisonomía, etc.
- *Microsistema*: es el entorno inmediato en el que interactuamos. No hay un solo microsistema, sino muchos. Los principales: escuela, familia y amigos. Puede incluirse el barrio (estructura, participación, actividad).
- *Mesosistema*: influencia sobre el comportamiento resultado de las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Por ejemplo, para un niño o una niña, el nivel mesosistémico incluiría las relaciones entre su familia y la escuela; para una persona adulta, entre la familia, el trabajo y el ocio).
- *Exosistema*: entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo. Por ejemplo, respecto a un adolescente/niño, podría ser el trabajo de su madre o padre influyendo en el nivel de conflicto familiar. También las amistades del hermano que modelan al hermano y a través de él al adolescente indirectamente.
- *Macrosistema*: constituye la ideología y el sistema de creencias de la sociedad en la que estudiamos a la persona en desarrollo. Valores, política, modelo económico, funcionamiento de los medios de comunicación.

Finalmente, en el análisis podría incluirse, además, el *cronosistema* o momento vital: si el individuo se encuentra en

una etapa de especial consistencia o cambio. Por ejemplo, la adolescencia media (14-16 años) es de especial cambio. También el *globosistema*: amenazas, crisis o desastres globales que tiene influencia particular en la situación actual en la vive el individuo (por ej.: pandemia)

Actividad 5: «Análisis del *bullying* desde un enfoque ecológico»
El objetivo de esta actividad es analizar el fenómeno del *bullying* desde el enfoque de la teoría del modelo ecológico. Para ello, se dividirá la clase en pequeños equipos de hasta cuatro personas, y se les proyectará un corto relacionado con la temática, seguido de cuestiones que deben contestar (tabla 3).

Tabla 3. Análisis del *bullying* desde los diferentes niveles

Nivel microsistémico	Familia	Estilos de socialización, comunicación y funcionamiento familiar, nivel socio-económico y posibles desgracias familiares (fallecimiento, accidente).
	Escuela	Recursos, profesorado, modelo educativo.
	Barrio	Nivel socioeconómico, conflictos, actividad, sentido de comunidad, comunicaciones.
Nivel mesosistémico	Relación familia-escuela	Cómo es la relación familia-escuela: padres-profesores, padres-padres.
	Relación barrio-escuela	Cómo es la relación barrio-escuela: ¿amigos del barrio-amigos de la escuela (hay conexión, son diferentes)?
	Relación barrio-familia	Cómo es la relación familia-barrio: relaciones sociales de la familia, participación en la vida del barrio.
Nivel exosistémico	Sistemas sociales próximos en los que no participa	Trabajo de los padres. Red social de los padres. Red social de sus hermanos/as.
Nivel macrosistémico	Valores, normas sociales, leyes, cultura, situación socioeconómica	Individualismo/colectivismo. Perspectivas de futuro. Contenidos principales en los medios. Leyes en materia de consumo de sustancias. Sistema educativo. Cultura del ocio.

En el centro de la estructura anidada estaría la persona acosadora (o la víctima). Y nos plantearíamos: ¿qué experiencias tiene quien acosa en sus distintos contextos (familia, escuela, amigos del barrio)? ¿Cómo se relacionan esos contextos? ¿Qué analizar en cada nivel?

- *Sesiones 10 y 11.* Bloque 6: Estrategias de prevención
Contenido principal:

- *Prevención primaria:* serían aquellas estrategias diseñadas para prevenir el problema, evitando, así, que aparezcan los síntomas.

En ocasiones, es necesario adoptar otras medidas cuando se detectan indicios del problema o cuando este ya se ha instalado. En este caso, hablamos de *prevención secundaria* y *terciaria*, respectivamente.

- *Prevención secundaria:* implica estrategias diseñadas orientadas a individuos que muestran primeras señales de desorden, para prevenir el desarrollo de problemas más severos, tanto en víctimas como en alumnado violento.

Por ejemplo, en el caso de las víctimas de acoso, algunos de estos signos pueden ser:

- Deterioro o pérdida de pertenencias.
 - Cortes inexplicados.
 - Moratones u otras heridas.
 - Miedo a asistir a clase y falta de asistencia.
 - Pérdida de interés por el trabajo escolar.
 - Síntomas depresivos, ansiedad y pasividad.
- *Prevención terciaria:* estrategias centradas diseñadas para tratar de remediar un problema ya establecido, disminuir la duración de este y minimizar los efectos negativos.

Actividad 6: «Prevención de la violencia escolar en los centros educativos»

El alumnado deberá elaborar un programa de prevención del acoso escolar situado en los niveles primario y secundario de prevención. Para desarrollar esta actividad, se formarán 4 grupos en el aula. Cada uno de los grupos elaborará el citado programa durante la sesión (2 horas, aproximadamente) utilizando como guía el contenido teórico expuesto en clase por el profesorado y la ficha que se adjunta a continuación (tabla 4). La actividad puede apoyarse en los documentos oficiales presentes en los centros educativos (anexo 1). El contenido teórico asociado a la actividad 6 se encuentra en las tablas 5, 6 y 7.

Tabla 4. Ficha de la actividad 6, programa de «Prevención de la violencia escolar en los centros educativos»

Apartado	Colectivo	Contenido
Objetivo general		Ejemplo: sensibilizar a la comunidad educativa sobre el acoso escolar; prevenir la aparición de conductas de acoso en el centro.
Objetivos específicos	Alumnado	Ejemplo: detectar y evitar situaciones de riesgo relacionadas con el acoso; desarrollar estrategias de resolución de conflictos.
	Familia	Ejemplo: informar a las familias sobre las características y factores de riesgo; informar sobre importancia de los estilos de socialización.
	Centro educativo	Ejemplo: informar sobre el acoso escolar (causas y consecuencias): ofrecer estrategias de prevención, ofrecer estrategias para el diagnóstico en las aulas.
Destinatarios		Ejemplo: alumnado de 1.º y 2.º de ESO, familias y docentes.
Contenido teórico del programa	Alumnado	Ejemplo: a) características del acoso; b) empatía; c) estrategias de resolución de conflictos.
	Familia	Ejemplo: a) características del acoso; b) estilos de socialización.
	Centro educativo	Ejemplo: a) características del acoso; b) estrategias de prevención.

Actividades (vinculadas a cada objetivo del plan)	Alumnado	Ejemplo: objetivo «Detectar y evitar situaciones de riesgo» relacionadas con el acoso. AE1: «Caso de acoso» para que el alumno identifique roles, tipo de acoso, señales de acoso y posible intervención.
	Familia	Ejemplo: objetivo «Estilo de socialización parental» AF1: «Cuál es mi estilo». Se propondrán un par de situaciones con adolescentes y se pedirá a las familias que analicen cada situación y propongan una estrategia para gestionarla. Después, una vez informados sobre los estilos parentales, se les pedirá que analicen y reflexionen acerca de las respuestas que han dado a cada situación e identifiquen, en términos de estilos de socialización, qué perfil de familia creen que son.
	Centro educativo	Ejemplo: objetivo «Ofrecer estrategias de prevención» AP1: «Programas de prevención». Se describirán los principales programas que se están llevando a cabo a nivel internacional y nacional contra el acoso escolar. Se pedirá una reflexión a los miembros del centro educativo respecto a la situación del centro y el posible encaje de algunas de las medidas planteadas en los diversos programas. Objetivo «Estrategias para el diagnóstico de factores de riesgo» AP2 (prevención secundaria): «Técnica sociométrica».
Recursos	Temporales	Indicar cronograma del plan, detallando cuando tendrán lugar las diferentes sesiones y el inicio y comienzo del programa.
	Espaciales	Indicar espacios necesarios para las sesiones con los diferentes colectivos (alumnado, familias, personal del centro educativo).
	Materiales	Indicar materiales necesarios: pizarras, sillas, mesas, equipos informáticos, etc.
	Humanos (conocimiento)	Indicar qué personas desarrollarán cada una de las partes del programa (personal externo o propio del centro como, por ejemplo, tutores).
	Económicos	Indicar presupuesto estimado.
Evaluación		Indicar los mecanismos que se van a utilizar para valorar si se ha cumplido con los objetivos propuestos en el programa de prevención (por ej.: a través de fichas de autoevaluación para cada colectivo), si será una evaluación continua, etc.

Tabla 5. Prevención primaria de la violencia en los centros educativos

Objetivo	Crear un ambiente escolar que mejore las relaciones entre iguales y promueva comportamientos prosociales.
Medidas	Establecer canales que faciliten la relación entre familia y profesorado: reuniones informales y foros de debate en el centro donde familiares puedan participar activamente.
	Mantener un enfoque de tolerancia cero respecto al <i>bullying</i> entre estudiantes: rechazo explícito de cualquier comportamiento que provoque victimización, así como evitar la «conspiración del silencio», que suele establecerse en torno al problema.
	Promover la identificación del alumnado con el centro y fomentar su participación activa (p. ej.: participando en la generación de las normas de convivencia).
	Crear un clima escolar positivo en el cual el alumnado se sienta aceptado e interactúe con modelos positivos adultos (aprendizaje observacional/vicario)
	Incluir la educación en valores y la formación en habilidades sociales (Estrategias para resolver situaciones sociales de manera efectiva, con éxito. Se pueden aprender)

Tabla 6. Prevención secundaria de la violencia en los centros

Procedimientos para detectar primeros síntomas (diagnóstico), profundizando en el conocimiento del alumnado	Cómo trabajar con estos primeros síntomas o indicadores
Técnica sociométrica para la detección de alumnos en situación de riesgo.	Escucha activa por parte del profesorado, orientador, etc., en los primeros momentos del problema. Estos deben recibir formación/ sensibilización en los centros en materia de igualdad y acoso escolar.
Estudios de variables individuales, familiares y escolares relacionadas con problemas en la adolescencia (conducta violenta, ideación suicida, problemas de rendimiento académico, consumo de sustancias, etc.).	Cultura de la mediación en el centro: alumnos y profesores mediadores con formación en resolución de conflictos que intervengan (plan de convivencia, aula de convivencia).

Tabla 7. Prevención terciaria de la violencia en los centros

Las medidas se adoptan con aquellos escolares que ya han sido identificados como víctimas o alumnos violentos.	
Víctima	Proporcionar apoyo psicológico, de modo que pueda gestionar las emociones relativas a la situación de maltrato en la escuela y minimizar, de este modo, posibles síntomas de depresión y ansiedad. Entrenamiento en habilidades sociales (comunicación asertiva, evitar situaciones peligrosas, saber pedir ayuda, etc.).
Alumno/a violento/a	Pueden realizarse intervenciones puntuales de carácter punitivo contra los agresores, pero serán ineficaces sin un entrenamiento en estrategias de resolución de problemas y técnicas de autocontrol, así como en el desarrollo de habilidades empáticas. Importante → no podemos olvidar que el comportamiento del niño y adolescente, está estrechamente vinculado con determinadas características del ambiente social que lo rodea (especialmente, con el familiar y escolar), por lo que ambos contextos han de estar igualmente implicados en la creación de alternativas y soluciones al problema.
Actuaciones en prevención terciaria	Aula de Convivencia: en esta aula será atendido el alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria, se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas. Protocolo en casos de acoso: en el anexo I, relativo al protocolo general en caso de acoso, en el paso 10 se indica que cada centro podrá establecer un plan de intervención propio en el que, respetando el contenido del protocolo general, se definirán un conjunto de medidas y actuaciones concretas para cada caso de acoso.

- *Sesiones 12 y 13.* Actividad 7: Evaluación

La actividad de evaluación se estructura en tres partes:

1. Segunda parte de actividad 5 (análisis desde el modelo ecológico): corregir siguiendo la tabla 8.

Tabla 8. ¿Qué analizar en cada contexto?

Persona	Autoconcepto: percepciones, creencias y opiniones, imagen que tenemos de nosotros mismos. El sujeto se valora a sí mismo según unas cualidades (criterios, indicadores) que provienen de su experiencia y que son consideradas como positivas o negativas. Estructura multidimensional: autoconcepto general y autoconceptos específicos (académico/laboral, social, emocional, físico, familiar) «yo... cuando» en algunos ámbitos la valoración que la persona tiene de sí misma puede ser positiva y en otros negativa. La valoración o actitud hacia uno mismo puede ser general o hacia aspectos específicos. El autoconcepto global y los específicos no son equivalentes, pero existen conexiones entre ellas (dependerá sobre todo de la importancia de la dimensión específica para la persona). Estabilidad del autoconcepto: sensación de continuidad. Cambios profundos en nuestro autoconcepto: en determinadas etapas de nuestra vida y en momentos y circunstancias concretas.
Familia	Funcionamiento familiar → cohesión, adaptación, comunicación y nivel de conflicto. Prácticas y/o estilos de socialización familiar: los estilos parentales orientados hacia el afecto y la implicación de los padres (estilos autoritativo e indulgente) son más eficaces que los estilos orientados hacia la coerción para conseguir que los hijos desarrollen un elevado nivel de autoestima.
Escuela	Profesorado: Sus opiniones y comentarios ejercen gran influencia sobre todo en los primeros años de escolaridad. Sus expectativas acerca del rendimiento del alumno pueden influirle, convirtiéndose en profecías autocumplidas (efecto Pigmalión). Compañeros: Elemento de comparación social (en capacidades intelectuales, habilidades sociales, capacidades atléticas, etc.). El rechazo de los iguales en la infancia y en la adolescencia es un poderoso estresor que afecta también a la autoestima y al rendimiento académico en general. Importante conocer el rol en el grupo/aula.
Comunidad	Integración y participación comunitaria. Sentimiento de comunidad y apoyo social. Se vincula directamente con la satisfacción vital, y a través de esta con la violencia y el ajuste general; si el adolescente se encuentra a gusto e integrado en su comunidad, experimentará satisfacción vital, a la vez que ampliará y fortalecerá sus redes sociales y de amistad.

2. Analizar el contenido del programa de prevención:

El programa de prevención elaborado por el estudiantado en la actividad 6 será evaluado por el profesorado mediante la exposición por cada uno de los grupos en la última sesión del curso. La exposición tendrá una duración máxima de 15 minutos. Para valorar los programas, el docente deberá considerar 4 niveles en la calidad del trabajo, utili-

zando como guía para la evaluación la información que se muestra en rúbrica de la tabla 9

Tabla 9. Rúbrica

Insuficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Falta descripción y contenido teórico en todos o algunos de los apartados del programa. Incluye ejemplos del contenido teórico que será explicado y de las actividades, pero lo hace de forma incompleta y/o desvinculada de los objetivos del programa. La exposición se realiza de manera desestructurada, faltando información significativa.	Describe de modo simple y con poco fundamento teórico, cada uno de los apartados del programa. Incluye ejemplos de contenido teórico que será explicado y de las actividades de forma genérica, aunque vinculada de manera coherente con los objetivos del programa. La exposición se realiza de manera suficientemente estructurada y faltando parte de información significativa.	Describe de forma fundamentada teóricamente y exhaustiva, cada uno de los apartados del programa. Incluye ejemplos de contenido teórico que será explicado y de las actividades forma específica y detallada, vinculada de manera coherente con los objetivos del programa. La exposición incluye la información significativa, aunque se realiza de manera parcialmente desestructurada.	Describe de forma fundamentada teóricamente y exhaustiva, cada uno de los apartados del programa. Incluye ejemplos de contenido teórico que será explicado y de las actividades forma específica y detallada, vinculada de manera coherente con los objetivos del programa. La exposición se realiza aportando de forma clara y bien estructurada la información significativa.

3. Reflexión final sobre los aprendizajes adquiridos:

El profesorado propone al alumnado que reflexione en gran grupo sobre lo que han aprendido en la asignatura a lo largo de las sesiones, tanto de la teoría como de las actividades prácticas, y se plantearán propuestas de mejora. Las ideas que salgan de la reflexión conjunta se anotarán en la pizarra a modo de síntesis final. Los documentos de los centros educativos sobre prevención y protocolo de acoso pueden servir de material de apoyo (anexos 1 y 2).

5. Conclusiones

La innovación docente en la enseñanza superior tiene como objetivo principal potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje

en el alumnado, utilizando una metodología que optimice los recursos, combinando teoría y práctica. Partiendo de un diseño metodológico que otorga al alumnado un rol activo en su aprendizaje, presentamos una propuesta para la asignatura de psicología comunitaria en la que se trabajan los contenidos teóricos en paralelo al trabajo práctico, planteando situaciones de violencia escolar como eje transversal durante todo el semestre. De este modo, los principios fundamentales de la psicología comunitaria, los sistemas sociales, el sentimiento de comunidad, el *empowerment*, el modelo ecológico y las estrategias de prevención se imparten en el aula a través de situaciones prácticas, para trabajar individualmente o en grupo, enfocadas en el contexto de la violencia escolar. Estas actividades prácticas se orientan hacia la formación del futuro sociólogo en el análisis de situaciones sociales y el diseño de intervenciones, principalmente enfocadas a la prevención. En futuros proyectos de innovación docente sería interesante continuar con esta misma metodología incorporando herramientas didácticas interesantes como, por ejemplo, las TIC.

6. Anexos

Anexo 1

Marco Legal: Actuaciones preventivas en los centros educativos según Orden de 20 de junio de 2011 de la Junta de Andalucía

Artículo 7

1. Actividades de acogida para el alumnado que se matricula en el centro por primera vez y para sus familias, y actividades que faciliten el conocimiento por parte de todo el alumnado y las familias de las normas de convivencia, especificando los derechos y deberes del alumnado y las correcciones o medidas disciplinarias que se aplicarían.

- Plan de acogida. Por ejemplo, jornadas de acogida para nuevo alumnado, ya sean de 1.º ESO o por cambio de centro.
2. Actividades para la sensibilización frente a los casos de acoso e intimidación entre iguales, dirigidas a la comunidad educativa

(conocer características, tipo de acoso y el protocolo de actuación en el anexo 1).

3. Actividades dirigidas a la sensibilización de la comunidad educativa en la igualdad entre hombres y mujeres.

- Este punto de la estrategia preventiva se articula actualmente mediante los planes de igualdad de centro. Actualmente, en los centros educativos no se realizan únicamente actividades de sensibilización (que sí forman parte del plan de convivencia), sino que se integra y contempla de modo transversal la perspectiva de género en el proyecto educativo del centro mediante un Plan de Igualdad de centro.

4. Medidas de carácter organizativo que posibiliten la adecuada vigilancia de los espacios y tiempos considerados de riesgo, como los recreos, las entradas y salidas del centro y los cambios de clase.

- En definitiva, debe especificarse cómo va a vigilarse el centro en determinados momentos y espacios para garantizar que no se alteren las normas de convivencia. Cómo se realizarán los cambios de clase, qué papel juega el profesorado de guardia, etc. Ejemplo: diez minutos antes y después del toque de timbre no se permitirá que el alumnado salga a los servicios. En la restante franja horaria es el profesor/a que ocupa esa hora lectiva quien decide si da ese permiso o no.

Anexo 2

Marco Legal: Protocolo en casos de acoso según Orden 20 de junio de 2011, de la Junta de Andalucía

Paso 1. Identificación y comunicación de la situación

Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento o sospechas de una situación de acoso sobre algún alumno o alumna tiene la obligación de comunicarlo a un profesor o profesora, al tutor o tutora, a la persona responsable de la orientación en el centro o al equipo directivo.

Paso 2. Actuaciones inmediatas

Tras esta comunicación, se reunirá el equipo directivo con el tutor o tutora de los estudiantes afectados y la persona o personas

responsables de la orientación en el centro para recopilar información, analizarla y valorar la intervención que proceda.

En todos los casos en que se estime acoso, se informará del inicio del protocolo de actuación al Servicio Provincial de Inspección de Educación.

Paso 3. Medidas de urgencia

En caso de estimarse necesario, se adoptarán las medidas de urgencia que se requieran para proteger a la persona agredida y evitar las agresiones:

- Medidas que garanticen la inmediata seguridad del alumno o alumna acosada, así como medidas específicas de apoyo y ayuda.
- Medidas cautelares dirigidas al alumno o alumna acosador.

Paso 4. Traslado a las familias o responsables legales del alumnado

El tutor o tutora, o la persona o personas responsables de la orientación en el centro, pondrán el caso (la situación) en conocimiento de las familias o responsables legales del alumnado implicado.

Paso 5. Traslado de la información por parte del director/a al resto de los profesionales que atienden al alumno o alumna acosado (resto de los profesores)

Paso 6. Recogida de información de distintas fuentes

Paso 7. Aplicación de correcciones y medidas disciplinarias. Una vez recogida y contrastada toda la información, se procederá, por parte del director o directora del centro, a la adopción de correcciones a las conductas contrarias a la convivencia o de medidas disciplinarias al alumnado agresor implicado, en función de lo establecido en el plan de convivencia del centro.

Paso 8. Comunicación a la comisión de convivencia

Paso 9. Comunicación a la inspección educativa (Servicio Provincial de Inspección de Educación)

Paso 10. Medidas y actuaciones a definir

El equipo directivo, con el asesoramiento del orientador/a del centro, definirá un conjunto de medidas y actuaciones para cada caso concreto de acoso escolar (indicando qué hacer respecto al personal del centro, la víctima, el acosador, los compañeros y las familias).

Paso 11. Comunicación a las familias o responsables legales del alumnado. Se informará a las familias del alumnado implicado de las medidas y actuaciones (individuales y colectivas), observando en todo momento confidencialidad absoluta en el tratamiento del caso.

Paso 12. Seguimiento del caso por parte de la inspección educativa. El inspector o inspectora de referencia realizará un seguimiento de las medidas y actuaciones definidas y aplicadas, así como de la situación escolar del alumnado implicado.

7. Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press (ed. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, 1987).
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. En: R. Vasta (ed.). *Annals of Child Development*, 6, 187-249. JAI Press.
- García, I., Giuliani, F. y Wiesenfeld, E. (1994). *El lugar de la teoría en psicología social comunitaria: Comunidad y sentido de comunidad*. En: M. Montero (coord.). *Psicología Social comunitaria*. Universidad de Guadalajara.
- Gracia, E. y Lila, M. (2007). *Psicología Comunitaria: Redes sociales de apoyo y ámbitos de intervención*. CSV.
- Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. M. y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Universitat Oberta de Catalunya.

- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 132, de 7 de julio de 2011.
- Sánchez, A. (1988). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. PPU.
- Zimmerman, P. (2000). *Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*. En: J. Rappaport y E. Seidman (eds.). *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-64). Kluwer Academic Plenum.

Innovando en Psicología de la Familia desde lo experiencial, intercultural e intergeneracional

GONZALO DEL MORAL ARROYO, ELENA TORRADO VAL Y BORJA DÍAZ VERA

1. Introducción

Psicología de la Familia es una asignatura optativa impartida en el segundo semestre del 4.º curso del grado de Educación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, en la que se profundiza tanto teórica como prácticamente en el funcionamiento de las familias en distintas etapas de su ciclo evolutivo, así como en determinados momentos no normativos de especial interés para la intervención. Su docencia se oferta tanto en castellano como en inglés, siendo responsable de ella el Área de Psicología Social, perteneciente al Departamento de Educación y Psicología Social.

La metodología docente combina el trabajo presencial en el aula, el trabajo particular del alumnado y su evaluación, siendo una asignatura A1 (compuesta por un 70 % de enseñanzas básicas y un 30 % de enseñanzas prácticas). La metodología es abierta, flexible, reflexiva y participativa, y propone un trabajo teórico y práctico que permita al alumnado ir incorporando conceptos, competencias prácticas y habilidades relacionadas con la materia.

Psicología de la Familia es una asignatura que profundiza en el funcionamiento de las familias en las distintas etapas de su ciclo evolutivo desde una perspectiva sistémica y relacional, centrándose en su capacidad de resiliencia y adaptación a distintos

cambios socioculturales. En ella se busca que el alumnado domine los principales conceptos y supuestos del ámbito de estudio, así como aplicar los conocimientos adquiridos, propios de la orientación de la Psicología Social de la Familia, en la intervención en diversos problemas familiares. Además, el alumnado es invitado a trabajar con sus concepciones y vivencias sobre su propia familia de una manera reflexiva, respetuosa e integradora. Se busca crear un entorno seguro en el cual el alumnado pueda movilizar sus emociones y crecer personalmente, siendo la finalidad última académica y educativa.

El alumnado se caracteriza por ser estudiantes del último curso del grado de Educación Social y estudiantes Erasmus procedentes de diversos países europeos, la mayoría estudiantes de Educación Social, Trabajo Social y disciplinas sociales afines. Al ofrecer la asignatura tanto en castellano como en inglés, e invitar a ambos grupos a colaborar y compartir sus experiencias en las clases de Enseñanzas Prácticas, es posible crear un clima de respeto y aprendizaje mutuo, donde distintos trasfondos y realidades socioculturales (España, Italia, Francia, Alemania, Grecia, Suecia, Polonia, etc.) son puestos en común. A través del trabajo compartido, la idea de «familia» pasa a ser la de «familias», uno de los ejes vertebradores de la asignatura, permitiendo al alumnado ver semejanzas y diferencias con respecto a sus propias familias de origen en cuanto a estilos parentales, dinámicas de funcionamiento, organización, establecimiento de roles y expectativas de género o aprendizaje y transmisión de conocimiento a través de la comunicación intergeneracional.

2. Importancia de la Psicología Social en la asignatura y en la titulación

La Educación Social inicia su andadura como diplomatura en las universidades españolas en el año 1991 con la aprobación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por lo que acaba de cumplir algo más de tres décadas de vida universitaria (Vilar, 2018). En la primera década del nuevo siglo, la diplomatura de

Educación Social afrontó una reforma estructural y curricular con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), convirtiéndose en el grado de Educación Social (Viana-Orta, Senent y Camacho, 2019). En el contexto de la Universidad Pablo de Olavide, esta titulación (cuyo plan de estudios está vigente desde la Resolución de 14 de octubre de 2015) capacita para desarrollar profesionalmente los conocimientos científicos necesarios para la comprensión, interpretación, análisis y explicación de los fundamentos teórico-prácticos de la educación en distintos espacios y tiempos sociales (UPO, s. f.).

Psicología de la Familia es una asignatura que se nutre en gran medida de la prolongada historia y aportaciones de la Psicología Social; es una de las siete materias del área impartidas en el grado de Educación Social, estando especialmente relacionada con Psicología Social y Género, Procesos Psicosociales e Intervención Socioeducativa. La materia Psicología de la Familia ofrece al alumnado de Educación Social los fundamentos teóricos y prácticos que se han desarrollado en Psicología en el campo de los estudios sobre familias, y se relaciona con una de las líneas de futuro más importantes del campo de la Educación Familiar: la Intervención Familiar. Esa es su principal aportación al Plan Formativo.

Puesto que esta asignatura se encuentra en el grado de Educación Social enmarcado en el EEES, la metodología debe incluir estrategias que favorezcan la participación activa y la autonomía del alumnado en la asignatura. Esta forma de aprendizaje presenta considerables ventajas como el incremento del interés por la materia, la atención en clase, la frecuencia y calidad del contacto con el profesorado, el tiempo utilizado en el trabajo autónomo, el autoconocimiento del alumnado y las habilidades metacognitivas, así como la frecuencia y calidad de las interacciones entre el alumnado.

Psicología de la Familia usa una metodología abierta, flexible, reflexiva y participativa en la que se propone un trabajo teórico y práctico que permite al alumnado ir incorporando conceptos, competencias prácticas y habilidades relacionadas con la materia. Las enseñanzas básicas (EB) se imparten sobre el grupo

completo, e incorpora la enseñanza teórica, los fundamentos metodológicos y los conceptos esenciales de la disciplina. Podrán incorporarse también conferencias, proyecciones, debates, *role playing*, concursos en clase, visitas, presentaciones de libros, etc. Las enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD) se imparten en grupos reducidos y se centran en trabajar de un modo práctico los contenidos de la asignatura, descubriendo y potenciando los propios recursos familiares del alumnado, así como las herramientas y técnicas para intervenir con familias.

3. La asignatura como espacio de innovación, encuentro intercultural y pensamiento crítico

En este apartado se presentarán distintas acciones de innovación docente desarrolladas o planificadas para su desarrollo en el marco de la asignatura Psicología de la Familia, tanto con docencia en español como en inglés. En primer lugar, la acción titulada «Espacios intergeneracionales co-construidos interculturales en la asignatura Psicología de la Familia en español e inglés»; en segundo lugar, «Empleo pedagógico de prácticas restaurativas en intervención familiar para alumnado de Educación Social»; en tercer lugar, «El duelo en la familia» y en cuarto lugar, otras actividades de innovación propuestas. En cada una de ellas se presenta la acción, así como sus objetivos, desarrollo y forma de evaluación.

3.1. Espacios intergeneracionales co-construidos interculturales en la asignatura Psicología de la Familia en español e inglés

Proyecto de Innovación incluido en la acción 2 de la Universidad Pablo de Olavide destinada al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencias, convocatoria (2021-2022) titulado: Espacios intergeneracionales co-construidos interculturales en la asignatura Psicología de la Familia en español e inglés.

3.1.1. Introducción justificativa

La propuesta de innovación docente tiene que ver con una experiencia inicial que llevamos a cabo parcialmente durante los cursos 2018/2019 y 2019/2020 los profesores Cristian Suárez Relinque, Gonzalo del Moral Arroyo y la profesora Belén Martínez Ferrer (Área de Psicología Social) en las asignaturas de Psicología de la Familia en español (803044) e inglés (803105) del grado de Educación Social.

Ambas asignaturas comparten el énfasis de entender a la familia desde un punto de vista sistémico, como un espacio dialógico, interactivo y generativo donde se ponen en marcha procesos de cohesión, adaptabilidad y comunicación muy importantes para el desarrollo de los seres humanos.

El temario compartido en ambas asignaturas se centra en algunos de los pilares básicos de la Psicología de la Familia: conceptos básicos sobre familias desde un punto de vista sistémico, funcionamiento familiar, estilos de socialización parental, estrés familiar, resiliencia, familias no normativas, ciclo de vida familiar, ruptura y reconstrucción familiar, etc. En las EPD se hace hincapié en el trabajo personal y experiencial del alumnado con su propia familia de origen, para aumentar el autoconocimiento, fomentar el crecimiento personal y buscar fortalezas y recursos dentro de su propia historia familiar. Para ello, se trabaja con el propio genograma, incluyendo aspectos narrativos y míticos (héroes y heroínas familiares, ovejas negras, legados patronímicos y «matronímicos» intergeneracionales, pioneros y pioneras familiares, mitos fundacionales, etc.) y con el libro de vida, para conjugar aspectos experiencias ontogenéticos y filogenéticos.

En esta línea de exploración de los propios orígenes, durante el curso 2018/2019 se planteó solo en la asignatura Psicología de la Familia (803044) una EPD final titulada «La receta y el banquete», que consistía en la preparación de un vídeo, grabación de audio o una nota escrita con una receta gastronómica de la propia familia que les gustara especialmente, que les hubiera marcado en sus vidas o que representara a su familia y que quisieran compartir con el resto de la clase. Era importante que la receta la narrara la persona de su familia encargada de cocinarla

(padre, madre, abuelo, abuela, etc.), dándole, así, el sentido intergeneracional.

La idea anterior a la pandemia, planteada para el curso 2019/2020, fue la de poder realizar la EPD en vivo compartiendo espacio el alumnado de las asignaturas Psicología de la Familia (803044) y Psicología de la Familia (docencia en inglés - 803105). De este modo se podría crear un espacio intergeneracional co-construido intercultural en el que ver y escuchar a familiares contando las recetas en distintos idiomas y de tradiciones culturales y gastronómicas diferentes y hacer el esfuerzo de traducir o facilitar la comprensión al resto del alumnado.

De forma voluntaria, cada estudiante podía traer la receta elaborada y compartirla con sus compañeros y compañeras en forma de encuentro intergeneracional e intercultural («el banquete»). Esta experiencia fue muy positiva y emocionante en el curso 2018/2019 cuando se realizó en la asignatura Psicología de la Familia (803044), además de servir como ritual de despedida de las clases de grado en la universidad (es una asignatura del 2.º semestre de 4.º curso del grado de Educación Social).

Del mismo modo, al alumnado se le facilitó un cuaderno para que pudieran ir creando su recetario a partir de lo transmitido. En el curso 2019/2020 se innovó y se creó un recetario co-construido en línea que solo pudo ser llevado a cabo por el alumnado de la asignatura Psicología de la Familia (803044).

En el curso 2021/2022 se completó la experiencia plenamente y se construyó ese espacio intergeneracional e intercultural en torno a las propias familias de orígenes, rescatando el encuentro entre el alumnado de ambas asignaturas aprovechando el trabajo en las EPD. Es decir, se amplió la propuesta de trabajo a todas las sesiones de trabajo práctico y de desarrollo de la asignatura, compartiendo objetivos, contenido, metodología y trabajo presencial en las asignaturas Psicología de la Familia (803044) y Psicología de la Familia (docencia en inglés - 803105).

3.1.2. Objetivos y grado de cumplimiento

1. Promover el trabajo personal y experiencial del alumnado con su propia familia de origen, para aumentar el autocono-

cimiento, fomentar el crecimiento personal y buscar fortalezas y recursos dentro de su propia historia familiar.

Resultados: el 100 % del alumnado ha trabajado su propia historia familiar a través del genograma narrativo, incluyendo hablar con la propia familia de origen para obtener información y, por tanto, realizando una reflexión acerca de su papel en la familia, y un análisis de las fortalezas familiares, así como una toma de conciencia de aspectos de su propia historia familiar. Cada miembro del grupo debía hacer una pregunta o una devolución (*feedback*) tras escuchar la narración, con lo que nuevos aspectos pudieron descubrirse.

2. Generar espacios intergeneracionales co-construidos e interculturales.

Resultados: este es el objetivo más ilusionante y significativo del proyecto. Todo el alumnado de las asignaturas en español y en inglés pudieron conocerse a través de sus propias familias y de sus historias narradas, se pusieron en juego las similitudes y diferencias de crecer en contextos culturales distintos. Vivir la diversidad y buscar puntos de conexión entre las personas a través de lo vivido.

3. Mejorar las competencias comunicativas (verbales y no verbales) del alumnado.

Resultados: el alumnado español pudo formular preguntas en inglés y seguir las narraciones de sus compañeros y compañeras en este idioma (y en algunos casos, en italiano). Ha habido alumnado español que ha traducido para el resto del pequeño grupo. Se ha utilizado la comunicación no verbal para entrar en relación. Es un objetivo que ha rozado el 100 % de realización.

4. Fomentar la idea de diversidad familiar (Psicología de «las Familias») y el respeto de las diversas formas de construir, vivir y ser familias.

Resultados: el alumnado ha podido comprobar que no existe un único modelo de familia y mucho menos «la familia perfecta». Han oído, visto y experimentado estresores familiares normativos y no normativos (separaciones, divorcios, muertes, divorcios, problemas con las drogas, etc.), pero también

historias de heroísmo, emprendimiento y valentía en clave de género. Han narrado historias de dolor, pero sobre todo de superación. Y todo ello en un clima de respeto, confianza y apoyo mutuo.

5. Potenciar el conocimiento y respeto de tradiciones culturales distintas a la propia.

Resultados: familias españolas, francesas, holandesas, italianas, etc., con sus costumbres, sus organizaciones internas, sus comidas, sus ritos, etc., ha sido otro de los aspectos más ricos de esta experiencia de innovación docente.

3.1.3. Metodología y actividades desarrolladas

La metodología llevada a cabo se considera narrativo-experiencial de corte familiar. De este modo se ha primado el trabajo personal a través de la historia de vida personal y del genograma familiar, todos ellos contenidos de las EPD de las asignaturas 803044 Psicología de la Familia y 803105 Psicología de la Familia (docencia en inglés). Todo el trabajo se ha realizado en dos fases: en un primer lugar, cada persona realizaba el trabajo de manera individual (tenían entre 1 y 2 semanas para hacerlo según la actividad) y, en segundo lugar, se compartía presencialmente lo elaborado en pequeños grupos mixtos (alumnado de la asignatura en español y de la asignatura en inglés) aprovechando los espacios de EPD de las asignaturas. Cada estudiante presentaba el trabajo en la lengua en la que se impartía su asignatura (español o inglés, aunque también en italiano). Para la evaluación de cada una de las actividades había 3 fuentes de calificación: 25 % la propia persona, 25 % el grupo pequeño en el que había participado y 50 % el profesorado de las asignaturas.

Las actividades desarrolladas han sido tres:

- Actividad 1: «Genograma narrativo»

La actividad contenía las siguientes instrucciones:

Te propongo que elabores un genograma de tu propia familia. Necesitarás incluir al menos tres generaciones, comenzando por la de tus abuelos y abuelas, hasta llegar a la tuya o a la de tus hijos, hijas o sobrinos, sobri-

nas. En el interior de cada cuadrado o círculo colocaremos la edad de la persona, o en su casa un aspa que representará que esa persona de tu familia falleció. En ese caso, puedes colocar dentro del círculo el año concreto del fallecimiento. Debajo de cada cuadrado o círculo, coloca el nombre de la persona y debajo de su nombre, su profesión. A continuación, ve rellenando la siguiente información. Puedes usar colores distintos para identificar cada elemento, o puedes ir anotando la información en un documento aparte.

Y debían responder a las preguntas de la tabla 10. Cada estudiante traía a clase el día de la exposición en pequeños grupos el genograma en una cartulina, folio, PC portátil, etc., y la respuesta a las preguntas. En grupos de 4-5 estudiantes de ambos grupos iban exponiendo el genograma y contestando a las preguntas, usando el español y el inglés como vehículos verbales, y la comunicación no verbal como complemento.

Tabla 10. Preguntas de la actividad 1

Pregunta 1	¿Quién es el héroe o la heroína en tu familia? Si te apetece, puedes anotar la historia sobre ese héroe o heroína, la que conoces o te han contado.
Pregunta 2	¿Quién es la oveja negra de tu familia? Como antes, ¿puedes anotar la historia de esta persona?
Pregunta 3	Anota las relaciones familiares tal y como aparecen en la diapositiva 7, centrándose en las relaciones no solo de pareja, sino también entre hermanos, tíos, etc. Anota solo las que consideres más «llamativas» (conflictivas, muy unidas, distantes, etc.). Divide entre dos tipos de relaciones: el flujo horizontal (relaciones entre una misma generación) y el flujo vertical (relaciones entre generaciones) y, si te apetece, coméntalas.
Pregunta 4	¿Cómo son tus propias relaciones? Comenta brevemente tus propias relaciones: con quién estás unido, en conflicto, fusionado/a, etc.
Pregunta 5	¿Hay algún pionero o pionera en tu familia (migrante, inició un negocio, estudió en la universidad, etc.)? Comenta su historia.
Pregunta 6	Anota los eventos no normativos: abortos, muertes prematuras, divorcios, accidentes, etc.
Pregunta 7	¿Quién concentra el poder en cada generación; quién es la persona poderosa que dicta las normas del sistema familiar?
Pregunta 8	¿Quién en tu familia ha sido la educadora social/psicóloga antes que tú; quién es la persona que ayuda a los demás y a los que los demás le piden ayuda?

Pregunta 9	¿Comparten alguna característica los primogénitos de tu familia?
Pregunta 10	Analiza las parejas de tu familia, ¿abunda más la complementariedad o la simetría?
Pregunta 11	¿En qué se parecen las mujeres de tu familia?
Pregunta 12	¿En qué se parecen los hombres de tu familia?
Pregunta 13	¿Qué impacto ha tenido/está teniendo la pandemia por COVID-19 en tu familia?
Pregunta 14	¿Qué papel juegas tú dentro de tu familia, quién eres en tu familia?
Pregunta 15	¿Has descubierto algo de tu propia familia que te haya llamado la atención?

• Actividad 2: «El libro de mi vida»

La actividad tuvo las siguientes instrucciones: La anterior EPD hemos comenzado un recorrido por tu propia vida, a partir de tu familia. El genograma te ha permitido situarte e indagar en el recorrido filogenético de quién eres, de tus propios orígenes. Ahora te propongo que hagamos un nuevo recorrido: el ontogenético, el relacionado con tu evolución como persona en el ciclo vital, en la vida que has vivido hasta este momento. En cada capítulo de tu índice te sugiero que sigas los consejos de la tabla 11. Luego, en pequeños grupos mixtos distintos a la sesión anterior, el estudiantado iba presentando el libro de sus vidas y enseñando fotos, recuerdos, canciones, etc., personales.

Tabla 11. Contenido de la actividad 2

Capítulo 1	Escribe el nombre que mejor describa ese periodo de tu vida.
Capítulo 2	Escribe un pequeño relato/descripción donde reflejes lo más importante y característico de este.
Capítulo 3	Elige un objeto, imagen, comida, canción, dibujo, etc., que simbolice la etapa. Explica por qué ese objeto, imagen, etc., elegido tiene esa importante conexión con esa etapa.
Capítulo 4	Elige y describe los siguientes elementos de ese capítulo: • Una emoción • Un color • Una persona que te influyó, que te guio o que te marcó (positiva o negativamente) • Un recuerdo vinculado a esa etapa

Capítulo 5	Por último, indica algo que te aportó esa etapa que te ha permitido ser la persona que hoy eres.
Capítulo 6	Y algo que tú hayas creado, donado a otra persona o una contribución al mundo (puede ser tu familia, tu barrio, tu comunidad, etc.) en ese capítulo de tu libro.

- **Actividad 3: «La receta»**

Esta actividad consistió en la preparación de un vídeo o grabación de audio con una receta gastronómica de la propia familia que les gustara especialmente y que quisieran compartir con el resto de la clase. Es importante que la receta la narrara la persona de su familia encargada de cocinarla (padre, madre, abuelo, abuela, etc.), dándole, así, el sentido intergeneracional. La idea fue poder realizar la EPD en vivo, ver y escuchar a los y las familiares contando las recetas en distintos idiomas y de tradiciones culturales y gastronómicas diferentes y hacer el esfuerzo de traducir o facilitar la comprensión al resto del alumnado. Paralelamente, la creación de un recetario intergeneracional internacional en línea (recetas dulces y saladas). El recetario en línea se puede revisar a través del siguiente enlace: https://docs.google.com/document/d/1W-HdcDAwEJHOWR20xCjPKLlBXAt1QSh1q-FOcvmf_Eo/edit?usp=sharing

3.1.4. Evaluación de la actividad

Para la evaluación de cada una de las actividades, había tres fuentes de calificación: 25 % el o la propia estudiante, 25 % el grupo pequeño en el que había participado y 50 % el profesorado de las asignaturas, siguiendo una rúbrica de evaluación específica para cada actividad. Véase como ejemplo la rúbrica de la actividad 2 en la tabla 12.

Tabla 12. Rúbrica de evaluación de la EPD 2 «El libro de tu vida»

Nombre y apellidos	Autoevaluación (hasta 0,25)	Evaluación grupal (hasta 0,25)	Evaluación profesor (hasta 0,50)	Total EPD 2
Mal (0,05 puntos)	Regular (0,12 puntos)	Bien (0,25 puntos)		
No trae terminada la tarea. El libro de la vida no abarca hasta el momento actual o se ha conformado con las etapas clásicas: infancia, adolescencia, adultez. No trae elementos simbólicos para las etapas o no ha respondido a las preguntas para cada etapa.	Trae terminada la tarea, pero hay elementos que faltan (por ej.: elemento simbólico de alguna etapa). La persona reconoce que lo ha hecho deprisa y corriendo sin poner todo el interés debido.	Trae terminada la tarea. Tanto el libro de la vida, como las preguntas asociadas a cada etapa como los elementos simbólicos se incorporan. Se nota el trabajo de la persona.		

Se utilizarían otros indicadores de evaluación del proyecto de innovación docente:

- Aportaciones realizadas al recetario en línea (nivel de concreción, desarrollo de la elaboración de la receta, ilustración con imágenes, etc.): el 100 % del alumnado cumplimentó el recetario.
- Grabación del vídeo o audio con la receta cocinada por su familiar: el 100 % del alumnado lo realizó, aunque algunos y algunas estudiantes describieron ellos y ellas mismas la receta.
- Tarea reflexiva voluntaria sobre las actividades realizadas (grado de satisfacción con la misma, elementos que piensa que le ha aportado la actividad, elementos que ha descubierto de su propia familia, etc.): parte del estudiantado mandó un vídeo, audio o mail con la evaluación de las actividades realizadas.

3.2. Empleo pedagógico de prácticas restaurativas en intervención familiar para alumnado de Educación Social

Proyecto de Innovación incluido en la Acción 2 de la Universidad Pablo de Olavide, destinada al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencias, convocatoria (2022-2023).

3.2.1. Introducción justificativa

En el marco de la asignatura optativa 803044 Psicología de la Familia, de 4.º curso 2.º semestre del grado de Educación Social, se hace hincapié en la adquisición de herramientas de intervención por el alumnado que le permitan trabajar con familias en distintos contextos y ámbitos laborales. Para este proyecto de innovación docente se propone un acercamiento al campo de la intervención familiar desde un paradigma innovador, esperanzador y poco difundido en nuestro contexto cultural: la justicia restaurativa.

La justicia restaurativa representa una ruptura con el sistema retributivo tradicional en el que el derecho penal constituye una forma de control de la criminalidad; ello implica una sanción para quien comete un delito y pone en segundo plano a la víctima, que es «neutralizada» (Hassemer y Muñoz Conde, 2012). De hecho, el delito es considerado una ofensa contra el Estado y se centra en el castigo que el Estado impone a quien comete ese delito, dejando de lado a la víctima y sus necesidades (Zehr y Mika, 1998).

El eje central de la justicia restaurativa es el daño causado por el delito y su forma de repararlo, teniendo en cuenta, además, las relaciones sociales que se ven afectadas por la comisión de dicho delito (Patiño y Ruiz, 2015). Dicho de otro modo, el paradigma de justicia restaurativa busca la personalización de las víctimas sin considerarlas objetos del sistema; el crimen constituye, más bien, una violación de las relaciones y se le reconoce su dimensión interpersonal (United Nations Office on Drugs and Crime, 2006; Zehr, 2005, 2006).

Desde la perspectiva restaurativa, el crimen es un conflicto entre quien ha sido dañado, la comunidad y el victimario; por consiguiente, son estas las partes implicadas en su resolución (Zehr y Mika, 1998). Las partes en conflicto tienen el objetivo común de llegar a una «resolución satisfactoria para reparar el daño causado y empezar un camino hacia la reconciliación, la curación, el perdón, la rehabilitación y la reintegración» (Dhami, 2012). La justicia restaurativa ofrece una oportunidad para la persona ofensora de disculparse con la víctima y ofrece una oportunidad para la víctima de aceptar las disculpas y perdonar a la persona ofensora (Sherman *et al.*, 2005).

Es en este marco humanista donde que nacen las prácticas restaurativas, como herramientas provenientes del paradigma de la justicia restaurativa que se caracterizan por su flexibilidad y adaptabilidad a diferentes tipos de ámbitos de intervención, no solo en el relacionado con la comisión de delitos. Se trata de herramientas inclusivas que facilitan la intervención en contextos grupales basadas en la voluntariedad, confidencialidad y respeto de todas las partes implicadas. Desde una perspectiva preventiva permiten mejorar la cohesión grupal favoreciendo la comunicación y el intercambio de experiencias de todas las personas participantes; desde una perspectiva reactiva favorecen la resolución pacífica de los conflictos presentes en una comunidad.

Ejemplo de estas prácticas son los círculos y conferencias restaurativos. En ambas técnicas los miembros de un grupo (por ej.: alumnado o miembros de una familia) comparten un espacio distribuyéndose de manera circular para tratar de solucionar un problema conjuntamente. Ejemplos de ellos pueden ser los círculos de apoyo, de responsabilización, conferencias familiares y otras variantes en función de las necesidades de intervención.

El conocimiento teórico y la adquisición de competencias prácticas en el manejo de las prácticas restaurativas pueden ser un elemento formativo importante para el alumnado de Educación Social y, por ello, se planteó este proyecto de innovación docente, con el objetivo de crear puentes entre prácticas innovadoras sociales y la formación universitaria

3.2.2. Objetivos y grado de cumplimiento

El presente proyecto de innovación docente persigue 3 objetivos y espera conseguir los siguientes grados de cumplimiento:

1. Conocer los principios básicos de la justicia restaurativa.
Resultados esperados: que el 100 % del alumnado participante conozca las diferencias entre la justicia retributiva tradicional y la justicia restaurativa, así como la definición, los pilares teóricos fundamentales y las principales características entre ambos tipos de aproximación.
2. Definir las prácticas restaurativas y sus tipos.
Grado de cumplimiento esperado: que el 100 % del alumnado conozca los diferentes tipos de prácticas restaurativas enfocadas al ámbito de trabajo potencial de la Educación Social, desarrollando principalmente los tipos de círculos restaurativos como prácticas centrales de esta aproximación.
3. Entrenar y adquirir competencias en el empleo de prácticas restaurativas dirigidas a intervención familiar y educativa.
Grado de cumplimiento esperado: objetivo más importante del proyecto, que el 100 % del alumnado entrene la técnica del círculo de responsabilización, tomando como formato la presentación de un grupo humano que empieza a trabajar en las primeras etapas con este tipo de técnicas restaurativas.

3.2.3. Metodología y actividades desarrolladas

Se desarrollaron 2 sesiones de trabajo de las 14 sesiones previstas en la EB de la asignatura. La primera de ellas consistió en la presentación de los 2 primeros objetivos del proyecto de innovación docente (1. Conocer los principios básicos de la justicia restaurativa; 2. Definir las prácticas restaurativas y sus tipos). En la primera parte se intercalaron contenidos teóricos presentados en PowerPoint con ejemplos de técnicas restaurativas reales (encuentro entre infractores y víctimas en casos de asesinato, de violencia escolar y de problemas de convivencia entre otros). El profesor de la asignatura fue creando puentes entre los nuevos contenidos y algunos de los aprendizajes adquiridos en la materia Psicología de la Familia (803044). La segunda sesión giró en

torno al tercer objetivo (3. Entrenar y adquirir competencias en el empleo de prácticas restaurativas dirigidas a intervención familiar y educativa). Se contó con la presencia y ayuda de una profesional experta en prácticas restaurativas de la Federación Andaluza Enlace, con amplia experiencia en la implementación de estas técnicas y principios en distintos contextos (prisiones, centros educativos, ONG, etc.).

En esta segunda sesión, la metodología fue restaurativa, por lo que se trabajó en formato de círculo restaurativo: reflexionando y compartiendo en función de preguntas, reflexiones, dilemas, etc., primando lo aportado por el alumnado participante. Se utilizó un objeto de la palabra como elemento regulador de los turnos de intervención en el círculo restaurativo, analizando su importancia y usos en contextos restaurativos. Posteriormente se entrenó la dinámica de la técnica del círculo restaurativo desarrollando un círculo de responsabilización en su fase inicial.

3.2.4. Evaluación de la actividad

En el diseño inicial de este proyecto de innovación docente de recogieron dos procesos de evaluación. Se comentan a continuación:

1. Los contenidos teóricos se incorporarán a la evaluación final de la asignatura en forma de preguntas de tipo test para el examen.

Se han incorporado dos ítems al examen tipo test de la asignatura, tanto en la primera como en la segunda convocatoria de evaluación. Al ser una prueba objetiva de 28 ítems con tres opciones de respuesta de las que tan solo una es correcta, la incorporación de estos dos ítems supone un 8 % de los contenidos evaluados en la prueba.

2. La parte práctica de la actividad consistirá en la grabación de un vídeo grupal en el que se desarrolle una práctica restaurativa llevada a cabo por el alumnado.

Se registró grupalmente el ensayo de círculo restaurativo realizado en el proyecto de innovación, recogiénose la participación de alumnado implicado en su desarrollo y contando con

las apreciaciones y sugerencias de la profesional experta en prácticas restaurativas. Esta parte no se cuantificó, sino que se consideró como parte de la evaluación continua de la asignatura, junto a otras actividades realizadas presencialmente en otras clases de EB que permiten en su conjunto subir de calificación en el caso de quedarse a menos de 0,2 décimas del nivel de calificación inmediatamente superior (aprobado, notable, sobresaliente o matrícula de honor).

3.3. El duelo en la familia

Esta actividad de innovación docente que se presenta a continuación supone una actualización y ampliación de Proyecto de Innovación, Espacios intergeneracionales co-construidos interculturales en la asignatura Psicología de la Familia en español e inglés (2021-2022) que se ha presentado con anterioridad y supone una nueva actividad de innovación para incorporar en el curso 2024-2025

3.3.1. Introducción justificativa

Como hemos descrito en apartados anteriores, el trabajo experiencial-narrativo con el alumnado sobre su familia de origen y su propia historia personal, en las asignaturas de Psicología de la Familia en español (803044) e inglés (803105) del grado de Educación Social, ha venido siendo muy bien acogido. La propuesta se ha repetido y enriquecido cada curso con las aportaciones del distinto profesorado y los distintos grupos de estudiantes. Se ha facilitado a la reflexión y el aprendizaje a través de la participación e implicación directa del alumnado. Incidiendo de forma específica en la adquisición de competencias de gran interés para su futuro profesional.

Con el deseo de ampliar este trabajo, y en consonancia con los objetivos planteados en convocatorias anteriores, hemos visto adecuada la inclusión de una nueva actividad a nuestro proyecto de innovación docente.

3.3.2. Objetivos

Detallamos, a continuación, los objetivos específicos de la actividad:

- Promover el trabajo personal y experiencial del alumnado con los duelos de su infancia y adolescencia en la familia.
- Generar espacios intergeneracionales co-construidos e interculturales sobre las pérdidas en las familias.
- Fomentar la idea de diversidad familiar y el respeto de las diversas formas de construir, vivenciar y ser familias en duelo.
- Promover la idea de aprendizaje resiliente tras las crisis, los cambios y las pérdidas en las familias.
- Incorporar la necesidad y utilidad del autoconocimiento y la elaboración de las situaciones personales de pérdida para el trabajo profesional con personas.
- Incidir en la universalidad del duelo.

3.3.3. Metodología y actividades desarrolladas

La metodología que se llevará a cabo es narrativo-experiencial y se utilizarán técnicas de caldeamiento psicodramático (Rojas-Bermúdez, 1997). La actividad se desarrollará en una única sesión de dos horas correspondiente a una clase de EPD de las asignaturas 803044 Psicología de la Familia y 803105 Psicología de la Familia (docencia en inglés). Se utilizará material fungible: folios, bolígrafos, rollo de papel continuo blanco (3 metros) y ceras, lápices de colores y/o rotuladores, adhesivo, pegamento y recortes de revistas.

- Actividad 4: «El duelo en la familia»
El profesorado hará una pequeña introducción, de alrededor de cinco minutos, sobre la universalidad de la pérdida y la idea de duelo como cambio, los factores de riesgo y protección del proceso de duelo y el duelo en la infancia y adolescencia en la familia (Tizón, 2021). El tono de la exposición será sereno, con pausas y silencios facilitando la introspección y el recogimiento, a modo de caldeamiento verbal. Incluimos alguno de los gráficos que podrían utilizarse (figura 3).



Figura 3. Gráficos de ejemplo para el desarrollo de la actividad

Posteriormente, se pedirá al estudiantado que elija un lugar en el aula para estar un momento a solas. Que dibujen en un papel un rectángulo de tamaño 10 × 15 cm, aproximadamente. También que imaginen que esa forma en el folio es una fotografía de algún momento de duelo de su infancia. Que piensen, recuperen un recuerdo de alguna pérdida no demasiado importante, no demasiado grave, que sientan que el momento actual de sus vidas esté bien elaborado. Que rescaten qué aprendizaje personal hicieron sobre esa situación de pérdida y para qué les ha servido en sus vidas. Recordando que, a pesar de que esta sea una actividad experiencial, no estamos en un contexto psicoterapéutico, sino académico-educativo. La intención no es hurgar en procesos profundos y/o conflictivos, sino conectar con lo aprendido. La duración de este ejercicio será de unos cinco a siete minutos.

A continuación, los y las estudiantes elegirán en el aula otros y otras compañeras con quien quisieran compartir su experiencia en grupos pequeños, de unos tres estudiantes. Se les pedirá que cuenten su recuerdo incluyendo la vivencia en la familia de esa situación vital: ¿cómo se comportaron los padres, madres y hermanos?, ¿participó la familia extensa?, ¿de qué modo lo hizo?, ¿qué roles se desarrollaron?, ¿qué creencias había en la familia?, ¿qué rituales se llevaron a cabo?, ¿cómo se habló en la familia de la pérdida?, ¿qué habilidades de expresión emocional se mostraron?, ¿alguien fue excluido?, etc. Para finalizar este ejercicio el grupo deberá escribir en una cuartilla de papel cuales han sido los aprendizajes (personales, individuales, de algún miembro o de la familia) que han compartido intragrupo. Este ejercicio tendrá una duración de treinta minutos.

Seguidamente, los distintos subgrupos pequeños compartirán en voz alta y para todo el gran grupo lo que han escrito en sus cuartillas. Se podrá reflexionar y compartir en voz alta todo lo que quieran comentar sobre los aprendizajes y la experiencia en los subgrupos durante quince minutos.

Para finalizar, con ayuda del estudiantado fijaremos con el adhesivo en el suelo del aula el papel continuo (tres metros como mínimo), les pediremos que usando los materiales fungibles (lápices de colores, recortes, pegamento, etc.) realicen una obra conjunta, como una familia, cocreando espontáneamente, con libertad creativa, con dibujos con imágenes de las revistas, con lo que deseen. Que simbolice la universalidad, la resiliencia, lo aprendido, el crecimiento, etc. Lo que podrán utilizar de sus duelos cuando sean profesionales. La obra quedará expuesta en la pared del aula durante treinta minutos de duración.

3.3.4. Evaluación de la actividad

Para la evaluación de esta actividad, cada estudiante deberá entregar un pequeño ensayo-reflexión de una página máximo sobre lo aprendido, sobre sus propios duelos, la experiencia personal contada por algunos de sus compañeros o compañeras y la aplicación-utilidad que ese nuevo conocimiento experiencial podría tener con un posible usuario o alumno con el que trabajase en su vida profesional futura (figura 4).

El formato de evaluación de la actividad es un documento con un fondo naranja claro. En el centro, hay un recuadro blanco con un borde verde. Dentro de este recuadro, el título "ROLES Y DUELOS" está centrado en la parte superior. Debajo del título, hay una línea horizontal que divide el espacio. A la izquierda de esta línea, el texto "YO NIÑO-ADOLESCENTE" está escrito en verde. A la derecha, el texto "YO PROFESIONAL" está escrito en verde. Debajo de cada uno de estos textos, hay un recuadro blanco con un borde verde, destinado a la escritura. El documento está sujeto a una superficie naranja por dos clips negros en los lados.

Figura 4. Formato de evaluación de la actividad

3.4. Otras acciones, actividades y experiencias relacionadas con la innovación docente y la creación de espacios para el encuentro humano y el pensamiento crítico

En este apartado se presentarán de manera resumida otras actividades y experiencias relacionadas con innovación docente que se han desarrollado en la asignatura Psicología de la Familia. Lejos de organizarse como proyectos formales de innovación docente, estas acciones se han definido por su flexibilidad, dinamismo y capacidad para generar espacios de encuentro y pensamiento crítico.

- *Análisis de apps parentales*: análisis de *apps* parentales, familiares, para padres o para madres en función del ciclo vital, funcionamiento familiar y estilos de socialización desde una perspectiva de género. Mediante esta actividad introductoria en las clases teóricas de la asignatura se pretende profundizar en el modelo de socialización parental de Musitu y García (2004). Según este modelo, hay dos dimensiones independientes u ortogonales a partir de las cuales se definen los estilos de socialización familiar: en primer lugar, la cercanía/implicación/calidez y, en segundo lugar, el control/imposición/normas. La actividad a desarrollar en una clase de 2 horas se divide en una primera presentación teórica del modelo de una duración de 30 minutos seguida por una búsqueda de 1h en pequeños grupos en las tiendas de *apps* para dispositivos móviles, tabletas, portátiles, etc. (por ej.: Google Play, tienda de Apple, tienda de Microsoft, etc.) de aplicaciones relacionadas con la parentalidad. Las palabras de búsqueda son *padre*, *madre*, *parental*, *pater-nal*, *crianza*, *familia* y otros términos relacionados. En cada una de las *apps* encontradas, cada grupo de alumnado debe indicar objetivo de la *app*, análisis de género y relación con el modelo de Musitu y García. Posteriormente hay una puesta en común en gran grupo acerca de las *apps* más frecuentes, de la cibersocialización diferencial en función del género pensando en competencias parentales y un ideario de *apps* nuevas.

- *Fake news sobre familia*: a partir de los contenidos teóricos de la asignatura se trabaja con un taller que contempla dos líneas: por un lado, la construcción de noticias falsas sobre la familia, y por otro lado, la búsqueda de noticias sobre las familias en prensa, TV, Internet, etc., que supongan *fake news*. Esta actividad es una actividad a desarrollar en 2 horas dividiendo a la clase en pequeños grupos y que coincide con el final de la asignatura, ya que el alumnado puede poner en juego lo aprendido de este modo divertido, paradójico y crítico. Con todos los contenidos aprendidos se propone la construcción de noticias falsas sobre el funcionamiento, estructura, resiliencia y afrontamiento familiares, así como la elaboración de *fake news* en función de nuevos modelos de familia. De igual modo, se analizan noticias sobre familias de distintos medios de comunicación y se analizan la información de algunas *apps* parentales que aportan datos a las personas interesadas en descargárselas. Finalmente, se exponen en gran grupo las noticias falsas y se compone un pequeño «fake newspaper» sobre familia.
- *Análisis de programas políticos de partidos*: en la primera sesión de la asignatura de 2 horas de duración se trabaja con el concepto de *familia* como objeto político, no solo conceptual, y se pretende generar un espacio de reflexión acerca del/los concepto/s de *familia/s* a través de la visión de distintas ideologías políticas. Para ello, se divide a la clase en pequeños grupos y se elabora un mural en Padlet acerca de la visión de las familias que ofrecen diversos programas políticos de los principales partidos de España. También se propone a cada grupo la elaboración de «Tu programa político para las familias». Finalmente, se hace una puesta en común en gran grupo.
- *Diálogos internacionales*: esta experiencia se llevó a cabo entre los meses de mayo y junio de 2021 y consistió en establecer diálogos por videollamadas entre el alumnado de la asignatura Psicología de la Familia de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) y el alumnado de la Maestría en Salud Comunitaria de la Universidad de Santiago del Estero (Argen-

tina) sobre el funcionamiento, estructura y otros procesos de vida familiar en Argentina y España.

La actividad consistió en compartir su visión sobre los siguientes temas con una alumna o alumno del otro contexto nacional:

- a) ¿Qué es para ti una familia?
- b) ¿Cómo son las familias de tu contexto cultural?
- c) ¿Cuáles han sido los retos que están teniendo que afrontar las familias de tu contexto durante la pandemia?

Las instrucciones de la actividad facilitadas al alumnado argentino fueron las siguientes:

1. Cada una de vosotras y vosotros «amadrinará» o «apadrinará» a una persona española. Se publicará una lista con vuestros nombres asociados al de una alumna o alumno de España, con su dirección de correo electrónico y/o su número de teléfono.
2. Os pondréis en contacto con la persona con la que estéis asociados a través de *email* o teléfono para presentaros brevemente y acordar un momento para el encuentro por videollamada, llamada o similar. Podéis proponer aquellos momentos de la semana en los que tenéis algo más de tiempo. El desfase horario con España es de 5 h (las 10 h de la mañana en Argentina son las 15 h en España).
3. Una vez acordado el encuentro, solo tenéis que «disfrutarlo». Es decir, poder conversar sobre esos 3 temas propuestos anteriormente y contrastar miradas, prácticas culturales y humanidad. El plazo para poder acordar y llevar a la práctica estos diálogos internacionales comprende desde el 3 de mayo hasta el 17 de mayo (es decir, podéis acordar ese momento de encuentro entre esos días).
4. Tras la conversación, y vinculado con la evaluación del seminario, os invitamos a elaborar una reflexión sobre la conversación llevada a cabo recogiendo los aspectos que os

hayamos parecido más interesantes e intentando ponerlo en relación con los contenidos teóricos que hemos visto durante el seminario.

- *Invitación de persona de la Asociación Española de Familias de Infancia y Juventud Trans Chrysallis*: dentro del programa de ayudas económicas para el desarrollo de actividades docentes de la Facultad de Ciencias Sociales del año 2022 de la Universidad Pablo de Olavide, se realizó un seminario de dos horas el día 11 de mayo de 11:00 a 13:00 horas en la asignatura 803044 Psicología de la Familia, de 4.º curso del grado de Trabajo Social, y se invitó a Alexis Erbez, miembro de la Asociación Española de Familias de Infancia y Juventud Trans Chrysallis, para poder enriquecer la perspectiva del tema de «Familia y género» y «Nuevos modelos de Familia» de la asignatura. La actividad fue Tipo C «Sensibilización» y persiguió conectar la docencia con la sociedad. Durante 2 horas, Alexis presentó la realidad de las familias con infancia y juventud trans sensibilizando acerca del proceso de cohesión, comunicación y adaptabilidad de los sistemas familiares, aparte de compartir experiencias, biografías, eventos significativos del ciclo vital y otra información de sumo interés para el alumnado.
- *Acogimiento familiar de niñas y niños de Ucrania con motivo de la guerra*: al inicio de la invasión de Ucrania por parte de Rusia (febrero-marzo de 2022), hemos trabajado con los contenidos de la web de la Fundación Juntos por la Vida acerca de la experiencia de niñas y niños ucranianos acogidos por familias españolas desde la época del accidente de Chernóbil hasta la reciente guerra contra Rusia. De este modo, se ha pretendido aumentar la conciencia del impacto familiar que distintos eventos no normativos (guerras y epidemias) tienen en las familias en distintas partes del mundo, así como los procesos de ayuda que se ponen en marcha de manera altruista por familias en otros países (por ej.: a través del acogimiento familiar). El trabajo consistió en visualizar vídeos de chicas y chicos de Ucrania acogidos por familias españolas y analizar el impacto en sus vidas.

- *Taller de entrenamiento en el uso del instrumento «Entrevista para la evaluación de competencias parentales (ECP-12)»*: la evaluación de las competencias parentales es un aspecto muy importante en el campo de la intervención familiar. La Cruz Roja, junto con la Universidad de Sevilla, apostaron por el desarrollo de una prueba que pudiera utilizarse en contextos no académicos, como, por ejemplo, equipos de tratamiento familiar, asociaciones de acogimiento familiar, procesos de adopción, etc., enfocada a la evaluación de las competencias de madres, padres y otras figuras que ejerzan el rol parental para poder desarrollar programas psicoeducativos que permitan entrenar aspectos parentales que pudieran ser susceptibles de mejora, así como evaluar las competencias en un momento determinado y poder evaluar al subsistema parental de un grupo familiar. Fruto de esta colaboración se creó la «Entrevista para la evaluación de competencias parentales (ECP-12)», que ha sido empíricamente validada y utilizada en distintos contextos prácticos nacionales e internacionales (Servicios Sociales, ONG, sistema público de salud, etc.), habiendo sido traducida a 5 idiomas.

El Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (COPESA) destaca, en su catálogo de áreas laborales con potencial interés para las futuras y futuros profesionales de la Educación Social, la intervención familiar y el trabajo con familias acogedoras y adoptivas, como dos de las áreas de interés a tener en cuenta para la formación universitaria. Por ello, desde la asignatura 803044 Psicología de la Familia, coordinada por el profesor Gonzalo del Moral Arroyo, se propuso un taller práctico para aprender a usar la «Entrevista para la evaluación de competencias parentales (ECP-12)» como herramienta de evaluación y planificación de intervenciones para el trabajo con familias desde la perspectiva de la mejora de las habilidades y competencias de madres, padres y otras figuras que ejerzan el rol parental.

La actividad se desarrolló el día 9 de abril de 2024, de 11 a 13 h en el Laboratorio de la Facultad de Ciencias Sociales, recibiendo apoyo a través de la Convocatoria de Ayudas Económi-

cas para el Desarrollo de Actividades Docentes de la Facultad de Ciencias Sociales (2024). Debido a su interés y vínculo con los contenidos de la asignatura, se ofreció al alumnado de las asignaturas 803044 Psicología de la Familia y 803105 Psicología de la Familia (docencia en inglés). La profesora Bárbara Lorence Lara, profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla, fue la encargada de la impartición del curso. La propuesta formativa partió de los postulados del aprendizaje invertido o *flipped learning*. El alumnado tuvo acceso 15 días antes al manual de uso de la herramienta «Entrevista para la evaluación de competencias parentales (ECP-12)», así como a la propia herramienta. Tras una breve introducción teórica a partir de las dudas y preguntas del grupo, se planteó una tarea en grupos pequeños destinada a identificar las 12 competencias parentales por medio de fotos de la vida cotidiana en una familia, permitiendo, así, la agrupación de las imágenes bajo cada una de las distintas categorías. Posteriormente se trabajaron en gran grupo las competencias partiendo de las propias agrupaciones.

Una vez realizada esta fase introductoria, la actividad consistió en la implementación y entrenamiento individual del uso de la herramienta a partir de un caso real (entrevista visualizada en vídeo). Posteriormente se pasó a contrastar los resultados obtenidos por el alumnado en grupos pequeños y se resolvieron las dudas acerca del uso práctico de la herramienta. Se terminó explicando la utilidad de los resultados para el diseño y planificación de intervenciones con las familias para la mejora de las competencias parentales y animando al alumnado a participar en los cursos gratuitos con acreditación del uso de la herramienta que ofrece la Cruz Roja.

4. Conclusiones

Como se ha podido comprobar en las páginas anteriores, las posibilidades de crear y cocrear nuevos espacios reflexivos, formativos y evaluativos en la asignatura Psicología de la Familia son

variadas, flexibles e innovadoras. El espíritu que impregna cada una de estas acciones es partícipe de una perspectiva ecosistémica y humanista más general desde la que plantear el proceso creativo de enseñanza-aprendizaje-transferencia en la asignatura. De hecho, este propio proceso nos ha hecho reflexionar acerca de aspectos tan básicos como el propio nombre de la asignatura: a pesar de que el programa oficial de estudios y en la memoria del grado de Educación Social la asignatura se denomina Psicología de la Familia, el planteamiento y desarrollo práctico de la misma llevarían mejor a llamarla Psicología de las Familias, donde se recogen los valores de diversidad, tolerancia, conocimiento autobiográfico, respeto a distintas formas de construir conocimiento, feminismo y ayuda mutua que se intentan poner en valor a través de las distintas actividades de innovación docente que se han presentado en este capítulo.

Lo que hemos pretendido con ellas ha sido cuestionar la idea de «familia» en singular, unitaria y de una sola lectura. Los resultados que hemos obtenido tras su implementación nos muestran a las familias como organizaciones sociales abiertas a la diversidad, a la inclusividad y multiplicidad de significados, con un pie en el mantenimiento de su estructura y equilibrio como institución compartida por todo tipo de sociedades, y otro en el terreno del cambio y la adaptación constante a los múltiples estresores y devenires de la vida. En términos pedagógicos, la asignatura está planteada para resaltar el carácter práctico de su temática, enlazando el contenido teórico con la experiencia personal del alumnado, creando espacios críticos de diálogo donde la dimensión política, intercultural y democrática se ven recogidas. Creemos que generar espacios de reflexión favorece a la formación como Educadoras y Educadores Sociales del alumnado, pero también como ciudadanos conscientes y responsables (ejemplos serían dinámicas como la de identificar *fake news* sobre la familia, formar en y discutir sobre competencias parentales, o el mismo hecho de compartir y poner en tela de juicio en un grupo la propia experiencia familiar, tan cargada de significatividad). En definitiva, el profesorado de la asignatura nos movemos siguiendo la idea de que la misma es un espacio de creci-

miento y autoconocimiento, fundamental para el desarrollo y madurez del alumnado, y que aporta una dimensión humanista y holista a su formación académica y profesional.

Para finalizar, nos gustaría apuntar las perspectivas futuras que contemplamos. Todo lo expuesto anteriormente permite estudiar y trabajar con familias en contextos no normativos (duelo, separaciones, en el manejo de situaciones de crisis –véanse casos recientes como las pandemias o contextos de guerra–, etc.) y confiamos en que supone un valor añadido que va más allá de lo académico. Dichos contextos son momentos de crisis inesperados que las familias afrontan y de las cuales pueden verse reforzadas si son entendidos como oportunidades de cambio y crecimiento. Asimismo, nos gustaría seguir apostando por el trabajo intergeneracional en la asignatura, ya que permite dar voz a todas las personas que forman parte de las familias y permite entender en primera persona el concepto de *ciclo evolutivo familiar*, además del trabajo intercultural que supone contar con grupos de nacionalidades diversas.

5. Referencias

- Dhami, M. K. (2012). Offer and Acceptance of Apology in Victim-Offender Mediation. *Critical Criminology*, 20(1), 45-60. <https://doi.org/10.1007/s10612-011-9149-5>
- Hassemer, W. y Muñoz-Conde, F. (2012). *Introducción a la criminología y a la política criminal*. Tirant lo Blanch.
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Rojas-Bermudez, J. (1997). *Teoría y técnica psicodramáticas*. Paidós.
- Sherman, L. W., Strang, H., Angel, C., Woods, D., Barnes, G. C., Bennett, S. e Inkpen, N. (2005). Effects of face-to-face restorative justice on victims of crime in four randomized, controlled trials. *Journal of Experimental Criminology*, 1(3), 367-395. <https://doi.org/10.1007/s11292-005-8126-y>
- Tizón, J. L. (2021). *Perdida pena duelo-Vivencias investigación y asistencia*. Herder.

- United Nations Office on Drugs and Crime (2006). *Handbook on Restorative Justice programmes*. Naciones Unidas.
- Universidad Pablo de Olavide (s. f.). *Grado en Educación Social – Universidad Pablo de Olavide. Información General*. <https://www.upo.es/portal/impe/web/contenido/0e93aed5-43b3-11de-874c-3fe5a96f4a88>
- Viana-Orta, M. I., Senent, J. M. y Camacho, G. (2019). La titulación de Educación Social en España. Análisis comparado de algunas de sus características. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 157-172.
- Vilar, J. (2018). Elements de reflexió per al futur proper de l'educació social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38.
- Zehr, H. (2005). *Cambiando de lente. Un nuevo enfoque para el crimen y la justicia* (3.ª ed.). Herald Press.
- Zehr, H. (2006). *El pequeño libro de la Justicia restaurativa*. Good Books.
- Zehr, H. y Mika, H. (1998). Fundamental Principles of Restorative Justice. *Contemporary Justice Review*, 1(1), 64-69.

Autoría

Josefa Cuesta Roldán

Profesora asociada del Área de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) desde el año 2020. En el ámbito docente, cuenta con más de once años de experiencia, impartiendo cursos, seminarios y jornadas no solo en Universidades, sino también para la Administración pública, así como en entidades sociales. Esta labor es compatibilizada con el ámbito de la intervención social en colectivos vulnerables y, desde hace cuatro años, ejerce la coordinación del Centro de Personas sin Hogar de Fundación Atenea en Polígono Sur de Sevilla. Los intereses en la docencia, así como investigadores, están centrados en esta línea de actuación.

Gonzalo del Moral Arroyo

Doctor en Psicología, psicoterapeuta relacional y profesor titular del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Ha sido autor de diversas publicaciones en revistas indexadas en Scopus y WOS, libros y capítulos de libros, y ha dirigido proyectos de investigación nacionales sobre violencia en la adolescencia (ciberacoso, *bullying* y violencia filioparental). Ha colaborado activamente con universidades de Europa y América Latina en proyectos de investigación colaborativos sobre los temas de investigación antes mencionados.

Borja Díaz Vera

Profesor sustituto interino del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Psicólogo, antropólogo y músico con experiencia como docente y educador en contextos tanto formales como no formales, también ha trabajado con grupos de voluntarios con personas con TEA, junto con un equipo multidisciplinar, redactando un estudio sociodemográfico para el II Plan Municipal De Vivienda y Suelo del Ayuntamiento de Jerez de la Frontera y en diferentes proyectos del Plan de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide, además de colaborar con múltiples artistas y grupos de música experimental. Actualmente imparte docencia en inglés en los grados de Educación Social y Trabajo Social de la UPO, además de otras asignaturas asociadas al Departamento y al Aula Abierta de Mayores.

Concepción Mimbrero Mallado

Doctora en Psicología y Máster Universitario en Estudios de Género y Desarrollo Profesional por la Universidad de Sevilla. Ha disfrutado de una beca posdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona y de estancias en universidades internacionales. Ha sido profesora en la Universidad de Sevilla y actualmente es profesora contratada doctora en el Área de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Su actividad investigadora se centra principalmente en la implementación del *mainstreaming* de género en organizaciones en torno a temáticas como prisiones y drogas, empleabilidad social y diagnósticos organizacionales para la aplicación de la dimensión de género.

Ana Romero Abrio

Profesora permanente laboral del Área de Psicología Social en Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Doctora en Ciencias Sociales por la UPO, en la línea de investigación: escuela, familia, cohesión y crecimiento social. Premio extraordinario de doctorado (2019). Imparte docencia de grado y posgrado en las facultades de Ciencias Sociales y de Derecho. Sus investigaciones se centran en el estudio de la violencia en la adolescencia

(*bullying*, ciberacoso y violencia filioparental), en colaboración con la Universidad Autónoma de Nuevo León (México), en el marco del Convenio RIEVA (Red Iberoamericana para el Estudio de la Violencia en la Adolescencia). Es autora y coautora de publicaciones científicas en revistas de impacto nacional e internacional, así como de publicaciones relacionadas con la innovación docente en la Educación Superior.

Cristian Suárez Relinque

Profesor titular en el Área de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Su experiencia docente se ha desarrollado principalmente en los ámbitos de la Psicología Social y la Criminología. Su interés investigador se centra en el estudio de la violencia en la adolescencia (filioparental y escolar) y en el análisis de los factores de riesgo y protección en el consumo de alcohol en la etapa adolescente. Actualmente es responsable del grupo de investigación SEJ-468 - Valores, Familia, Igualdad y relaciones Intergeneracionales, perteneciente al Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Junta de Andalucía.

Elena Torrado Val

Profesora asociada del Departamento de Educación y Psicología Social en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Doctora en Psicología. Psicoterapeuta de Familia y supervisora acreditada por la Federación Española de Asociaciones de Psicoterapia FEAP. Miembro de la Asociación Española para el Desarrollo y la Investigación de la Terapia Familiar AEI+DTF. Experta en Psicooncología y Cuidados Paliativos Pediátricos (CCPP) por el Consejo General de la Psicología de España COP. Habilitada para la actividad sanitaria. Ha dedicado su carrera profesional a la intervención directa con familias en contextos comunitarios, educativos y clínicos. Sus intereses docentes y de investigación están relacionados con los procesos psicosociales de familias en situación de alta vulnerabilidad.

María Vera Perea

Doctora en Psicología, con premio extraordinario de doctorado, en la Universitat Jaume I, de Castellón de la Plana. Desde 2018 trabaja en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Actualmente es profesora titular y responsable del Área de Psicología Social en esta misma universidad. Tanto su docencia como su investigación se han centrado en los procesos psicosociales en el ámbito del trabajo, específicamente en el bienestar laboral desde una perspectiva de género. Ha participado en decenas de proyectos financiados tanto autonómicos como nacionales, así como en publicaciones científicas sobre la misma temática.

Índice

Introducción	9
1. La innovación docente en la Universidad de hoy.	13
1. La innovación docente en el EEES: la universidad como experiencia de aprendizaje e intercambio de saberes	13
2. Retos de la sociedad actual: ¿qué papel tiene la universidad como espacio de construcción de conocimiento colectivo?	15
3. El perfil del profesorado universitario en el siglo XXI	17
4. La docencia de la psicología social: nuevas metodologías	21
5. Referencias	26
2. Psicología de las Organizaciones: mejorando el bienestar laboral de nuestro entorno	29
1. Introducción.	29
1.1. Nombre de la asignatura	29
1.2. Curso y grado	30
1.3. Obligatoria u optativa	30
1.4. Características del alumnado.	31
2. Importancia de la Psicología Social en la asignatura y en la titulación	32
3. Objetivos y metodología de la innovación docente.	38
3.1. Objetivos	38

3.2. Metodología	41
4. Desarrollo y resultados.	45
4.1. Desarrollo	45
4.2. Evaluación.	48
5. Conclusiones	50
6. Referencias	53
3. Innovación docente en Psicología Comunitaria: modelo ecológico y prevención en violencia escolar.	55
1. Introducción.	55
1.1. Nombre de la asignatura.	55
1.2. Curso y grado	55
1.3. Obligatoria u optativa	55
1.4. Características del alumnado.	56
2. Importancia de la Psicología Social en la asignatura y en la titulación	58
2.1. Principales características de la Psicología Comunitaria	58
2.2. Principios fundamentales adoptados de la Psicología Social.	59
3. Objetivos y metodología de la innovación docente.	60
3.1. Objetivos.	60
3.2. Contenidos y metodología	60
4. Desarrollo, evaluación y resultados esperados.	61
5. Conclusiones	82
6. Anexos	83
7. Referencias	86
4. Innovando en Psicología de la Familia desde lo experiencial, intercultural e intergeneracional	89
1. Introducción.	89
2. Importancia de la Psicología Social en la asignatura y en la titulación	90
3. La asignatura como espacio de innovación, encuentro intercultural y pensamiento crítico.	92
3.1. Espacios intergeneracionales co-construidos interculturales en la asignatura Psicología de la Familia en español e inglés	92
3.1.1. Introducción justificativa.	93

3.1.2. Objetivos y grado de cumplimiento	94
3.1.3. Metodología y actividades desarrolladas	96
3.1.4. Evaluación de la actividad	99
3.2. Empleo pedagógico de prácticas restaurativas en intervención familiar para alumnado de Educación Social	101
3.2.1. Introducción justificativa	101
3.2.2. Objetivos y grado de cumplimiento	103
3.2.3. Metodología y actividades desarrolladas	103
3.2.4. Evaluación de la actividad	104
3.3. El duelo en la familia	105
3.3.1. Introducción justificativa	105
3.3.2. Objetivos	106
3.3.3. Metodología y actividades desarrolladas	106
3.3.4. Evaluación de la actividad	108
3.4. Otras acciones, actividades y experiencias relacionadas con la innovación docente y la creación de espacios para el encuentro humano y el pensamiento crítico . . .	109
4. Conclusiones	114
5. Referencias	116
Autoría	119

La innovación docente en la enseñanza universitaria

Una propuesta desde la Psicología Social

La universidad como institución atraviesa un momento de transición intenso y significativo. Las formas de enseñanza tradicionales están en el punto de mira y la universidad está virando hacia nuevos paradigmas docentes, en un intento por innovar y crecer en un contexto social globalizado y cambiante. La innovación docente es uno de los pilares fundamentales para la construcción del conocimiento colectivo y la cohesión social. Además, la demanda creciente del alumnado universitario acerca de la adaptación de las enseñanzas a la era actual está generando en el profesorado un interés por impulsar nuevas metodologías prácticas e innovadoras. La oportunidad de mejorar como docentes y dar respuesta a este reto social y académico es lo que nos ha movido a compilar en este volumen una serie de propuestas metodológicas para asignaturas del área de Psicología Social.

Este libro se estructura en cuatro capítulos. El primero presenta la normativa universitaria en lo referente a la innovación docente y expone el plan formativo del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO). El segundo muestra una propuesta de acercar la asignatura de Psicología de las Organizaciones a la realidad social del alumnado, con el objetivo de trabajar transversalmente el concepto innovador de mejora del bienestar laboral. En el tercero se propone una metodología teórico-práctica para la asignatura de Psicología Comunitaria, aplicada a una línea temática transversal, la violencia escolar. El último capítulo ofrece una idea innovadora para la asignatura de Psicología de la Familia, que pone el foco en la comprensión de la familia como sistema y cuyo objetivo es construir un espacio intergeneracional e intercultural en torno a las propias familias de orígenes, rescatando el encuentro entre el alumnado.

Ana Romero-Abrio, Concepción Mimbreno Mallado y María Vera Perea, coordinadoras de la obra, son profesoras de la Universidad Pablo de Olavide, adscritas al área de Psicología Social del Departamento de Educación y Psicología Social. Imparten docencia en diferentes grados universitarios y en el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Ana Romero-Abrio es profesora contratada doctora y su actividad académica se centra en la violencia en la adolescencia. Concepción Mimbreno Mallado es profesora contratada doctora y su ámbito de estudio es la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. María Vera Perea es profesora titular y desarrolla su actividad docente e investigadora en el bienestar psicosocial de los trabajadores y las trabajadoras desde una perspectiva de género.