

REFLEXIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA PSICOLOGÍA Y EL PAPEL DEL PROFESOR

Autor:

Xavier Pons Diez

Departamento de Psicología Social de la Universitat de València

Av. Blasco Ibáñez, 21 (46010 - Valencia)

INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas se ha acrecentado el interés por la mejora de la calidad de la enseñanza en la universidad. De ahí que sean muchos los autores que han publicado trabajos dedicados específicamente a la enseñanza universitaria de la psicología, tales como Berjano (1995), Echeburúa, De Corral y Salaberría (2005) o Hartley y McKeachie (1990). En ellos late la idea de que mejorar la enseñanza supone incorporar estilos y técnicas facilitadores del aprendizaje y optimizadores del clima en el aula, así como que una enseñanza universitaria de calidad gira en torno a cuatro aspectos interrelacionados, que el profesor debe observar: conocimiento en profundidad de la asignatura, comunicación fluida con los alumnos, conocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos y conocimiento de la didáctica universitaria.

Paulatinamente, estamos observando como en las universidades españolas se está imponiendo un enfoque profesional de la formación integral del docente universitario, referido a los aspectos que tienen que ver con los contenidos de la asignatura, pero también a los modos de facilitar el aprendizaje de los alumnos. Existe una nueva concepción alusiva a que aprender a enseñar es una tarea que requiere entrenamiento sistemático, apoyo continuado y cierta supervisión, al menos en las primeras etapas.

Los estudios universitarios conducentes a la obtención de la titulación en psicología han de proporcionar a los alumnos una formación adecuada para que sean capaces de desarrollar su futura profesión dentro de las áreas de actuación que son propias de los psicólogos, o bien en la investigación de los procesos implicados en el comportamiento

individual y colectivo, así como en la docencia de la psicología en cualquier ámbito –universitario o no– en que ésta se requiera. El objetivo general de una titulación universitaria en psicología es formar profesionales e investigadores que posean los conocimientos científicos necesarios para comprender, interpretar, analizar, explicar y predecir el comportamiento humano individual y colectivo, así como adquirir las destrezas y competencias pertinentes para evaluar e intervenir eficazmente en lo individual y en lo grupal, y a lo largo del ciclo vital. En relación con lo anterior, la actuación profesional que es propia del psicólogo fue definida, para el ámbito del Estado español, por el Colegio Oficial de Psicólogos (1998) en un documento marco titulado “Perfiles profesionales del psicólogo”. Este documento delimita ocho áreas de actuación profesional: psicología clínica y de la salud, psicología de la educación, psicología del trabajo y de las organizaciones, psicología de la intervención social, psicología de la actividad física y del deporte, psicología jurídica, psicología de las drogodependencias y psicología del tráfico y de la seguridad vial.

Dado que la del psicólogo es una profesión que sólo existe en formas especializadas (Roe, 2002), la enseñanza universitaria debe estar encaminada a integrar la diversidad de alternativas profesionales y epistemológicas dentro de un proceso educativo que asuma tal diversidad –desde el principio y mostrándola explícitamente– y que se dirija a formar profesionales e investigadores que compartan una capacitación para un objetivo tan común como multiforme: promover el bienestar y la calidad de vida de las personas en la sociedad. En este sentido, como señala De la Fuente (2003), la integración de los conocimientos académico y profesional en psicología supondrá construir un tercer conocimiento factual teórico-aplicado, capaz de combinar e integrar el conocimiento de los hechos científicos y el de los profesionales, siendo especialmente relevante que no se elabore la idea de que uno de ambos conocimientos puede supeditarse al otro o desligarse del otro.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA PSICOLOGÍA.

El desarrollo de las actividades propias del contexto educativo ha de ir precedido de una reflexión sobre los principios que deben guiar dichas actividades. Siguiendo a Echeverría (1995), resumiremos tales principios en los tres siguientes:

– El conocimiento científico en el ámbito formativo debe ser entendido como el resultado de un proceso de construcción en el que tanto profesores como alumnos deben tomar parte activa. La enseñanza de cualquier disciplina científica no debe ser entendida

únicamente como un proceso de transmisión de información por parte del profesorado a los alumnos, sino como un proceso de interacción activa entre ambas partes.

– En el contexto de la enseñanza, el conocimiento tiene un carácter acumulativo. La adquisición de nuevos conocimientos podría verse enormemente dificultada si no se parte de una base formativa desde la cual integrar los nuevos saberes. Este principio, sobre el que descansa la regulación de la enseñanza por parte de las instituciones educativas, debe inspirar también la planificación concreta de una actividad docente.

– La actividad en el contexto de enseñanza debe estar guiada por la idea de que la educación es, por definición, una acción transformadora. El objetivo general de toda enseñanza es transformar a los seres humanos para lograr que éstos estén en mejores condiciones para desenvolverse en el mundo y para mejorar la sociedad. La enseñanza de la ciencia depende del imperativo de la mejora. La mejora vendrá determinada, obviamente, por los valores vigentes en cada momento histórico y en cada disciplina.

La actividad en ese contexto de la educación tiene que ser entendida, por tanto, como una acción racional y razonable, cuya planificación debe ser el resultado de una reflexión previa sobre cuestiones como el perfil de los sujetos a los que dicha acción va dirigida, los objetivos que se persiguen con la misma, los contenidos que van a ser transmitidos, la metodología docente y el proceso de evaluación de los resultados.

Con independencia de los objetivos generales y específicos que se definieran en cada asignatura concreta, la formación universitaria del futuro psicólogo también debería asegurar, transversalmente, un conjunto de objetivos competenciales en los estudiantes:

- Desarrollar, de manera genérica, sus capacidades críticas y reflexivas.
- Estimular e incentivar su capacidad para el trabajo en equipo.
- Potenciar y desarrollar sus capacidades de análisis y síntesis de los fenómenos psicológicos y sociales.
- Estimular su capacidad de análisis crítico sobre los modelos teóricos y metodológicos en las ciencias del comportamiento.
- Incentivar y desarrollar sus habilidades y capacidades para la toma de decisiones en situaciones académicas y profesionales.
- Potenciar la especialización, para facilitar la integración laboral del alumno.

La enseñanza de la psicología, como anteriormente ha sido apuntado, no ha de hallarse ajena a un compromiso con la profesión, en la medida en que los contenidos de formación intentan garantizar la adquisición de habilidades y competencias prácticas para medir, evaluar, diagnosticar y desarrollar programas de intervención. Se trata, pues, de formar en una psicología con una clara vocación interventiva en el campo de lo personal, de lo grupal, de lo comunitario y de lo social; y se trata, sobre todo, de formar en una psicología necesariamente comprometida con el bienestar y la calidad de vida de las personas, de los grupos, de las comunidades y de las sociedades (Blanco, 1998). Así, los estudios universitarios de psicología deberían garantizar el conocimiento y el manejo de técnicas y habilidades concretas imprescindibles para desenvolverse en el amplio campo de las aplicaciones.

Pero a la dimensión teórica –compromiso con el conocimiento– y aplicada –compromiso con la profesión– en la formación de los psicólogos se debería añadir también un conocimiento socialmente responsable, cifrando sus objetivos en: educar a los estudiantes en los problemas de la sociedad, procurar que vivan de primera mano los temas sociales relevantes y sensibilizarlos ante los problemas sociales para que apliquen sus conocimientos y habilidades profesionales en la solución de aquéllos (Blanco, 1998). La ética prosocial, como afirma Quayle (2009), es una cuestión fundamental en la psicología, pues es la guía imprescindible de las decisiones y las acciones en todo momento, el núcleo de la actividad del psicólogo en cualquier ámbito.

Del psicólogo como profesional o como investigador se esperará un sólido compromiso con la problemática social y con las personas. Por ello, será necesario que en la formación de los estudiantes de psicología se formulen unos objetivos de carácter actitudinal, que, siguiendo la propuesta de Gil-Lacruz (2004), se deberían concretar en los cuatro siguientes:

- Integrar la información recibida y tomar decisiones sobre posibles aplicaciones en la sociedad, siendo conscientes de las repercusiones que éstas pueden generar en los sistemas sociales.

- Ejercitar el espíritu crítico y la capacidad de análisis en el estudio metódico de conflictos y problemas sociales.

- Fomentar actitudes cooperativas y de diálogo, insistiendo en la necesidad de empatía, respeto y comunicación, desde un entorno plural y enriquecedor.

– Participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la participación en el aula, el trabajo individual o en grupo y la elaboración de posicionamientos razonables y comprometidos.

No hará que olvidar la enseñanza explícita de la deontología profesional, cuyos contenidos formen parte de un programa docente específico que afecte al trabajo del psicólogo en ámbitos diversos, y apoyado por las comisiones deontológicas de los colegios profesionales (Del Río, 2009).

En definitiva, de acuerdo con Blanco (1998), se hace necesario que la enseñanza universitaria de la psicología siga el modelo de formación dinámica acuñado por la UNESCO: formación transmisora de conocimientos básicos, fomentadora de valores sociales imprescindibles para la convivencia, alentadora de capacidades de reflexión y formación preparadora para enfrentarse al ejercicio profesional. Se tratará, por tanto, de potenciar una unión indisoluble entre teoría, praxis y ética, es decir, de proporcionar al estudiante unos contenidos teóricos, metodológicos, pragmáticos y éticos que sean útiles y relevantes para la solución de los problemas sociales.

LAS CUALIDADES DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO.

De los trabajos sobre la educación universitaria realizados por Rodríguez-Espinar (2002) o por Yubero, Larrañaga y Navarro (2004) podemos concluir que las principales características de un buen profesor universitario son las siguientes:

- Dominio competente del saber en su campo disciplinario.
- Capacidad y disposición reflexivas sobre su propia práctica docente.
- Buen uso de los medios para el diseño, planificación y gestión del currículo.
- Motivación y actitud positiva hacia la innovación docente.
- Capacidad para ser un facilitador del aprendizaje y un tutor en el proceso de aprendizaje del estudiante.
- Capacidad y motivación para el trabajo en equipo y colaborativo.
- Disposición ética, deontológica y prosocial.

Estas características podemos comprimirlas en tres categorías: ser un buen docente, ser un buen investigador y asumir un compromiso social y ético. Sobre las tres reflexionaremos en las páginas que siguen.

¿Qué significa ser un buen docente? Dice Rodríguez-Espinar (2002) que un buen docente es aquel profesor que analiza y expone clara y críticamente los contenidos de la asignatura; que es democrático, tanto en clase como fuera de ella; y que tiene un espíritu colaborador con equipos y unidades docentes. Un buen docente no es el que busca el protagonismo en el aula, pues su rol es el de facilitador del aprendizaje. Para ello, debe buscar permanentemente su propio aprendizaje y las mejores formas de transmitir lo que sabe a los estudiantes. Esto conectará, ciertamente, con una buena capacidad investigadora. No obstante, es paradójico que, de cara a su promoción profesional en la universidad española, un profesor no adquiere méritos por sus cualidades docentes, sino por sus resultados de investigación, actividad que, muchas veces, no es fácilmente compatible con una dedicación docente en profundidad, además de requerir competencias laborales diferentes. La universidad española, sugieren autores como De la Fuente (2003), Romero (1996) o Yubero *et alii* (2004), ha acabado por devaluar la docencia en favor de la actividad investigadora, algo que contrasta vivamente con las expectativas de los alumnos. Además, en un extremo hipotético, un docente absolutamente comprometido con la preparación y seguimiento de las asignaturas acabaría por reducir su nivel de investigación y publicaciones, su currículum *vítæ* se volvería poco competitivo y, consecuentemente, quedaría excluido de los sistemas de promoción.

De hecho, Yubero *et alii* (2004) mencionan que los profesores universitarios mantienen prioridades diferentes en función del estadio en que se encuentran dentro de su carrera profesional. Así, los profesores noveles se encuentran más motivados a buscar la calidad de su actividad docente y están más preocupados por cómo motivar a los estudiantes, cómo ser capaces de transmitirles los conocimientos y cómo mejorar sus propias habilidades de comunicación. Por su parte, los profesores más veteranos, explican estos autores, se encuentran más interesados por la participación en actividades de investigación, publicaciones, encuentros científicos,..., quizás conscientes de que, dadas las circunstancias, son estas actividades las que les garantizarán el prestigio en el contexto académico.

Lo anterior nos lleva al segundo punto sobre el que pretendíamos reflexionar: ¿qué significa ser un buen investigador? Si nos atenemos a los criterios que se utilizan en la promoción universitaria, un buen investigador es aquél que publica buenas investigaciones.

Bajo los actuales parámetros de indicadores de calidad para la actividad científica, las buenas investigaciones son las publicadas en revistas “de impacto”, esto es, las que aparecen así calificadas en el Journal Citation Reports, elaborado por Thomson Reuters, una empresa privada estadounidense. El factor de impacto de una revista dada se calcula, básicamente, mediante una ratio entre el número de veces que sus artículos han sido citados por otras publicaciones y el número total de artículos publicados en un período de tiempo. Cuanto mayor sea el número de publicaciones en revistas de alto impacto que tenga un mismo autor, mayor se supondrá su categoría como investigador. Sin embargo, autores como Jiménez-Burillo (2005) u Ovejero (1997) han expresado su opinión crítica acerca del sistema institucionalizado, incidiendo en el hecho de que muchas investigaciones en prestigiosas revistas de psicología no hacen sino presentar resultados obvios y/o sin relevancia social, tan sólo avaladas por la complicación metodológica que las envuelve.

Ciertamente, el afán de satisfacer las exigencias del *establishment* académico-editorial lleva a muchos investigadores de la psicología a componer sus trabajos mediante enrevesados procedimientos metodológicos que, incluso, dificultan la comprensión de muchos profesionales. El temor a que la psicología parezca una disciplina puramente especulativa o “poco científica” se halla a la base de esta práctica (López-Martínez, Blanco, Scandroglio y Rasskin-Gutman, 2010). Todas estas reflexiones ilustran lo enormemente complicado que es establecer criterios objetivos e imparciales para evaluar la calidad de la actividad investigadora. La situación contraria, es decir, no tener en cuenta el nivel o la cantidad de las publicaciones, no sería tampoco deseable.

Siguiendo a Pelechano (2005), destacaremos seis cuestiones que deben ser tomadas en consideración para la mejora de toda actividad científica e investigadora en psicología:

- El acento en la publicación no debe perturbar la actividad creadora. La ciencia y la comunicación de la ciencia no son una misma cosa.
- Debe existir una comunicación y divulgación de lo que se conoce, aunque de nada sirve si no hay interés por lo que se está haciendo y autocrítica en el trabajo científico.
- La creatividad científica exige trabajo colaborativo en grupos no muy numerosos.
- Los grupos se ven favorecidos por trabajar en organizaciones seleccionadas, lo que requiere un criterio de selección basado en exigencias científicas y no políticas o de “equilibrios”.

– Los grupos de trabajo deben ser heterogéneos en maneras de pensar y sentir la realidad científica.

– Entre los componentes del grupo debe encontrarse inteligencia académica alta y capacidad para diseñar y llevar a cabo nuevas hipótesis e ideas.

El tercer punto de reflexión que hemos propuesto es el del compromiso social y ético, como rasgo del buen profesor universitario. Asumir este compromiso significa, para el profesor, ser cumplidor de sus obligaciones laborales, así como ser justo, prudente, equitativo y razonable en sus juicios sobre las personas y en las relaciones con ellas. Pero también implicará asumir un posicionamiento de responsabilidad social y una cierta caracterización de su oficio: por un lado, la labor del profesor universitario está contribuyendo a la formación de unas personas que, desde sus futuras ocupaciones, podrán incidir positivamente en el bienestar social y la calidad de vida de los sectores sociales; por otro lado, el profesor es responsable de difundir unas ideas sobre el ser humano y la sociedad que, en todo momento, han de confirmar los valores de la democracia, los derechos humanos y sociales, la igualdad, la solidaridad, la cohesión social, la justicia y la cultura.

En el aula y en la relación con los estudiantes, el profesor universitario debe huir de favoritismos y prejuicios personales, evitar la crítica destructiva sobre el estudiante, ser muy cauto con las manifestaciones sobre sí mismo y con respecto a su asignatura, pues ésta no tiene porqué agradar a todos los alumnos y, desde luego, no es la única que van a cursar.

En el plano investigador, el profesor ha de ser consciente de las implicaciones sociales de su trabajo: de nuevo, el compromiso con el beneficio social aparece como una motivación ética que debería guiar la labor del investigador.

Fomentar el sentido crítico.

La educación universitaria no consiste sólo en enseñar al alumno a hacer las cosas que serán propias de su oficio, sino también en ayudarle a adquirir herramientas y hábitos de pensamiento que le permitan posicionarse, tomar decisiones, resolver dificultades, entender la realidad y reflexionar críticamente sobre ella. Por ello, siguiendo a Gil-Lacruz (2004), consideramos que el trabajo de todo profesor universitario implica considerar como propios de su labor una serie de objetivos:

– Fomentar en el alumno los hábitos de reflexión y crítica, de manera que sea capaz de desarrollar su capacidad de análisis y el sentido crítico ante la realidad.

– Facilitar al alumno la adquisición y el empleo de los métodos de trabajo científico más usuales en la disciplina a la que se refiera la asignatura, así como la adquisición y manejo con propiedad de la terminología específica y el uso con precisión de los procedimientos de recogida y tratamiento sistemático de información.

– Aproximar a los estudiantes a los grandes debates historiográficos y epistemológicos de la disciplina a la que se refiera la asignatura, para que comprendan y dominen los conceptos básicos de la misma, sepan contextualizarlos y puedan adquirir una formación integral.

– Fomentar en los estudiantes la curiosidad, la creatividad y la sensibilidad. Fomentar, asimismo, la capacidad de contextualizar los fenómenos y comportamientos sociales, y de analizar con precisión aquéllos que sean relevantes para la materia impartida.

El desarrollo de un sentido crítico, con una cierta dosis de escepticismo, será una circunstancia que colaborará a evitar un rol sumiso y acrítico por parte del alumno universitario. Pero tiene, además, una importancia capital en el futuro desarrollo profesional de los estudiantes de psicología: si éstos aceptan acríticamente todo lo que leen o escuchan, como si fuera lo único que se puede leer o escuchar, corren el riesgo de convertirse en profesionales que, al relacionarse con clientes o ciudadanos a los que prestan un servicio, se crean depositarios de todo el saber y únicos conocedores de las “verdades últimas”. Como afirma Herrero (2004), tales creencias constituyen una potencial amenaza para el desarrollo eficaz de determinadas prácticas profesionales de los psicólogos; por ejemplo, en la relación con el cliente en el ámbito clínico, con los grupos de autoayuda a los que se asesora, con grupos comunitarios en procesos de intervención en comunidades e, incluso, en el ámbito organizacional o en el escolar.

Un aspecto crucial para fomentar el sentido crítico será el estatus que el propio profesor otorgue a los contenidos de la asignatura. Esto, en último término, tiene que ver con la concepción de “verdad” con que tales contenidos se presentan ante los estudiantes y con las expectativas de éstos. Por ejemplo, si los alumnos están preocupados por encontrar “la verdad”, la opción para el sentido crítico se estrechará. Es conveniente que el estudiante universitario reflexione sobre el hecho de que lo que llamamos “firmes convicciones” es, muy a menudo, una expresión de pereza intelectual (Santos, 2000). Una buena formación en psicología ha de incluir la creación individual y grupal de un universo de significados en el que caben visiones críticas y que busca la comprensión de fenómenos complejos per se y analizables desde perspectivas muy diversas, cuando no antagónicas.

SOBRE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES.

Las estrategias docentes son el conjunto de acciones que el profesor realiza con una clara y explícita intencionalidad pedagógica (Bixio, 1999). Se refieren tanto al tipo de información que se transmite a los alumnos como a la forma de transmisión de dicha información. De manera genérica, es posible distinguir dos modalidades generales en cuanto a la finalidad de las estrategias docentes: estrategias de dirección del aula y estrategias instructivas (Hartley y McKeachie, 1990; San Martín, 1995).

Las estrategias de dirección del aula son el marco que garantizará el funcionamiento de las estrategias instructivas. Este concepto de gestión del aula implica el desempeño de una correcta organización y control, así como la administración óptima de los recursos y del tiempo disponible. En este proceso intervienen una serie de factores condicionantes que afectarán al proceso, tales como la experiencia del docente, el tamaño del grupo, la homogeneidad del mismo, la motivación del alumnado, el conocimiento previo de éste o los recursos y el tiempo disponibles. También será necesario tener en cuenta estos factores para el desempeño de las estrategias instructivas.

Por su parte, las estrategias instructivas se refieren propiamente al proceso docente/discente, a su ejecución y a las características que lo definen. La naturaleza de la información transmitida al alumno, así como el método empleado para hacerlo, constituyen el núcleo central. Unos contenidos accesibles, motivadores y presentados de forma estructurada con una secuencia lógica, son los imperativos que debe seguir la transmisión de conocimiento. En este proceso se hace pertinente introducir de forma global el objeto que se va a transmitir, realizando además, al finalizar la exposición, una síntesis de los aspectos básicos.

En relación con la dirección de la clase, Bain (2006) señala ocho prácticas del profesor universitario que ayudarán a lograr tal objetivo:

- Crear un entorno para el aprendizaje crítico natural. La noción de “naturalidad” del aprendizaje hace referencia a la disposición intrínseca del alumno por conocer aquello que le resulta interesante, curioso, intrigante o ante lo que se siente implicado.

- Captar la atención del alumno y mantenerla. “Captar” la atención significa “llamar” la atención. La labor del profesor, en este sentido, no es diferente a la de un anuncio

publicitario, aun salvando las pertinentes distancias y con el necesario nivel de contención, pues no se trata de banalizar sino de despertar interés.

- Comenzar con los estudiantes y no con la materia. El inicio de la explicación debe basarse en aquello que los estudiantes ya saben o, incluso, en lo que piensan sobre los contenidos a trabajar, aunque aquello que piensen pudiera ser erróneo.

- Buscar compromisos. Se trata de llegar a pactos consensuados y asumidos sobre cuestiones como la puntualidad, responsabilidad de las partes, el comportamiento en el aula o la colaboración del alumno.

- Ayudar a la planificación del trabajo fuera de clase. Esto implica fijar plazos razonables, evitar la ambigüedad en las directrices del programa, facilitar el contacto con el profesor fuera del aula, tutorizar y supervisar los trabajos individuales o grupales,...

- Hacer que los alumnos se dediquen al pensamiento en la disciplina. No habrá que presentar la materia, simplemente, como una asignatura que será evaluada, sino como la expresión de una disciplina científica que pretende solucionar problemas y solventar interrogantes sobre algún aspecto de la naturaleza, la sociedad o el ser humano.

- Crear experiencias de aprendizaje diversas. Se concreta en el uso adecuado de recursos didácticos y estrategias instructivas. Incluye la gestión correcta de medios tecnológicos, de recursos tradicionales, de debates en el aula, de actividades de descubrimiento,...

- Emplear el oficio docente en el aula. La experiencia y el saber hacer del profesor en un factor fundamental para gestionar la clase y sacar el máximo provecho a todos los recursos y estrategias.

Por otro lado, y en cuanto a las estrategias docentes que pueden utilizarse para cumplir los objetivos instructivos, las más empleadas son la lección magistral –con sus actividades complementarias–, las tutorías y los seminarios. A ellas nos referiremos a continuación.

La lección magistral.

La lección magistral o lección-explicación sigue siendo el método por excelencia de la enseñanza universitaria. De hecho, es la técnica docente más antigua, cuyo origen se remonta a las primeras universidades medievales. En efecto, la *lectio magistralis*, es decir, la lectura del profesor a los alumnos de textos clásicos y posterior comentario por parte de aquél, era una modalidad de enseñanza necesaria en tal época, al no existir libros impresos. En la

actualidad, y a pesar de la revolución tecnológica que caracteriza nuestros tiempos, la explicación por parte del profesor es aún la técnica docente más utilizada en las aulas universitarias.

Se trata de un procedimiento expositivo, útil para facilitar a los alumnos visiones de conjunto sobre las cuestiones fundamentales de cada tema y de las fuentes documentales donde profundizar. A partir de esta presentación del contenido, el estudiante estará capacitado para trabajar individualmente y con intensidad el tema expuesto. El nivel mínimo de profundización posterior estará establecido por la bibliografía básica de referencia; el nivel máximo es alternativo para el alumno, y estará en función de las fuentes documentales que consulte. En este nivel más alto entrarán en juego las lecturas monográficas, que analizaremos posteriormente, como una actividad complementaria a la lección magistral.

La lección magistral puede evidenciar limitaciones cuando es el único elemento didáctico utilizado, de ahí la conveniencia de complementarla y de compaginarla con otros elementos que constituirán el conjunto estructurado del sistema didáctico. En todo caso, en la enseñanza universitaria el método expositivo sigue teniendo plena vigencia por sí mismo. La eficacia de la lección magistral, como la de cualquier otro método, depende de cómo se utilice y de su adecuación a los objetivos que se pretendan conseguir. Por ello, la explicación tradicional resulta una estrategia necesaria en la enseñanza, siempre que el profesor logre mantener la atención de los estudiantes y un nivel óptimo de participación y motivación (Keller, 1985; Montero, 1990). Estas condiciones podrán cumplirse en la medida en que el profesor domine la materia, adquiera experiencia en su oficio y muestre, él mismo, una motivación suficiente hacia su trabajo, además de manejar eficazmente la retórica.

Montero (1990) explica que este método docente es particularmente adecuado en las siguientes circunstancias:

- En los casos en que la enseñanza verse sobre hechos y contenidos de carácter estable, que no se presten a debate.
- Cuando se trate de trabajar con información reciente, inédita o poco conocida por los alumnos.
- En situaciones que requieran de revisiones y síntesis de aprendizajes precedentes.
- Para facilitar al alumno una estructura previa que le permita integrar los conocimientos que adquiere.

– Cuando los estudiantes son poco participativos o son inhibidos –o las circunstancias son inhibitoras–.

– Si se cuenta con profesores con buenas cualidades de retórica, empatía, habilidad para captar la atención y flexibilidad para adaptarse al auditorio.

Pero es obvio que la lección magistral, si no se utiliza adecuadamente, puede desembocar en un cúmulo de verbalizaciones en sentido único –de profesor a alumno–, cuya finalidad primordial consiste en que los alumnos las transcriban para poder repetir las en el examen. Esta finalidad, evidentemente, es inapropiada, al menos por dos razones: en primer lugar, porque la cantidad de información que el alumno puede transcribir, en el caso de que escriba al dictado, es limitada; en segundo lugar, porque si el alumno se limita a tomar notas de la exposición del profesor, puede ocurrir que entre el contenido expuesto y el transcrito existan discrepancias considerables. Es preciso, por tanto, que el docente tome en consideración tanto las condiciones en que la lección magistral es aconsejable, como el modo en que debe llevarse a cabo, con el fin de conseguir la máxima eficacia.

En todo caso, es recomendable utilizar la lección magistral como una más entre las estrategias didácticas a disposición del profesor. No debe utilizarse como única alternativa, ni tampoco en sesiones muy prolongadas, siendo conveniente, además, apoyarse en el uso de recursos audiovisuales, así como en preguntas de y a los alumnos.

Algunos autores como Gage y Berliner (1988) o Joyce y Weil (1985) han sistematizado las fases secuenciales de la lección magistral, proponiendo un despliegue de la misma en tres etapas: introducción, desarrollo y conclusión. Cada una de estas fases se define por los objetivos que persigue, como veremos en los párrafos siguientes.

La fase de introducción pretende tres objetivos:

- Establecer un primer contacto, que favorezca la posterior relación con los estudiantes.
- Motivar a los alumnos hacia el tema que va a ser explicado.
- Presentar los contenidos esenciales del tema que será trabajado, tales como los conceptos importantes y constructos específicos, analogías, generalizaciones,...

En la fase de desarrollo los objetivos a conseguir son cinco:

- Exponer detalladamente el contenido del tema: hechos, investigaciones, conceptos, principios,...

- Brindar al alumno una organización lógica, relacional y cronológica de los contenidos.

- Señalar las semejanzas y diferencias entre lo que ya se conoce y lo que se pretende aprender.

- Destacar las ideas más importantes.

- Aclarar los conceptos de mayor dificultad comprensiva y aclarar la ambigüedad terminológica y conceptual.

Finalmente, la fase de conclusión se dirige hacia cuatro objetivos:

- Sintetizar y repasar las ideas y aspectos más significativos del tema.

- Indicar los problemas y cuestiones que queden sin resolver.

- Iniciar discusiones, preguntas o comentarios con los alumnos, suscitando un enfoque crítico.

- Integrar la información ofrecida con el desarrollo total del programa, tanto con la parte realizada como con la que queda por desarrollar.

Conviene, al comenzar cada nuevo tema, facilitar a los estudiantes un esquema pormenorizado del mismo, acompañado de referencias bibliográficas específicas. De este modo, los alumnos dispondrán de una guía y visión de conjunto de cada una de las partes que componen el programa y podrán seguir con un mayor nivel de aprovechamiento y compromiso las explicaciones del profesor.

En la práctica, es habitual que el contenido de las clases teóricas no pueda agotar minuciosamente todas las cuestiones del programa, so pena de no acabarlo en el tiempo real disponible. Pero tampoco hay que limitar el tiempo de clase expositiva a los aspectos meramente descriptivos que pueden encontrarse en los textos o artículos de fácil acceso al alumno. El docente, en su exposición, deberá facilitar un marco general de referencia del tema y de sus contenidos más relevantes, además de aportar una integración crítica de las cuestiones teóricas, metodológicas y aplicadas más significativas, haciendo uso de su propia experiencia investigadora, educativa y, si es el caso, profesional.

Complementos a lección magistral.

En la docencia de la psicología es necesario combinar los métodos magistrales con otros más participativos y reflexivos. La intervención del alumno universitario no puede reducirse sólo a demostrar su capacidad memorística en los exámenes; al contrario, la

concepción de una educación transformadora se integra en una idea más amplia, que incluye la vinculación de la universidad a la sociedad, de la ciencia a la vida y de la teoría a la utilidad social (Gil-Lacruz, 2004).

Las clases expositivas pueden complementarse con diversas actividades, cuyo objetivo básico es mejorar el aprovechamiento y la calidad de éste, mediante el fomento de habilidades de trabajo individual y/o grupal. Tales alternativas incluyen el ejercicio por parte del alumno de tareas de discusión y reflexión, a la vez que exigen del profesor el rol de guía, orientador, cooperador y facilitador de los recursos. Nos referiremos a dos actividades complementarias a la lección magistral: la discusión dirigida y las lecturas monográficas.

La discusión dirigida o debate en el aula es una actividad eficaz como complemento de la exposición oral, que puede realizarse en la misma aula y horario de clase dedicado a la explicación teórica –así como también, desde luego, dentro del horario dedicado a las prácticas presenciales–. Su éxito dependerá, en primera instancia, de que se realice desde un conocimiento que los alumnos hayan podido adquirir previamente. Es útil también su uso en aquellos temas en los que el contenido presenta concepciones teóricas alternativas, que en psicología no serán pocos. Precisamente, por la naturaleza del objeto de estudio de la psicología, la discusión dirigida adquiere un papel de gran relevancia y utilidad, ya que permitirá liberar visiones diferentes sobre un mismo asunto y contrastar afirmaciones. Además, el debate puede aportar *feedback* sobre el nivel de comprensión y adquisición de conocimientos de los estudiantes –detectar errores conceptuales, falsas concepciones, falta de información,...–, así como información sobre sus estilos de reflexión y trabajo intelectual y sobre su nivel de interés, participación e implicación personal.

Los objetivos de la discusión dirigida se centran en el intercambio de opiniones alternativas, la clarificación de esquemas y la estimulación del pensamiento crítico. La aplicación de la discusión dirigida requiere cierta habilidad por parte del profesor, sobre todo en la utilización de las preguntas y en el manejo del debate. Además, el profesor ha de seleccionar y acotar el tema de discusión, proporcionando indicaciones para su preparación y estableciendo los objetivos y el clima necesario para su desarrollo. Con el fin de incrementar la eficacia de esta estrategia, es esencial que los alumnos no se limiten a expresar y defender sus opiniones, sino que partan de lecturas previas sobre los temas a discutir.

Es un hecho que los grupos de clase muy grandes coartan o inhiben a los alumnos en cuanto a su participación. La masificación en muchas aulas universitarias es un problema que dificulta la aplicación de la discusión dirigida, no sólo por el efecto de inhibición ante un

alto número de compañeros, sino también por el mero hecho de que no hay tiempo para que participen todos. A pesar de ello, se puede utilizar como complemento a la clase expositiva, con una predisposición activa por parte del profesor, fomentando la confianza en sí mismo del alumno y respetando a aquéllos que no deseen participar –obviamente, el efecto grupal de inhibición será más marcado en los alumnos más tímidos–. En todo caso, la discusión dirigida será mucho más útil con grupos pequeños, pues en éstos se reducirá mucho la inhibición y se facilitará la participación de los alumnos que suelen estar callados en grupos más grandes.

Desafortunadamente, el sistema educativo español no se ha caracterizado por enseñar a debatir a los estudiantes, por lo que éstos llegan a la universidad con un marcado déficit –compartido con los propios docentes– en este tipo de prácticas educativas. Así, es frecuente observar que los alumnos manifiesten miedo a equivocarse en público o a que otros compañeros critiquen sus aportaciones, pues confunden una crítica a una idea con una crítica personal. Aquí la labor de facilitador del profesor encuentra su máxima expresión: deben fomentarse debates constructivos, tratando de reconceptualizar las aportaciones de los alumnos en términos positivos y evitando, en todo momento, la crítica destructiva y personal, tanto de los estudiantes entre sí como del profesor hacia ellos.

La segunda actividad complementaria a la lección magistral a la que nos vamos a referir es la de las lecturas monográficas. Consisten en el estudio autónomo, por parte del alumno, de diversas fuentes documentales –libros, artículos,...–, a través del cual se puede profundizar en los distintos contenidos presentes en el programa. Resulta obvio que esta práctica completa la formación recibida por otros medios, aparte de contribuir a la profundización y el perfeccionamiento permanente del estudiante interesado.

El trabajo autónomo es una alternativa adecuada para conseguir un doble objetivo en el alumno: profundizar en determinados aspectos de la asignatura a los que, por razones diversas, no es posible dedicar tiempo en el aula; y adquirir capacidad para actuar por sí mismo, planificando sus propios objetivos, solucionando problemas, seleccionando materiales y favoreciendo, en suma, la autonomía personal en el estudio. Además, ofrece al estudiante un contacto directo con las fuentes documentales de la disciplina, estimula la adquisición de métodos de trabajo intelectual y resulta particularmente interesante para aquellos alumnos con especial interés en ampliar contenidos concretos del programa.

Tutorías.

Uno de los roles inherentes a la labor del profesor universitario es orientar el estudio y el trabajo personal del alumno, tareas que encuentran en las tutorías su lugar natural. Se conciben las tutorías como una actividad orientadora sobre las clases teóricas y prácticas, que favorece el contacto personal y directo entre profesor y alumno y que facilita la consecución del aprendizaje.

A diferencia de la clase magistral, dirigida por el profesor y basada en un método expositivo orientado al grupo, las tutorías suponen una adaptación individualizada del proceso educativo a las características del alumno y a sus necesidades de un momento determinado. Además, la relación tutorial conlleva un nivel de directividad menor que en otras situaciones docentes.

En la práctica, la experiencia nos dice que los estudiantes hacen uso de las horas de tutoría para resolver, mayoritariamente, cuatro cuestiones: buscar orientación sobre los trabajos prácticos que deben realizar, consultar dudas previas a los exámenes, consultar dudas sobre plazos y procedimientos y revisar calificaciones de exámenes o trabajos. Sin embargo, las tutorías permiten la realización de un amplio rango de tareas de muy diversa naturaleza, como pueden ser las siguientes:

- Resolver todo tipo de dudas sobre los contenidos de la asignatura y asesorar en la solución problemas.
- Dirigir y asesorar en la metodología a seguir en la confección de trabajos individuales o de grupo.
- Dirigir los trabajos empíricos y asesorar en la realización de las actividades encomendadas en las clases prácticas.
- Proponer al alumno estrategias dirigidas a mejorar su eficiencia en el estudio.
- Resolver dudas sobre aspectos concretos del programa, incluyendo los que tienen que ver con plazos y procedimientos.
- Ayudar al alumno a incorporar conocimientos previos, que no estuvieran bien asimilados, y que fueran necesarios para llegar a comprender correctamente los recientemente impartidos.
- Asesorar ante las alternativas que plantean las asignaturas optativas.

- Aportar ampliaciones u orientaciones bibliográficas. Facilitar, en general, el acceso a las fuentes documentales.
- Revisar exámenes y trabajos, así como aclarar cuestiones relativas a la evaluación personal.
- Atender cualquier tipo de problema que puedan surgir en el desarrollo de la asignatura.
- Asesorar sobre las posibilidades de mejorar la formación: cursos de postgrado, solicitud de becas y ayudas, colaboración en departamentos, participación en proyectos de investigación,...

El procedimiento por excelencia para realizar las tareas mencionadas es la entrevista individual o en grupo, si bien también puede hacerse uso de otras alternativas, como las comunicaciones a través del correo electrónico, una alternativa muy útil para las comunicación profesor-estudiante, aun en una universidad presencial. Actualmente, los estudiantes matriculados en las universidades, así como los profesores, tienen asignada una cuenta de correo electrónico, lo cual facilita y simplifica la comunicación entre ambas partes, de una manera que hace poco más una década hubiera sido impensable.

Además, está ganando terreno la relación con el alumnado a través de plataformas virtuales. Estas aplicaciones informáticas permiten gestionar recursos de grupos de docencia y ofrecen, entre otras opciones, la posibilidad de compartir documentos de interés, crear foros de discusión, publicar noticias e informaciones y acceder a todos los correos electrónicos de los alumnos matriculados en una asignatura. Sin embargo, convendría evitar que las plataformas virtuales se convirtieran en el depósito de las presentaciones utilizadas en el aula y que éstas allí depositadas fueran la fuente documental a la que los alumnos acudieran en el estudio de la asignatura. Esta circunstancia pervertiría el sentido de tales plataformas –muy especialmente en aquellas asignaturas con un contenido más declarativo que procedimental–, pues muchos estudiantes no verían la necesidad de acudir a los textos impresos o de mantener en el aula un papel activo en la toma de apuntes o atención prestada.

Seminarios.

El tratamiento monográfico de un tema específico, en reuniones de trabajo debidamente planificadas, en las cuales los participantes ponen a debate sus ideas, permite crear y potenciar hábitos de reflexión que favorecen el pensamiento crítico y científico del

alumno. La colaboración de expertos en estas reuniones aporta, además, una toma de contacto directa con la realidad concreta de la que trate el seminario.

La estructura del seminario no es invariable, sino que depende de factores tales como los objetivos planteados, el tema de estudio o el tipo de intervinientes. A pesar de estas variaciones, existen algunos aspectos comunes: la definición del problema que será tratado, la generación de ideas para la aproximación a la problemática, la puesta en común de esas ideas, el debate sobre ellas y, finalmente, la elaboración particular o colectiva de conclusiones.

Este modelo de trabajo favorece tanto la experiencia reflexiva individual, como el trabajo participativo y colaborativo, además de acercar a los alumnos a temas monográficos que pueden ser expuestos por investigadores o profesionales expertos en un tema de interés. Los seminarios podrían consistir en la profundización en algunos artículos o trabajos clásicos de psicología, o bien en la exposición, a cargo de expertos, de ciertas cuestiones relacionadas con las aplicaciones de la disciplina –bienestar social, organizaciones, salud, educación,...– y con problemas sociales relevantes analizados desde la psicología –racismo, estereotipos, violencia, medios de comunicación, publicidad y consumo, problemática de la juventud, problemas políticos, salud comunitaria,...–.

Siguiendo la propuesta de Finkel (2008), en la enseñanza universitaria pueden distinguirse tres tipos de seminarios: el seminario “tipo posgrado”, en el que los estudiantes presentan elaboraciones formales a sus iguales, con la finalidad de recibir preguntas y críticas; el seminario “tipo socrático”, en el que el profesor o el ponente conduce a los estudiantes hacia una conclusión preconcebida, por medio de preguntas y actividades; y el seminario abierto, en el que los estudiantes formulan sus propias cuestiones acerca de un tema, lectura o charla previa, siendo las intervenciones de los alumnos las protagonistas en el proceso de indagación y formación de conceptos de cada uno. Para la psicología, el seminario abierto cuenta con la ventaja de la ausencia de preconcepciones y la amplitud de conclusiones a las que pueden llegar los alumnos. No habrá que olvidar el carácter de la psicología como disciplina plural en sus ámbitos de aplicación, teorización, metodología y concepciones sobre la naturaleza de lo humano.

SOBRE EL USO DE RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS.

La aplicación y desarrollo de cualquier programa docente requieren el uso de una serie de recursos que ayuden a la consecución de los objetivos planteados. En cuanto a los recursos personales del profesor, es evidente que la eficacia viene dada por determinadas características personales: nivel de formación, experiencia, competencia docente, motivación personal, capacidad para motivar, claridad expositiva, precisión en la exposición de conceptos, dominio de los contenidos,... Pero también habrá que contar con lo que aportan los alumnos: motivación al estudio, interés por la asignatura, nivel intelectual, conocimientos previos, expectativas y aspiraciones,...

En lo que respecta a los recursos materiales y técnicos, hay dos categorías que resultan imprescindibles para incrementar las posibilidades de aprovechamiento de los alumnos: la bibliografía y fuentes documentales, por un lado, y los medios técnicos, por otro. Sobre ellos trataremos a continuación.

Bibliografía y fuentes documentales.

Con la finalidad de evitar en lo posible prácticas docentes que fomenten la pasividad en los estudiantes, es interesante dotar a éstos de la máxima autonomía y que lleguen a la conclusión de que cada uno de ellos es el responsable último de su propio aprendizaje. Si bien, no habrá que olvidar nunca que es responsabilidad del profesor guiar a los estudiantes y estar a su disposición durante todo el proceso. Un primer paso para conseguir esa finalidad consiste en proporcionar a los alumnos bibliografía básica de referencia y fuentes documentales relevantes para la materia.

Aportar bibliografía básica de referencia evita que el estudiante esté más pendiente de transcribir apuntes que de aprender: los contenidos están en los textos, que, además, son el material de evaluación. El profesor interpreta, comenta, acota, critica y expone los contenidos del texto, pero éste está accesible al estudiante desde el primer día de clase. El alumno, por su parte, tiene la responsabilidad de consultar el texto previamente a las sesiones teóricas y también después de las mismas, para valorar hasta qué punto ha asimilado los contenidos. En todo caso, es una prioridad docente tratar de aclarar todas las cuestiones y dudas que pudieran suscitarse tras la lectura de un texto básico. Será interesante, pues, que el profesor transmita, desde el primer día de clase, los criterios en la selección del material, así como, por supuesto, la manera de acceder al mismo.

Sería conveniente dedicar, en los últimos días lectivos, unas sesiones monográficas en el aula destinadas a que los alumnos resuelvan las dudas que les han quedado tras la lectura de los textos básicos. Obviamente, la lectura del texto sería requisito para poder participar. Estas sesiones permiten también apuntalar las ideas fundamentales vistas en las sesiones teóricas y contrastarlas con lo que aparece reflejado en el texto de evaluación. Interesa que los estudiantes comprendan cómo la estructura del texto refleja lo que ha sido trabajado en las sesiones de clase, tratando así de dar una orientación global y esquemática de cómo deberían afrontar los contenidos de la asignatura. Los estudiantes pueden comentar algunos aspectos contenidos en los textos de evaluación que, o bien les resultan confusos, o sobre los que necesitan alguna aclaración. Esto es así, pues tras haber trabajado la bibliografía básica es legítimo y posible que aún les queden dudas importantes. Al ser sesiones grupales, los estudiantes no sólo se benefician de las respuestas a sus dudas, sino que también aprenden a integrar mejor la información después de escuchar las dudas de sus compañeros y las vías que el profesor ofrece para su resolución.

Otro tipo de material que debe estar a disposición del alumno y del profesor de psicología son las fuentes documentales sobre la disciplina. En este caso, se trata de artículos, capítulos y libros que permiten la profundización y la ampliación de conocimientos sobre algún aspecto del programa de la asignatura. Muchos de ellos serán textos originales de autores clásicos de la psicología, aunque otros serán investigaciones significativas, textos historiográficos, capítulos de otros manuales e, incluso, ensayos y revisiones. Es responsabilidad del profesor proveer de información y orientación sobre estos textos, sobre la manera de acceder a ellos y sobre la manera de trabajarlos. Aunque en la mayoría de las ocasiones estas fuentes no formarán parte de los contenidos evaluables –lo cual responde a la pregunta que, legítimamente, suelen hacer los alumnos: “¿esto va para el examen?”–, sí servirán de apoyo y ampliación para la formación del estudiante, pues el objetivo último no es aprobar una asignatura sino formar integralmente a los que serán profesionales e investigadores que desempeñarán un rol de beneficio para la sociedad. En todo caso, acudir a las fuentes documentales sí puede tener un tipo de utilidad directamente relacionada con las actividades evaluables, como es el caso de su consulta para la realización de ciertos trabajos prácticos de la asignatura.

Medios técnicos.

El equipamiento en la mayoría de las aulas universitarias ha sufrido una profunda transformación en los últimos años. De la típica sesión basada en la pizarra –recurso

didáctico aún muy útil– se pasó a la utilización de transparencias y vídeo, que permitían una mejor dinamización de las sesiones docentes. Hoy en día, sin embargo, se ha dado un paso más en el equipamiento didáctico y está generalizada la disponibilidad de medios informáticos y audiovisuales en las aulas: ordenador, aplicaciones, conexión a internet, cañón proyector, pantalla de proyección y reproductor de DVD.

En la práctica, las nuevas tecnologías consiguen integrar los medios audiovisuales en un único sistema informático. En este sentido, las presentaciones con la aplicación PowerPoint han desplazado a las tradicionales transparencias, permitiendo una plasticidad muy superior, amén de una enorme eficiencia pedagógica. Igualmente, la tecnología DVD asociada a los ordenadores ha logrado mejorar a la tecnología analógica para determinadas presentaciones audiovisuales, como documentales o películas que se proyectan en el aula.

Este equipamiento no sólo atañe a la labor del profesor, sino que los propios estudiantes pueden hacer uso de él en las exposiciones públicas de sus trabajos prácticos, en las que suelen demostrar una excelente habilidad técnica y estética, que supera en muchas ocasiones a las del propio docente.

La presencia de internet en el aula, por su parte, permite aumentar las posibilidades de la presentación de información. Del mismo modo, fuera del aula el recurso a internet permite complementar a los imprescindibles materiales impresos. A través de las plataformas virtuales, los profesores pueden facilitar a sus alumnos el acceso a páginas web recomendables para la ampliación de conocimientos o para el contacto con temas específicos. No obstante, es muy necesario advertir a los estudiantes de los riesgos que pueden correr si utilizan internet sin la orientación del profesor. Por un lado, pueden encontrarse con información de baja calidad y, en consecuencia, deberán aprender a discernir entre lo que es fiable de la red y lo que no lo es. Por otro lado, el profesor debe hacer saber a los alumnos que la tentación de usar el método de “copiar y pegar” en la elaboración de sus trabajos académicos será penalizada, pues resulta muy fácil detectar cuándo se realiza tal estratagema ilícita.

EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS: ALGUNAS IDEAS PARA FINALIZAR.

Durante el curso 2007-08 la Facultad de Psicología de la Universitat de València llevó a cabo un grupo de discusión estructurado, con los 22 delegados representantes de todos los grupos de la Licenciatura en Psicología. El propósito de este grupo de discusión estructurado

fue conocer la visión de los estudiantes en relación a la situación actual y al desarrollo de propuestas de actuación y mejora sobre la calidad de la formación universitaria en la citada licenciatura. Las conclusiones obtenidas suponen una detección de problemas y de posibles soluciones propuestas por los representantes de los alumnos. De entre las propuestas surgidas, seleccionaremos y expondremos, para finalizar el presente trabajo, algunas de las que atañen al trabajo de los profesores:

- Planificar el desarrollo de los temas de las asignaturas a lo largo del curso o cuatrimestre, evitando posibles “congestiones” que puedan producirse al final.

- Mejorar la relación entre los materiales que se dan y las cuestiones del examen. Centrar los exámenes en los aspectos más relevantes y no en el “todo es igual de importante”.

- Primar el grado de conocimiento y experiencia en las materias para impartirlas, así como las habilidades didácticas y el nivel de implicación en la enseñanza.

- Aportar al profesorado formación en estrategias de control de las clases.

- Incrementar la docencia en valenciano para aproximarla a la de castellano, así como perfeccionar las competencias lingüísticas en valenciano de los docentes.

- Incrementar nivel de importancia de la evaluación del profesorado.

- Primar la actualización y reciclaje de los conocimientos en la materia, así como de habilidades de instrucción, metodología de enseñanza, herramientas y recursos utilizados.

- Fomentar procesos de reflexión sobre la metodología de enseñanza utilizada.

- Evitar la utilización de metodologías “unidireccionales” y la ausencia de interacción significativa con el profesorado. Evitar las clases monótonas y escasamente motivadoras.

- Fomentar la metodología basada en la actividad del aprendiz y en el diseño y realización actividades, con el profesor como guía.

- Desarrollar las habilidades de planificación del estudiante y ofrecerle apoyo en este sentido.

- Facilitar materiales docentes a través del Aula Virtual y no sólo a través reprografía.

- Evitar las sesiones escasamente productivas en que se pierde el tiempo porque el profesor se dedica a leer el texto o bien a dictar.

– Evitar clases en que la toma de notas supone copiar las verbalizaciones del profesor y/o las diapositivas de las presentaciones, con lo que los recursos cognitivos se centran en procesos de bajo nivel.

– Tratar en clase los contenidos conceptuales más importantes y ejemplificar-conectar con su aplicación al campo profesional y a situaciones de la vida cotidiana.

– Aplicar los conocimientos sobre el procesamiento de información para facilitar la selección, organización e integración de la nueva información.

– Mejorar las habilidades de comunicación. Utilizar un lenguaje claro y fácilmente comprensible. Enfatizar las transiciones entre temas y contenidos importantes.

– Primar la utilización de actividades centradas en aplicación y el análisis de la información.

– Relacionar las sesiones de clase con el qué y el cómo se evalúa.

– Aplicar pruebas intermedias de evaluación.

Obviamente, se puede mostrar desacuerdo con ciertas propuestas de los delegados, pues su perspectiva no es la misma que la del docente, ni tienen el mismo nivel de información realista sobre los procesos de programación, impartición y evaluación de las materias. No obstante, es bien cierto que considerar estas propuestas y reflexionar sobre ellas será un ejercicio saludable y ventajoso para mejorar, precisamente, estos mismos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. Valencia: Universitat de València.
- Berjano, E. (1995). La docencia en psicología social para profesionales del trabajo social y los servicios sociales. En O. Luque (Ed.), *La formación en psicología social para no psicólogos*. Valencia: Nau Llibres.
- Bixio, C. (1999). *Enseñar a aprender: Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Blanco, A. (1998). Informe de la Conferencia de Decanos de Facultades de Psicología: Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51, 149-172.
- Colegio Oficial de Psicólogos (1998). *Perfiles profesionales del psicólogo*. Madrid: Ediciones del Colegio Oficial de Psicólogos.
- De la Fuente, J. (2003) ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo*, 86, 34-41.

- Del Río, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30, 210-219.
- Echeburúa, E., De Corral, P. y Salaberría, K. (2005). Reflexiones ante la formación de los psicólogos: Retos de futuro. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31, 176-188.
- Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- Finkel, D. (2008). *Donar classe amb la boca tancada*. Valencia: Universitat de València.
- Gage, N.L. y Berliner, D.C. (1988). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflit.
- Gil-Lacruz, M. (2004). *Guía didáctica de Psicología Social*. Valencia: Promolibro.
- Hartley, J. y McKeachie, W.J. (1990). *Teaching psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Herrero, J. (2004). Redes sociales y apoyo social. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Jiménez-Burillo, F. (2005). Contribución a la crítica de la psicología imperante. *Encuentros en Psicología Social*, 3, 5-31.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Keller, F.S. (1985). *Instructional technology and education reform*. Spring: The Behavior Analyst.
- López-Martínez, J.S., Blanco, F., Scandroglio, B. y Rasskin-Gutman, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31, 131-142.
- Montero, M.L. (1990). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: Análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Ovejero, A. (1997). *El individuo en la masa: Psicología del comportamiento colectivo*. Oviedo: Nobel.
- Pelechano, V. (2005). Ciencias, innovación, sociedad y psicología. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31, 119-138.
- Quayle, J. (2009). Teaching ethics to future psychologists: Challenges and the model of an experience of a college psychology professor in a developing country. *Counselling Psychology Quarterly*, 22, 97-104.
- Rodríguez-Espinar, S. (2002). La nueva formación del profesorado universitario. En J. Ortega (Ed.), *Nuevos retos de la pedagogía social: La formación del profesorado*. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7, 192-202.
- Romero, J. (1996). El nuevo modelo organizativo de la enseñanza universitaria: Análisis crítico y reflexiones para un debate. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Universitat de València.
- San Martín, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universitat de València.
- Santos, M.A. (2000). Yo tengo que hacer la cena: La mujer y el gobierno de los centros escolares. En M.A. Santos (Ed.), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2004). Calidad docente en la formación universitaria: A la búsqueda del "profesor ideal". *Encuentros en Psicología Social*, 2, 57-63.