ESTRATEGIAS Y MÉTODOS PARA ENSEÑAR CONTENIDOS PSICOLÓGICOS

MTRO. JESÚS CARLOS GUZMÁN
PSIC. MARICRUZ GUZMÁN RÉTIZ

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Publicación financiada con apoyo del Proyecto PAPIME EN309804

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.

"ESTRATEGIAS Y MÉTODOS PARA ENSEÑAR CONTENIDOS PSICOLÓGICOS"[1]

DR. JESÚS CARLOS GUZMÁN
PSIC. MARICRUZ GUZMÁN RÉTIZ

Coordinación de Psicología Educativa
Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Publicado originalmente en 2007

Revisado y actualizado 2016

[1] Publicación financiada con apoyo del Proyecto PAPIME EN309804

ÍNDICE

Introducción 4
Capítulo 1. La enseñanza de la psicología en México **6**
1.1 El contexto de la enseñanza de la psicología 6
1.2 La formación para enseñar psicología. ¿Si soy psicólogo eso me habilita para enseñar bien? 8
1.3 ¿Hay una didáctica de la psicología? 10
1 4 Los problemas de la enseñanza de la psicología. 11
1.4.1. Predominio de lo expositivo y una enseñanza excesivamente teórica 12
1.4.2.La evaluación de la docencia psicológica 14
1.4.3 Deficiencias en la formación práctica de la disciplina 18
1.5 La relevancia de abordar la enseñanza de la psicología 23
Capítulo 2 Características y elementos de la enseñanza **25**
2.1 ¿Qué significa enseñar? 25
2.2 Elementos de la enseñanza 27
Capítulo 3. Rasgos del dominio psicológico 35
3.1 ¿Qué enseñar de la psicología? 35
3.1.1 El dominio teórico de la psicología 36
3.1.2 Aplicación de técnicas y procedimientos 37
3.1.3 Uso de metodologías científicas y profesionales 38
Capítulo 4. Propuestas para mejorar la enseñanza de la psicología en sus diferentes ámbitos **41**
4.1 Sugerencias para mejorar la preparación profesional del psicólogo 41
4.2 La enseñanza de la psicología en el Bachillerato 46
Capítulo 5. Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos **48**
5.1 Métodos convencionales o expositivos 52
5.2 Métodos experienciales 57
5.3 Métodos experimentales 58
5.4 Aprendizaje cooperativo 60
5.5 Enseñanza de competencias 67
5.6 ¿Qué hacen los docentes efectivos de psicología? Ejemplos de buenas prácticas para enseñar psicología 70
5.6.1 La práctica docente de los buenos profesores 71
5.7 Conclusión 80
Referencias bibliográficas **81**

Introducción

Es cada vez más aceptado señalar que la docencia es una actividad mucho más compleja de lo que se creía al ser multideterminada y eso la hace difícil de aprehender, tornando ardua la búsqueda de mecanismos y estrategias para mejorarla. Esto se complica más si se aborda el tema de la docencia en la educación superior y sobre todo si se trata de enseñar psicología.

Lo primero porque es una verdad asumida que los docentes de este nivel no tienen por qué tener una preparación especial como profesores, al suponer que por el hecho de haber terminado la carrera o estarla ejerciendo, ello los habilita automáticamente para enseñarla. Además, porque se asume como una actividad sencilla que cualquiera puede realizar con relativa facilidad. Las nociones anteriores han tenido una sorprendente permanencia y es sólo hasta fechas recientes cuando estos supuestos han sido cuestionados. Una de las razones es la actual preocupación por la calidad de la docencia en educación superior, ya que antes por la rápida expansión de este nivel, la prioridad estuvo en la contratación de maestros para cubrir la gran demanda estudiantil, sin prestar mayor atención en asegurar su capacidad docente. Actualmente dada la generalizada insatisfacción por los resultados de los métodos tradicionales de enseñanza, en particular por el uso excesivo de la exposición, sinónimo de enseñanza en este nivel; se han buscado nuevas formas para lograr la adquisición de los amplios y complejos conocimientos que deben dominar los estudiantes.

Lo anterior tiene un tinte especial si se trata de la enseñanza de contenidos psicológicos, porque en nuestro medio se ha abordado poco este tema, ya que salvo la evaluación de los profesores de psicología – la cual está ampliamente documentada – no hay prácticamente estudios que investiguen, discutan y propongan nuevas forma para enseñar nuestra disciplina. Es más, al parecer no se reconoce como problema; no obstante que de acuerdo con la opinión estudiantil, la docencia psicológica es considerada demasiado verbalista e impartida en forma tradicional (Rangel, 1998). Por eso nos encontramos con el

hecho de que al no asumirse como problema mucho menos existe el interés por solucionarlo.

Por estas consideraciones, el presente documento busca apoyar a los profesores que enseñan psicología o quieran hacerlo ya sea en el bachillerato o en educación superior, al ofrecerles un conjunto de visiones, estrategias y métodos para impartir mejor los contenidos psicológicos. Se pretende así que, sin dejar de lado las estrategias docentes que utiliza, ampliar el bagaje didáctico con el conocimiento e incorporación de otras formas de enseñanza y pueda añadir nuevas herramientas para hacer que sus estudiantes **aprendan más y mejor**. Como asevera Bain (2004), la finalidad de la enseñanza es lograr que los educandos *modifiquen lo que saben, hacen y creen y esto se haga sin causar daño*.

El material está divido en los siguientes capítulos: Se comienza describiendo la situación general de la enseñanza de la psicología en México, obtenida como resultado de diversas investigaciones y análisis realizados en nuestro medio. En el segundo capítulo, se analiza lo que significa enseñar y sus diferentes elementos que la componen, en el tercero se discuten los rasgos definitorios del contenido psicológico. En el cuarto, se plantean sugerencias para mejorar la impartición de la psicología tanto a nivel de educación superior como en el bachillerato. Se concluye presentando las principales estrategias y métodos para enseñar nuestra disciplina y se ofrecen ejemplos de lo que los buenos docentes de psicología hacen cuando enseñan.

Este libro esta dirigido a profesores y aspirantes a enseñar psicología, pero consideramos que se ofrecen elementos para ser aprovechado por profesores de otras disciplinas y niveles educativos.

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO

Se presentará un panorama acerca de las características generales que asume la enseñanza de la psicología en nuestro país, de sus principales problemas y debates, para concluir destacando la relevancia de estudiar las formas que permitan mejorar su enseñanza.

1.1 El contexto de la enseñanza de la psicología

La psicología se imparte como carrera en nuestro país desde 1938 año en que comenzó a funcionar un programa de maestría en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Carlos, 1981). No obstante, desde fines del siglo XIX era enseñada en la Escuela Nacional Preparatoria y fue incluida como materia en 1910 en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México (Álvarez, 1999).

Desde entonces a la fecha ha pasado por varias vicisitudes, pero lo sobresaliente ha sido en las últimas décadas el desmesurado crecimiento de la matrícula de psicología. Lo anterior se demuestra en que a mediados de los 60's era impartida únicamente en cinco universidades, posteriormente en 1973 aumentaron a 20. Sin embargo, el gran *boom* por estudiar nuestra disciplina se dio en los 80´s cuando se incrementó a 56 instituciones, distribuidas en 18 estados, con una población de 25 mil estudiantes (Carlos, 1981).

Este importante crecimiento se muestra también en los datos proporcionados por Castañeda (1999), quien indica que mientras en los años de 1973 a 1987 el número de instituciones creció a una tasa de 4 por año; de 1987 a 1999 lo hizo de 6 a 10 por año.

En el año 2006 la psicología ocupaba el **séptimo** lugar entre las carreras más pobladas del país con una matrícula de **72, 214** alumnos (*22*% son hombres y *78*% mujeres) sólo después de la Medicina y superando a las de Ingeniero en

Sistemas Computacionales y la de Ciencias de la Comunicación, por mencionar sólo algunas (ANUIES, 2006); en la UNAM tenía el tercer lugar en demanda sólo detrás de las carreras de Medicina y Derecho .

Por otra parte, de acuerdo a información obtenida en las páginas electrónicas de la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la ANUIES en septiembre de 2006, la psicología era impartida en **204** instituciones en un total de **290** campus o escuelas (Facultad de Psicología, 2006), en cuanto a los programas existentes para la formación de psicólogos, se identifican **238**, cifra que seguramente se ha incrementado en los últimos años.

Con respecto al número de profesionales psicólogos existentes, en el cuadro 1 aparecen desglosados los que había hasta 2009, este dato fue obtenido en la Dirección General de Profesiones, S.E.P.

Cuadro 1

NÚMERO DE PROFESIONISTAS EN ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA EN LA REPÚBLICA MEXICANA *

Grado	**Tipos de título**	**Nº de profesionistas**
Licenciatura	112	61509
Especialidad	5	15
Maestría	46	1017
Doctorado	6	129
TOTAL	**169**	**62670**

Dirección General de Profesiones. SEP. Julio 2009

Los datos demuestran que la psicología es una de las carreras más importantes de México cuantitativamente hablando, nuestra profesión está claramente establecida a lo largo de nuestro país y muestra un dinamismo destacable.

Sin embargo, este desmesurado crecimiento es motivo de preocupación para algunos ya que como lo señalan Preciado y Rojas (1989) “la expansión de su enseñanza en el país parece haberse sujetado más a una lógica creciente de

oferta educativa por parte de las instituciones universitarias, como respuesta a la demanda educativa originada en la sociedad civil, que a un proyecto riguroso y ordenado de planeación educativa y su proyección social por parte del estado y la sociedad en general" (pág. 78). Los autores sostienen que este crecimiento caótico y desordenado repercute negativamente en la calidad de la preparación para formar psicólogos, ya que gran parte de estas instituciones no reúnen las condiciones idóneas (deficientes instalaciones, bibliotecas, laboratorios, etc.) y muchas veces sus profesores no tienen la debida preparación tanto disciplinaria como pedagógica. Sobre algunos de estos problemas ahondaremos más adelante.

Una tarea pendiente es ahondar en la repercusión social de nuestra disciplina en el país y analizar su papel en la vida nacional, pero por lo que toca al propósito del presente material la atención estará centrada en identificar los problemas y características de la enseñanza de la psicología, para lo cual comenzaremos destacando una notable ausencia en los debates sobre este tema.

1.2 La formación para enseñar psicología. ¿Si soy psicólogo eso me habilita para enseñar bien?

Tal parece que los psicólogos hemos asumido que no necesitamos prepararnos para enseñar psicología pues lo que recibimos en nuestra formación nos habilita para enseñar y evaluar adecuadamente. De esta manera, no nos hemos planteado como problema que la enseñanza de nuestra disciplina requiere de una capacitación específica y por ello es necesario dilucidar cuáles son las mejores estrategias para enseñarla considerando sus muy peculiares características.

Decimos lo anterior porque en una búsqueda bibliográfica en las principales revistas psicológicas y educativas de nuestro país no se encontraron trabajos o investigaciones sobre experiencias reportadas de formación docente en psicología.

Esto no obstante que a nivel institucional ha habido preocupaciones al respecto, como la mencionada por Acle (1989) al resumir lo que el *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología* (CNEI), recomendaba a las escuelas y facultades en el sentido de establecer mecanismos para estimular y garantizar la formación y actualización de los profesores de psicología. Sin embargo, al parecer esto se quedó en buenos propósitos porque como se mencionó hay poca información al respecto.

No dudamos que en las numerosas instituciones formadoras de psicólogos de nuestro país existan experiencias para preparar en su enseñanza – como el caso de la UNAM con la Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS) - pero lo alarmante es que no se publiquen, ni tampoco el tema haya sido incorporado como parte de la agenda del debate sobre los problemas de la psicología como ciencia y profesión en nuestro país.

Disponer de buenos docentes es una de las principales preocupaciones de las instituciones, por el papel tan relevante que tienen en la mejora de la calidad educativa, al ser un factor crucial para la misma. Sin embargo estos profesores requieren de un proceso planificado y sistemático para formarlos, dado que la enseñanza es una tarea compleja y contra lo que comúnmente se cree, difícil de lograr sin una adecuada preparación, por lo que precisa de programas permanentes de formación y actualización docente.

Por estas consideraciones, es alarmante que **la formación para enseñar psicología** no haya recibido la atención que merece. De lo conocido de varias importantes instituciones formadoras de psicólogos, hay carencia de programas institucionalizados permanentes, sistematizados de preparación y actualización docente, dando como resultado que los maestros hemos adquirido nuestras habilidades en la práctica, muchas veces por medio del "*ensayo y error"* o en el mejor de los casos como producto del interés personal por actualizarse tanto disciplinaria como pedagógicamente.

Al asumir este tipo de temas y dadas las características epistemológicas de nuestra disciplina, se planeta el problema de ¿si se requerirá de unas estrategias y métodos particulares para enseñarla? Sobre estos temas ahondaremos en el siguiente apartado.

1.3 ¿Hay una didáctica de la psicología?

Uno de los tópicos más relevantes en el campo de la enseñanza es el relacionado con las denominadas *"Didácticas específicas*", al perder vigencia los modelos instruccionales "generalistas" que postulaban la homogeneidad del acto docente, asignando al maestro la única función de aplicar sistemáticamente un conjunto de pasos para impartir su materia sin importar los contenidos de la asignatura enseñada. Dichos modelos tuvieron amplia aplicación en nuestro medio durante las pasadas décadas y ejemplos típicos de los mismos fueron la *tecnología educativa* y *la didáctica crítica*, las cuales aunque con diferencias sustanciales en cuanto a fines, métodos y filosofía, compartieron ese afán totalizador por lo que al proceso instruccional se refiere.

Así, ahora se habla de la didáctica de la matemática, la historia, la física, la química, el español, etc. Lo cual ilustra el actual reconocimiento acerca de la importancia que tiene el contenido para la forma de enseñarlo. Si todas estas disciplinas tienen su propia manera de enseñarse considerando su muy particular epistemología, ¿qué podemos decir de la psicología?; ¿tendrá ella su propia didáctica? Si respondemos afirmativamente ¿cuáles podrían ser sus características? Este tipo de discusiones hace falta estimularlas entre nosotros ya que son problemas dejados de lado y consideramos necesario afrontar. Probablemente considerando la amplia gama de contenidos que tiene la psicología, se tendría que hablar de didácticas y no de una didáctica de la psicología.

Es por ello que en este documento se responde afirmativamente a la pregunta de que hay una didáctica de la psicología y por ello se analiza las características del conocimiento psicológico, empezando por describir varios de los problemas que la enseñanza de la psicología tiene, planteando algunas consideraciones para mejorarla.

1.4 Los problemas de la enseñanza de la psicología.

La información presentada en este apartado ha sido obtenida en mayor parte de estudios e investigaciones que han recabado la opinión de los egresados de las principales instituciones formadoras de psicólogos de la zona metropolitana y otros trabajos en donde se han expresado los juicios de los alumnos acerca de la práctica docente en la Facultad de Psicología de la UNAM y de la ENEP Iztacala, principalmente.

Antes de presentar las principales deficiencias de la enseñanza de la psicología; es conveniente matizar también que varias investigaciones señalan **la satisfacción de los egresados** con respecto a la preparación recibida. Ello se pone de manifiesto en un estudio que integró los resultados de diferentes investigaciones sobre la formación y práctica profesional del psicólogo (Rangel, 1998) donde se recopilaron las opiniones y sugerencias de 1320 egresados, mismos que representan el **8.71**% del total de psicólogos existentes en 1990. Ahí la mayoría de ellos calificó a la preparación recibida como buena (42%) y de regular (27%). Otros estudios, como el realizado por el CENEVAL, reportados por Castañeda (1999) señalan que de acuerdo con dos encuestas nacionales donde participaron 1,292 egresados de 37 instituciones, el 61% de ellos consideró su preparación *satisfactoria* en cuanto a los aspectos teóricos y profesionales, 16% la percibieron rígida y poco útil y 23% sólo adecuada en cuanto a lo teórico. No obstante, hay señalamientos de fallas y deficiencias que son necesarios examinar con mayor detalle.

Agruparemos las dificultades y deficiencias de la preparación en los siguientes rubros:

1.4.1. Predominio de lo expositivo y una enseñanza excesivamente teórica.
1.4.2. La evaluación de la docencia psicológica.
1.4.3. Deficiencias en la formación práctica de la disciplina.

En los siguientes apartados ampliaremos el análisis de cada uno de estos problemas.

1.4.1 Predominio de lo expositivo y una enseñanza excesivamente teórica

Si hay un consenso sobre cuál es el principal problema de la formación psicológica reportada por numerosas investigaciones es considerar su enseñanza como muy **teórica y verbalista**. Así de acuerdo con resultados de estudios donde se encuestaron a egresados, ellos consideraron que la carrera no se encuentra vinculada a las necesidades sociales y no ofrece los suficientes conocimientos teóricos-prácticos (Grados ,1989); además de no proporcionar las herramientas para poder aplicar el conocimiento a problemas concretos (Contreras, Desatnik y González, 1992). Lo anterior, coincide con lo reportado por Castañeda (1999) quien luego de analizar los planes de estudio de la mayoría de las escuelas e institutos que enseñaban psicología en el país, encontró que el 70% de sus asignaturas pueden considerarse de tipo teórico y sólo el 30% son prácticas; por lo que concluye que la formación de psicólogos ha estado más atada al cuerpo teórico de la disciplina que a un esfuerzo curricular por lograr una adecuada vinculación con la preparación profesional.

Es por ello que al no coincidir su preparación con las necesidades del mercado laboral, los egresados opinan que aprendieron más por la experiencia profesional y en cursos de capacitación que en la formación recibida (Acle, 1989; Bermúdez, Orozco y Domínguez, I990; Covarrubias y Tavera, 1989; Fierro y Luna, 1990; Galván, 1989 y Martínez y Ramírez; 1981). Lo cual coincide con lo encontrado por

Rangel (1998) quien reporta que de una muestra de 212 egresados; ellos consideraron que los medios principales de adquisición de sus habilidades profesionales son, en orden de importancia: en el trabajo con 56.6% (120), seguido por los estudios durante su formación profesional con 20% (43) y en el servicio social con 8.6% (18). En este sentido, los egresados señalan que las áreas que menos han contribuido a su preparación profesional son aquéllas de naturaleza teórica y alejadas del ejercicio profesional (Contreras y col., 1992).

Se señala también que la formación recibida tiene las siguientes deficiencias: conocimientos prácticos insuficientes, falta de preparación del personal docente, poca vinculación entre lo aprendido y escaso apoyo para titularse (Rangel, 1998).

Igualmente, se dice que al proporcionarse la información teórica a un nivel tan específico no se favorece la constitución del conocimiento y se deja al estudiante la tarea de integrarlo pero sin darle los elementos para hacerlo (Rosales, Mares y Saad, 1989).

En ese mismo sentido, Grados (1989) indica que si bien la mayoría de los encuestados consideraron como buena la preparación recibida; el 78% de ellos indicaron que hay carencias, las cuales se refieren a que los maestros son faltistas o "barcos", o no se apegan a la realidad, además de considerar superficiales los temarios; mientras que la mayoría de los estudiantes de diez universidades que imparten psicología del área metropolitana, consideró insatisfactoria la formación recibida para un adecuado desempeño académico (Covarrubias, 1997).

Castañeda (1999) afirma que la enseñanza de la psicología es enciclopédica y si bien la autora considera loable la pluralidad disciplinaria, ésta representa un reto importante porque hace difícil enseñarla al demandar del docente una amplia cultura psicológica que no todos tienen; por lo tanto propicia una confusión conceptual en los estudiantes.

Una explicación de la presencia predominante del método expositivo, en la formación psicológica, es que una gran proporción de sus contenidos son las diferentes explicaciones teóricas sobre el comportamiento humano. Es por ello que la misma queja por parte de los estudiantes de recibir una enseñanza muy verbalista es encontrada en otras latitudes. Así en una investigación realizada por dos profesores norteamericanos (Stevens y Gardener, 1992) acerca de la enseñanza de la psicología en dos países de habla alemana, encontraron que los alumnos opinaban que las clases “eran aburridas, poco innovadoras y eran tan monótonas que se ¡dormían!” (pág. 192).

Sin embargo, aceptar la explicación anterior no invalida la crítica de que el método predominante para enseñar contenidos psicológicos sea el expositivo, tal como se verá a continuación.

1.4.2 La evaluación de la docencia psicológica

Como se decía antes, afortunadamente nuestra profesión dispone de un acervo importante de investigaciones sobre el desempeño docente; sobre todo de los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, ya que fue una de las primeras instituciones universitarias en aplicar cuestionarios a los alumnos para evaluar la práctica docente. Se presentan en este apartado sus principales resultados junto con lo encontrado en otras instituciones.

Empezando con el estudio de Girón, Urbina y Jurado, (1989a) quienes aplicaron un cuestionario a un total de 31,869 alumnos/materia de la licenciatura de psicología abarcando casi todos los semestres desde el segundo de 1985 hasta 1988. Los resultados globales obtenidos en los semestres básicos indicaron que los profesores de los mismos fueron valorados en un mayor porcentaje como buenos o excelentes.

No obstante, estos mismos autores encontraron en otro estudio (Girón, Urbina y Jurado, 1989b), en el que recabaron la opinión de los jefes de materia, un

predominio de las formas tradicionales y receptivas de enseñanza; ya que los métodos instruccionales más empleados eran: el expositivo (73%), las exposiciones por parte de los alumnos (55%), los seminarios (51%) y la instrucción personalizada (16%). Asimismo en el 65% de las asignaturas casi nunca utilizaron los medios audiovisuales

También en la Facultad se utilizó en 1994, un instrumento denominado Cuestionario de Actividad Docente (CAD); para definir el perfil docente de la Facultad. Se aplicaron a los estudiantes de primero, tercero, quinto semestre y de las áreas de educativa, clínica, social, del trabajo y experimental. Los resultados más sobresalientes fueron que la mayoría de los profesores evaluados no utilizaban las guías de estudio, ni realizaban resúmenes al finalizar la clase sobre los principales conceptos vistos durante la misma. Asimismo, no proporcionaban retroalimentación oportuna ni tampoco analizaban los resultados de las mismas dentro del grupo (Comisión de Cambio Curricular, 1997).

Otra investigación realizada en la misma Facultad por Escandón, Guerrero, Herrán, Martínez y Montenegro (1997) se reporta que luego de recabar la opinión de 125 profesores acerca de cuáles eran sus métodos de enseñanza preferidos, encontraron que la gran mayoría de ellos escogieron al expositivo.

Similares resultados se obtuvieron en un estudio exploratorio (Amezcua, 2000) donde se intentó averiguar las estrategias didácticas de los docentes del segundo semestre de la Facultad de Psicología, para lo cual se aplicó un cuestionario a un grupo compuesto por veintidós alumnos del turno vespertino. Ahí los alumnos clasificaron a tres de sus docentes como aceptables, a uno como excelente y otro más como regular. Asimismo, opinaron que la enseñanza era básicamente tradicional, ya que predominaba lo expositivo, con poco uso de material didáctico y para evaluarlos se empleaban de manera casi exclusiva las pruebas objetivas. En este sentido llama la atención que coincidan con los resultados encontrados en el estudio de Girón, Urbina y Jurado (1989a), reportado anteriormente, por lo que permanece la misma valoración a los profesores de estas materias no obstante el

tiempo transcurrido; aparentemente no ha variado mucho la práctica docente y la opinión que se tiene sobre la misma tampoco ha sufrido mayores modificaciones.

Resultados recientes de la evaluación docente realizados en 2003 en la Facultad de Psicología (Amezcua, 2004), revelan que luego de aplicar un cuestionario a 786 alumnos para evaluar a 120 maestros, en general valoraron positivamente a sus docentes, ya que los mismos obtuvieron puntajes elevados en las tres escalas del cuestionario. En la primera referida a cumplimiento docente institucional (asistencia, dominio del tema) el 88% de los alumnos eligieron la opción de muchas veces o siempre. En el segundo factor que medía su percepción acerca de qué tanto lo enseñado se sentía vinculado al ejercicio profesional, la opción seleccionada por el 80% de los estudiantes fue la de casi siempre o siempre y en la tercera escala, que medía procedimientos para evaluar el aprendizaje el 80% de ellos eligieron la opción de poco más de la mitad de las veces.

Los hallazgos reportados en la Facultad coinciden con los encontrados en otras instituciones; así de acuerdo con un estudio de Covarrubias y Tavera (1989) quienes investigaron las formas de aplicación curricular en ocho instituciones formadoras de psicólogos de la zona metropolitana (cuatro públicas y cuatro privadas), encontrando que la transmisión verbal es la estrategia didáctica más utilizada y son los exámenes la forma más común de evaluar en la mayoría de ellas. La excepción son las FEP'S (Iztacala y Zaragoza) donde aplicaban métodos activos como los seminarios y las discusiones grupales. Para evaluar a sus alumnos empleaban también otros instrumentos como: la participación y los ensayos. Sin embargo, esta situación cambió poco en fechas posteriores, ya que Covarrubias (1997) indica que los métodos de enseñanza más empleados por los profesores de diez universidades de la zona metropolitana eran el seminario y la exposición, seguidos por conferencias y dinámicas grupales. Lo que en opinión de la autora, refleja un deseo de los profesores por asumir un rol de coordinador más que de expositor en el proceso de enseñanza – aprendizaje, fomentando la responsabilidad de los alumnos en su propio aprendizaje y en asumir un rol activo;

sin embargo, con respecto a la evaluación siguen predominando los instrumentos de tipo tradicional como son los exámenes y los trabajos escritos.

En este sentido Covarrubias (1997) reporta, que en la mayoría de las 10 instituciones que ella estudio, se descuida la promoción de actividades complementarias a la enseñanza y que existe un uso reducido de los medios auxiliares y de los materiales didácticos.

Por otra parte en dos encuestas nacionales aplicadas a alumnos de psicología reportadas por Castañeda (1999), en la cual participaron 1,292 egresados de 37 instituciones, el 60% de ellos consideró que debían modificarse los métodos y técnicas didácticas. Llama la atención la opinión del 50% de los encuestados quienes propusieron cambiar el estado actual de la planta docente.

Antes de terminar esta sección se incluye el hallazgo encontrado por Covarrubias (1997) de que la mayoría de los profesores de nueve de las diez instituciones estudiadas, reportaron opiniones favorables sobre su enseñanza y mostraron satisfacción con respecto a los curricula que tienen. El hecho anterior es explicado por la autora como debido a: “(una) posible resistencia a cuestionar su actividad docente, la falta de experiencia en llevar a cabo la autoevaluación, poco interés por lo que ocurre en la institución; o más bien, un mayor acuerdo y aceptación de los lineamientos establecidos por ésta, además de cuidar el prestigio del que goza la institución en el ambiente universitario” (pág. 6).

Se puede resumir que, de acuerdo con la información expuesta en estos dos apartados, hay una aparente contradicción donde a pesar de que los alumnos tienen una buena opinión de sus docentes - como fue el caso en la Facultad de Psicología y de otras instituciones - reportan también haber recibido una enseñanza tradicional donde se utilizaba de manera casi exclusiva la exposición, con pocos apoyos y ayudas didácticas y el uso de las pruebas objetivas como instrumento predominante de evaluación.

Una posible explicación de estos resultados es que aún cuando la enseñanza recibida es bien valorada por la mayoría de los estudiantes y egresados; este juicio puede ser resultado de concebir que una buena enseñanza es sinónimo de clase expositiva y por lo visto, la mayoría de los profesores de psicología son buenos expositores; pero también, como lo revela la información expuesta, son limitados sus métodos de enseñanza y evaluación.

1.4.3 Deficiencias en la formación práctica de la disciplina

Una queja recurrente por parte de los alumnos es que la enseñanza de nuestra disciplina no hay una correspondencia estrecha entre la teoría y la práctica. En otras ocasiones, la práctica se da en momentos diferentes de la teoría o aquella tiene poco que ver con ésta.

Esta separación y hasta a veces contraposición es percibida por los estudiantes, ya que según Alcántara, Díaz y Vidal (1989), la mayoría de ellos consideraron que existía una baja proporción y fue minoritario el número de quienes opinaron que hay una buena vinculación entre ambas.

.

La desarticulación teórico - práctica se refleja también en la poca relación temática y la incongruencia en el manejo temporal en que ambas se enseñan (Castañeda, 1999), lo cual es palpable al analizar la ubicación de las asignaturas de los curricula de psicología, porque generalmente se da la teoría y se deja hasta el final la práctica de la misma (Carlos, Amezcua, Carrasco y Lara, 2001). En este mismo sentido, Castañeda (1999) indica que según los resultados de una encuesta nacional aplicada a egresados, el 72% de ellos consideraron necesario mejorar la vinculación teórico – práctica, finalmente debido a que no se fusionan adecuadamente estos dos elementos se obstaculiza el desempeño adecuado del ejercicio profesional (Rosales, Mares y Saad, 1989).

Igualmente la enseñanza práctica es deficiente como se reportaba en el caso de la Facultad de Psicología, donde de acuerdo con una investigación de Alcántara,

Díaz y Vidal (1989), en la cual se les pidió la opinión sobre su preparación a egresados que solicitaron revisión de estudios en la Facultad de Psicología, se encontró que:

- El 82% de ellos opinaron que la formación teórica recibida fue buena o excelente; en cambio de la práctica sólo el 34% opinaron lo mismo. El primer aspecto está 6 puntos porcentuales debajo del promedio de la UNAM y la segunda está 24 puntos por debajo.

- El 38% proponen modificaciones a los contenidos de las asignaturas y sólo 3% dijo que debe permanecer igual. Estas cifras son 10 puntos por encima de los obtenidos en toda la UNAM en el primer aspecto y 8 por debajo en el segundo.

Consideraciones parecidas fueron reportadas también en la investigación de Rojas (1997), quien indica que de acuerdo con los resultados de un cuestionario para medir insatisfacción estudiantil, una de las principales causas de descontento era que los alumnos estaban preocupados porque no estaban adquiriendo habilidades profesionales; por lo que la autora señalaba “que la facultad está propiciando una preparación deficiente en términos de habilidades; o al menos, no como los alumnos la esperan” (pág. 79).

En este mismo sentido, Preciado y Rojas (1989) opinan que las instituciones formadoras de psicólogos dan una desmedida importancia a los aspectos conceptuales de la disciplina, en detrimento de la formación tecnológica y operativa, lo que según ellos ocasiona que la formación proporcionada a los alumnos estuviera caracterizada por: “...un vasto acervo enciclopédico de hechos y conocimientos superfluos y de escasa relevancia social” (pág. 85).

Aunado a lo anterior, los estudiantes piensan que son inadecuadas las experiencias educativas recibidas para poner en práctica lo aprendido. Las

carencias van desde los inadecuados o inexistentes laboratorios hasta la falta de espacios curriculares donde los estudiantes puedan practicar los conocimientos y habilidades aprendidos en escenarios extraescolares (Castañeda, 1999; Carlos, Amezcua, Carrasco y Lara, 2001).

En concreto sobre el sistema de prácticas de la Facultad de Psicología, los alumnos externaron su inconformidad con ellas diciendo que “son muy limitadas, que los objetivos están mal delimitados, existiendo poca vinculación con lo que se ve en teoría, que faltan centros externos y aquellas desarrolladas dentro de la institución a nivel de laboratorio son innecesarias y con serias deficiencias” (Covarrubias y Tavera 1989, pág. 39).

En otro estudio (Martínez y Urbina, 1989), donde también se recabó la opinión de los egresados, estos consideraron que las principales deficiencias de la enseñanza fueron en orden de importancia: falta de práctica, débiles bases teóricas, desvinculación de lo aprendido con los problemas reales, el ser psicólogo general y desconocer las áreas especificas. Otras desventajas fueron: no disponer de un conocimiento completo sobre temas como: la capacitación y selección laboral, desarrollo organizacional y el análisis y evaluación de puestos.

Para reforzar lo antes dicho, Rangel (1998) señala también que según los resultados de diferentes investigaciones sobre las opiniones de una muestra de 838 egresados de diferentes instituciones, la principal deficiencia señalada por 518 (61%) de ellos fue considerar que recibieron conocimientos prácticos insuficientes, seguido por la falta de vinculación con lo aprendido con 9.0% (76) y la deficiente preparación docente con 3.65% (37).

Por último, en una investigación sobre seguimiento de egresados efectuada en Mérida, se encontró que el 60% de los encuestados consideró que la formación recibida satisfizo poco las necesidades encontradas en el campo laboral (Canto, Castillo, Cortés, Góngora y Novelo, 1992).

Como resulta claro hay deficiencias en la formación práctica y la articulación es inadecuada, pero también existe una concepción tradicional sobre ésta relación, porque se asume que la práctica debe estar subordinada a la teoría y que la primera representa sólo una aplicación de la segunda y además, se le devalúa. Por eso generalmente en aquellas instituciones donde existe un sistema de práctica, ella es ocupada por profesores recién egresados o pasantes.

Este problema es añejo y una de sus causas es el prejuicio existente en el ámbito educativo acerca de que es mejor la teoría que la práctica. Si bien esta concepción no es privativa de la ciencia psicológica sino que tiene hondas raíces históricas ya que según Gonczi (1994) se remonta hasta Sócrates, quien consideraba más meritorio al estratega militar que al general comprometido con la batalla real.

Esta desvaloración de la práctica con respecto a la teoría se nota en dos detalles: el primero de ellos es que hasta hace relativamente poco tiempo, la S.E.P. para aprobar un plan de estudio de educación pedía un número determinado de créditos y la distribución de los mismos por asignaturas, se hacía conforme a las horas asignadas para la teoría y la práctica. Como resultado las horas teóricas valían dos créditos y las dedicadas a la práctica sólo uno. El otro es el desconocimiento y la poca atención al aprendizaje procedimental, porque prácticamente a lo largo toda nuestra vida escolar se asume que con enseñarle a los estudiantes algo, eso automáticamente los habilita para poder aplicarlo (Pozo, 1996). Es decir, el supuesto es que basta con decirles a las personas cómo hacer algo para que ellas puedan llevarlo a cabo. Debido a esa herencia, hasta fechas recientes los educadores no prestábamos atención a la idea de que la enseñanza de las habilidades o procedimientos tiene una didáctica especial y requiere de un abordaje distinto del que usamos para enseñar conocimientos declarativos o conceptuales (Valls, 1993).

Es por ello que hay la necesidad de investigar cuáles serían las mejores estrategias para habilitar a nuestros alumnos en las destrezas necesarias para

resolver problemas, dado que actualmente la adquisición significativa de conocimientos profesionalmente relevantes es insuficiente, al no ofrecer las instituciones formadoras de psicólogos los espacios didácticos para ello ni contar tampoco con modelos de enseñanza que ayuden a los estudiantes a transferir adecuadamente lo aprendido en las aulas a la práctica profesional.

Por lo mismo, se insiste en la necesidad de modificar nuestra visión de que las prácticas constituyen sólo una aplicación de la teoría, ya que como lo señalan Preciado y Rojas (1989), la preparación de nuestra disciplina debería de: "... enseñar a los alumnos a necesitar y, en consecuencia, a buscar, descubrir y generar conocimiento; no acostumbrarlos "aplicar", a pensar el conocimiento de manera acabada" (pág. 86).

Por la carencia de una formación profesional sólida y relevante es que los egresados consideran que lo más importante y crucial de lo que emplean en su ejercicio profesional fue aprendido en la propia experiencia de trabajo y no en la universidad, tal como fue mencionado previamente.

En resumen, en la formación práctica de nuestra profesión hay varios aspectos a modificar; los cuales van desde nuestra misma concepción de lo que son las prácticas profesionales - que no son una mera aplicación de la teoría – hasta las maneras como se organizan. Las fallas de la formación práctica dificultan que los alumnos afiancen los conocimientos profesionales y sobre todo logren adquirir las competencias profesionales de alta relevancia para su inserción laboral.

Podemos decir que de los problemas importantes de los curricula de psicología; uno es su poca vinculación con las necesidades del mercado laboral y otra es que al parecer, la carrera carece de una relación importante con la problemática social (Arzate y Pérez, 1989; Carlos y Olivier, 1989; Covarrubias y Tavera, 1989 y Guerrero 1997). Millán (1982) lo planteó de esta manera "...la práctica profesional (valor de uso) de una disciplina se verá distorsionada o restringida cuando ésta no

corresponde o no se vincula a las necesidades sociales determinadas históricamente. Por otro lado, si la profesión o disciplina no ofrece soluciones factibles (valor de cambio) para la problemática real y concreta del contexto social en que se ubica, entonces sobreviene su desvaloración social" (pág. 56).

Finalizaremos destacando el reto para las instituciones formadoras de psicólogos de establecer programas de prácticas profesionales, donde los alumnos tengan la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos pero en escenarios reales, para que vayan adquiriendo la experiencia profesional que es tan necesaria, de una manera sistemática, gradual, paulatina, contando con las debidas asesorías y apoyos.

1.5 La relevancia de abordar la enseñanza de la psicología

Por las consideraciones anteriores es que preocuparnos sobre las mejoras formas de enseñar nuestra disciplina tiene varias justificaciones. En primer término, en la urgencia de reconocerlo (se dice que el primer paso para resolver un problema es aceptarlo), hay poca preocupación al respecto y por lo tanto "poca ocupación" en nuestro medio. Se destaca que llego la hora de darle la importancia que merece.

En segundo término, ante la proliferación de instituciones que enseñan psicología habría que preocuparse por la preparación que están recibiendo esos alumnos y por lo tanto buscar mecanismos para formar a los docentes en las estrategias idóneas para enseñar la disciplina. De otra forma, de no tomarse medidas al respecto se estaría cometiendo un fraude con esos estudiantes, lo cual sin duda es perjudicial tanto para ellos como a la profesión.

En este sentido, no debe olvidarse que ella se imparte no solamente en el ámbito profesional sino que también forma parte de los curricula del nivel de bachillerato, tanto en la UNAM como es el caso de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como en otras entidades federativas.

A esta importancia cuantitativa debe añadirse la preocupación por lograr que nuestros estudiantes dominen plenamente los contenidos psicológicos y reciban la mejor formación posible que los habilite en una práctica profesional eficaz y socialmente relevante.

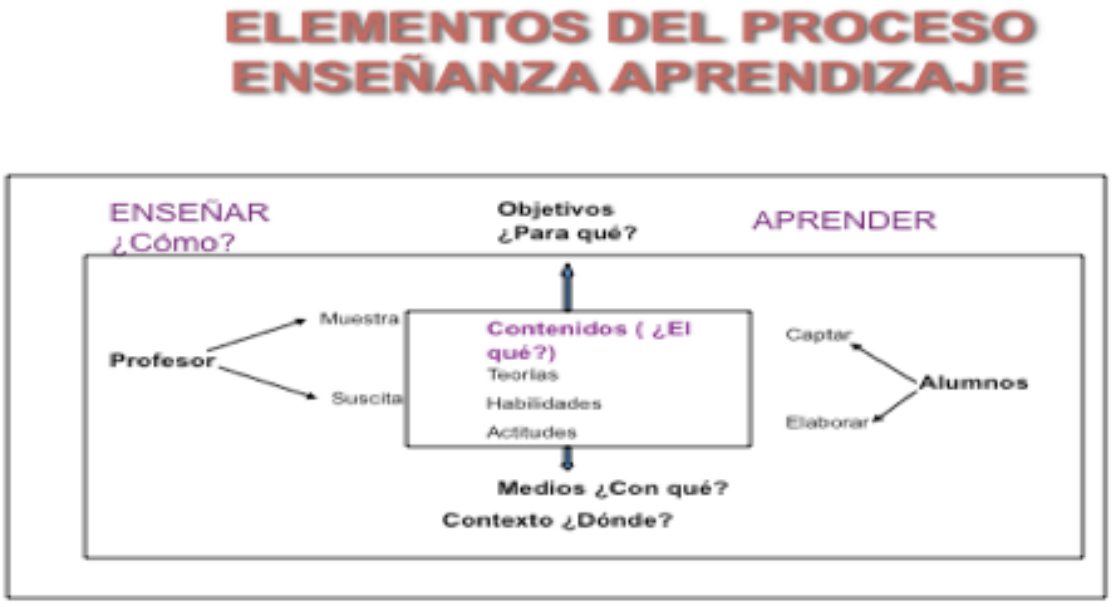
CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA Y SUS ELEMENTOS

Antes de describir las estrategias sugeridas para enseñar contenidos psicológicos, que será el tema de los capítulos siguientes, consideramos necesario analizar antes lo que es la docencia y los elementos que la componen.

2.1 ¿Qué significa enseñar?

Partiendo de su etimología enseñar proviene del vocablo latino *insigno* que significa distinguir, mostrar, poner delante (Sánchez, 1995); sobre todo es señalar algo a otro, pero no cualquier cosa, sino mostrar lo que se desconoce (Hernández ,1995). Definiciones más puntuales de la docencia las ofrece este autor, quien integrando varios aspectos tradicionalmente citados con respecto a ella la define así: "…enseñar es el acto por el que un profesor (educador) muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos y habilidades) a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto" (pág. 6). Lo anterior es representado gráficamente en el siguiente esquema.

Esquema 1



Si bien, hay muchas definiciones de enseñanza, la mayoría de ellas coinciden en

que es una actividad deliberada realizada para alcanzar ciertos propósitos establecidos de antemano, su ejecución está compuesta por un conjunto de actividades interconectadas entre sí y que como sabemos, desde tiempos de Comenio, precisa hacerse siguiendo un orden o método para llevarse a cabo sistemáticamente. Es un acto planeado, coordinado y dirigido por el maestro dado que sin su concurso será difícil alcanzar las metas de enseñanza propuestas. Así lo estableció Dewey (2006) para quien educar significa crear un ambiente donde, utilizando determinados métodos y materiales, se promueve el desarrollo del educando en cierta dirección y, dada su trascendencia, no se deja al azar sino se realiza deliberadamente; considerando, además, los mecanismos para verificar el grado de cumplimiento de dicho propósito o sea su evaluación. Por ello, la enseñanza de acuerdo con Zabala (2000), está compuesta de tres fases; *planeación, ejecución y evaluación.* Enseñar, por lo tanto implica que el docente es responsable de preparar las condiciones para que ocurra el aprendizaje y, a la vez, ayudar al estudiante a aprehenderlo. Meirieu (2005, pág. 24), lo resume así: “Enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio”.

Los supuestos de la enseñanza son asumir que hay alguien, en este caso el profesor, es experto en el tema por enseñar y desea compartir lo que sabe y el alumno acepta que no sabe y por eso acude con quien quiere, puede y sabe enseñarle; lo cuales admitido por ambos (Moore, 1992); este implícito es crucial para la enseñanza; por eso, cuando se rompe pierde todo su sentido.

Finalmente, ¿cómo distinguir una buena enseñanza de otra deficiente? El criterio más importante para hacerlo **es que el alumno haya aprendido efectivamente y lograr las metas establecidas de la enseñanza** (Cross, 1993 citado por Huba y Fred, 2000).

A continuación, profundizaremos en algunos de los componentes más comunes de la docencia.

2.2 Los elementos de la enseñanza

Los principales elementos que componen la docencia son:

1. los alumnos,
2. los contenidos,
3. el contexto,
4. las metas de la enseñanza.

El **alumno** es el destinatario y sujeto de la enseñanza, por eso el maestro debe adecuarla tomando en cuenta sus características personales y peculiaridades, entre las que destacan: su nivel de desarrollo psicológico, sus ideas y conocimientos previos, sus expectativas sobre lo que va a aprender, despertar su interés, atender sus necesidades para motivarlo. Igualmente, debe tomar en cuenta sus diferencias individuales como son sus ritmos y estilos de aprendizaje, la personalidad, su nivel socio cultural, etc . La relevancia de tomar en cuenta las características del estudiante es resaltada por Meirieu (2005, pág. 24) para quien la didáctica es la búsqueda hecha para entender "cómo funciona la mente del estudiante para que asimile de la mejor forma posible lo propuesto por el programa". En síntesis, se trata de adaptar lo enseñado a las cualidades del educando porque de no hacerlo será difícil obtener el aprendizaje.

Para que lo enseñado pase a formar parte del bagaje personal del alumno necesita aprenderlo con sentido, lo cual significa pasar por diferentes procesos cognoscitivos, mismos que son presentados en un nivel de complejidad creciente; es decir, desde los más sencillos y elementales como son *repetir y reproducir la información*, para luego pasar a los intermedios como son la *selección, organización y elaboración* hasta llegar, de manera ideal, a los más complejos entre los que destacan *el razonamiento, el pensamiento crítico, la creatividad, la solución de problemas,* etc.

Para dominar estos procesos, así como adquirir de manera profunda lo enseñado y saber aprender a aprender, es indispensable que el alumno utilice

propositivamente las técnicas y estrategias de aprendizaje para dirigir y regular su propio proceso de adquisición de conocimientos convirtiéndose en un aprendiz autónomo, lo que le permitirá seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Por las consideraciones anteriores, es ahora una meta educativa importante la capacidad de convertir al estudiante en un aprendiz estratégico o saber aprender a aprender, lo cual se resalta en los diferentes documentos de la reforma educativa del nivel básico. Lo descrito anteriormente aparece representado gráficamente en el esquema 2.

Esquema 2

Para aplicar adecuadamente cada uno de los tres tipos de procesos cognoscitivos el estudiante puede emplear diferentes procedimientos de aprendizaje; así para los *elementales* está la estrategia de pregunta-respuesta, para los *intermedios* se encuentran los resúmenes, los esquemas, el subrayado, los mapas conceptuales

y mentales así como las redes conceptuales. Se incluyen en esta categoría el empleo de analogías, metáforas, comparar las diferencias y semejanzas o la inferencia. En el caso de los *complejos* se tienen más bien estrategias para solucionar problemas, cuyos pasos son: identificación del problema, proponer o buscar alternativas de soluciones, luego seleccionar una de ellas y aplicarla; la última fase es la evaluación para verificar si se solucionó o no el problema. Para el pensamiento crítico se encuentra la clarificación donde se identifica y delimita el problema, se analizan los argumentos y contra-argumentos sobre el tema. Se juzga la credibilidad de la fuente de información, se valoran los hechos y se sistematizan las observaciones. A partir de todo lo anterior, obtener alumno debe obtener conclusiones personales pero basadas en evidencias o hechos -no en prejuicios o en el sentido común- significa mostrar la capacidad de explicar y predecir sucesos o eventos y realizar juicios de valor fundamentados.

Por eso ahora la enseñanza ya no persigue atiborrar de información y datos a los alumnos –eso lo hace muy bien internet- sino auxiliarlo para darle sentido a toda la información recibida. De ahí que, si como docentes únicamente les pedimos que repitan lo que dijimos o lo del libro de texto, serán incapaces de aprender por sí mismos, se quedarán en el nivel más elemental del aprendizaje; pero si los enseñamos a utilizar los procesos cognoscitivos recién descritos, sobre todo los intermedios y complejos, les estamos dando las herramientas indispensables para ser aprendices eficaces toda su vida, ya que posteriormente podrán hacerlo independientemente porque saben cómo realizarlo y este es uno de los resultados tangibles de haber sido educado.

Los **contenidos** son el *qué* de la enseñanza, constituyen la selección de los saberes socioculturales acumulados por la humanidad, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera valiosa y esencial para su desarrollo y socialización. Dada su importancia y complejidad, su adquisición no puede dejarse al azar, precisa del diseño y aplicación de actividades de enseñanza, sistematizadas e intencionales para asegurar su plena consecución,

tal como lo mencionamos en el apartado anterior. Otra cualidad de los contenidos es ser seleccionados aquellos que van a estimular el desarrollo personal de los educandos para encaminarlos hacia el logro de los fines personales y éticamente deseables. Dada su diversidad, se requiere de estrategias didácticas diferenciadas y pertinentes a la disciplina en cuestión, así como al tipo de resultado del aprendizaje a lograr y al proceso cognoscitivo que se desea estimular o emplear (Ver esquema 2). Lo más importante de los contenidos es lograr que los alumnos les atribuyan sentido. Es decir, aprenderlos significativamente e incorporarlos a su bagaje personal de conocimientos.

Finalmente, otro punto importante a tomar en cuenta es en qué situación o nivel educativo se enseña determinado contenido. Así, el tema o la disciplina puede ser la misma pero su tratamiento didáctico variará dependiendo del tipo de población al que se dirige. Por ejemplo, es muy diferente enseñar historia en la primaria, secundaria, bachillerato o como carrera. De ahí lo crucial que es adecuarlos considerando las características del educando y el momento educativo en el que se encuentra.

El **contexto** es el lugar o situación donde ocurre la enseñanza, el cual tiene ciertas características físicas, sociales y culturales que la hacen distinta aunque se enseñe lo mismo. Para ejemplificar la influencia que ejerce en la docencia, puede decirse que no es lo mismo enseñar en una escuela ubicada en un lugar cuya población pertenece a un nivel socioeconómico alto que en una de nivel bajo, o si la institución educativa es de reciente creación o tiene cientos de años de existir, si es pública o privada, o si es urbana o indígena, si hay muchos o pocos alumnos etc. El contexto puede favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje, la influencia de los factores socioeconómicos en los resultados educativos está ampliamente documentada, por eso se dice que los estudiantes con mejor “capital cultural”, por vivir en un ambiente enriquecido social y culturalmente, tendrán mayor probabilidad de alcanzar un buen aprovechamiento académico; en cambio, los que no lo tienen tendrán mayores dificultades para hacerlo. También es cierto

que los factores contextuales no son una fatalidad sobre los que nada se puede hacer, ya que sus efectos negativos pueden aminorarse si los educadores deciden contrarrestarlos, lo cual ha sido demostrado por el movimiento surgido en Gran Bretaña llamado "*las escuelas hacen la diferencia",* donde se encontró que escuelas ubicadas en lugares marginados y pobres, algunas tenían malos resultados pero otras no, ya que en ellas sus alumnos mostraban un adecuado aprovechamiento. La explicación a esta situación fue que en éstas escuelas aplicaban un liderazgo académico, una cultura que promovía el aprendizaje y una gestión escolar comprometida con la calidad, donde los esfuerzos de sus integrantes estaban encaminados a conseguirla, optimizando los recursos y encaminándolos a la consecución de dicha meta.

El riesgo de dar tanto peso a los factores socioeconómicos en los resultados escolares puede conducir a los educadores a un cierto conformismo, apatía, indiferencia, o aceptar que sólo unos cuantos podrán aprender y a un sentimiento de indefensión al suponer que no puede hacerse nada ante esta situación. Para evitarlo, se precisa de un sentido de pertenencia sobre el problema de la baja calidad educativa, de asumirlo como propio, de sentirse responsable por el aprendizaje de sus estudiantes y tomar las acciones pertinentes para mejorarla. Tener la convicción que se puede hacer algo al respecto y no caer en el fatalismo. Es así como se logra revertir las desventajas de un deficiente "capital cultural" de los estudiantes. Se reconoce que habrá ocasiones en que a pesar de todo el esfuerzo realizado no podrá ayudarse a un determinado alumno, **pero esto se sabe sólo "después de…", no "antes de…".**

Los elementos descritos de la enseñanza aparecen en el esquema 3, donde ella sería el proceso que enlaza las características del educando con el tipo concreto de contenidos por enseñar, todos ellos ubicados en un contexto específico, utilizando estrategias de enseñanza y diversos medios instruccionales (libros de texto, material didáctico, TIC, laboratorio, talleres, etc.), siguiendo las prescripciones curriculares para alcanzar los propósitos establecidos.

Esquema 3

Las **metas de la enseñanza** son amplias y variadas, pero la mas importante es cuando el docente asume que su principal función es lograr que los estudiantes dominen las competencias establecidas para cada grado. Ahora ¿Cómo sabemos que se logro lo anterior? Al ser capaz de mostrar la **comprensión de los contenidos escolares**- y ésta se manifiesta cuando el alumno cumple con dos criterios. Uno es la capacidad de *transferir* a otra situación lo que le ha sido enseñado, esto es cuando generaliza o aplica en un contexto semejante lo aprendido. El otro es cuando lo enseñado se incorpora a lo que sabe y *pasa a formar parte de sus saberes personales,* por eso se queda con él y no se olvida luego de ser evaluado. Un elemento noble que tiene la docencia es que, si lo hicimos bien, habremos logrado que nuestros alumnos se apropien de los conocimientos que les servirán para el resto de sus vidas. La comprensión queda

plenamente expresada con la descripción que hace Vargas (2010, pág. 2)

> Comprender es captarla esencia de una cosa, distinguir sus elementos, percibir sus sentidos y vislumbrar sus alcances. Se trata de un concepto que se aplica a los hechos y a la relación que se da entre los hechos. Para comprender hay que observar y meditar. Consiste en una especie de aprehensión de la realidad. El genio crea, el talento comprende. El afán de comprender abarca todos los ámbitos, incluidos el trabajo, las relaciones sociales y el amor. Para pensar bien hay que comprender bien.

Dewey (2006, pág. 37) lo expreso de este modo “cuando las cosas tiene un sentido para nosotros sabemos (entendemos, proponemos) lo que hacemos; cuando no lo tienen, actuamos de modo ciego, inconsciente, poco inteligente” (pag. 154). Por lo antes dicho es crucial que por medio de la enseñanza se alcancen realmente este tipo de meta.

Por otro lado, no hay que olvidar que a la mayoría de los estudiantes les gusta entender lo que se presenta o la situación a la que se enfrentan, por eso ante la presentación de una clase caótica, confusa o desordenada las reacciones son de molestia, enojo, angustia o desagrado. Ocurre lo contrario cuando una clase es clara, amena, dinámica e interesante lo cual ayuda a hacer comprensible los contenidos presentados, como dijo un maestro al preguntarle como sabía que sus estudiantes habían entendido su clase: “cuando sonríen, la sonrisa del estudiante es mi señal que entendieron”.

Para Meireau (2004) la finalidad del acto educativo es ofrecer las herramientas para lograr que cada persona pueda comprender mejor el mundo que le rodea y participar en las discusiones sobre su futuro, formando un espíritu crítico que sepa distinguir entre el “saber y el creer” (pág. 27) por eso la escuela tiene la finalidad de “educar y enseñar a los niños para que puedan tomar parte en la vida democrática” (pág. 26). En este sentido, otro tipo de metas también mencionadas aluden a los aspectos actitudinales y afectivos, donde se busca no solamente el logro de un conjunto de saberes “académicos”, sino ir más allá de ellos y repercutir en la formación integral de los educandos para que adquieran los valores considerados imprescindibles para todos los ciudadanos, por ser necesarios para

su vida personal y social, siendo un ejemplo nítido de esto lo descrito por Meireau.

En síntesis, podríamos definir la enseñanza como *aquella actividad interconectada, propositiva, planeada y sistemática que de manera deliberada busca el aprendizaje de los educandos, es una situación en la cual hay uno que sabe y otro que ignora, donde ambos aceptan esta situación*. Para llevarla a cabo, se toma en cuenta al *sujeto* (quien aprende) y el *contenido (*qué se aprende). Es sistemática porque se lleva a cabo siguiendo una metodología, compuesta por estrategias, métodos y técnicas didácticas, las cuáles se aplican de manera secuencial, pertinente y organizada; emplea unos medios y toma en cuenta el contexto donde ocurre la enseñanza. Organiza los tiempos y las tareas; para favorecer el aprendizaje se crea un clima propicio. Su finalidad es alcanzar la comprensión y cumplir con metas tanto de corto plazo (dominio de los conocimientos concretos de un grado o asignatura) como de fines de largo plazo (vgr. contribuir a la formación integral del aprendiz o dominar las competencias para la vida). Los resultados de la enseñanza son comúnmente evaluados y lo ahí encontrado debe contribuir a su mejora. Ahora sólo concluimos con una frase de Meirieu (2005) quien define así al maestro: “ser profesor es una forma particular de estar en el mundo” (pág. 14).

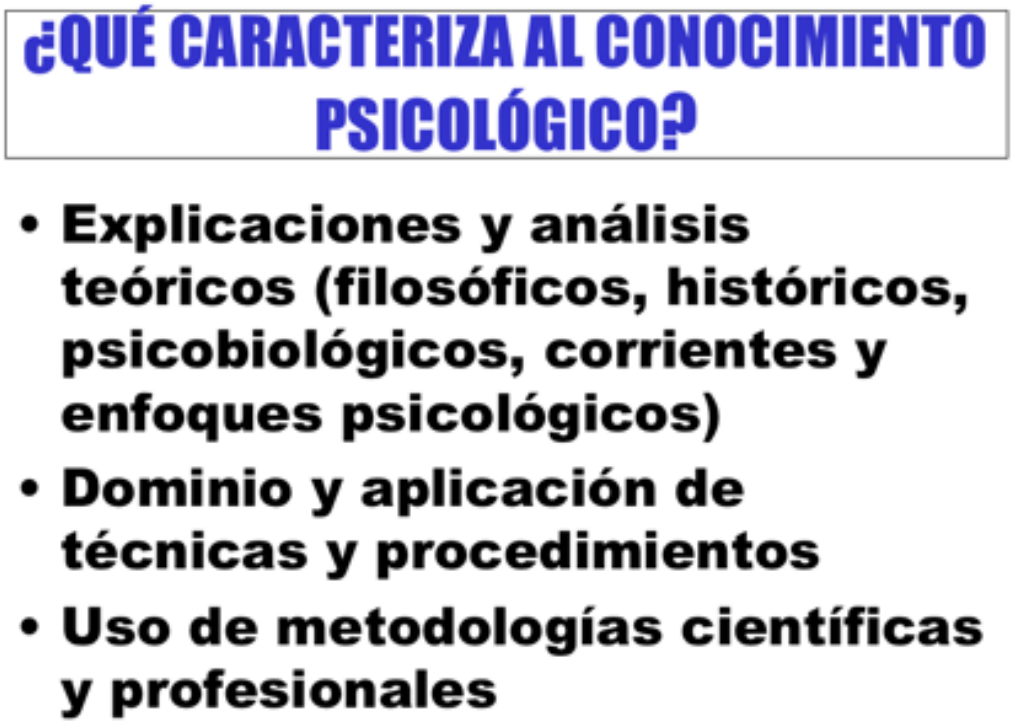
CAPÍTULO 3. CARACTERÍSTICAS DEL DOMINIO PSICOLÓGICO

Antes de analizar las diferentes formas para enseñar los contenidos psicológicos, es necesario intentar dilucidar algunos de los principales temas de lo que vendría a constituir el **qué** enseñar de la psicología, por eso se analizan los diferentes tipos de contenidos psicológicos y sus implicaciones para la enseñanza.

3. 1 ¿Qué enseñar de la psicología?

Se comienza destacando los atributos generales de la ciencia psicológica y se destacan aquellos temas en los que el psicólogo debiera ser experto. Así de acuerdo con este esquema el dominio psicológico se caracteriza por:

Esquema 4



3.1.1 El dominio teórico de la psicología

Con este esquema se desea resaltar que una gran proporción de lo que constituye nuestra disciplina está conformada por el **dominio y empleo de diferentes explicaciones teóricas del comportamiento humano**; claro desde la perspectiva psicológica, este tipo de conocimiento es conocido también como *declarativo*, donde lo esencial es la adquisición de los conceptos y principios de una disciplina, es este caso de la psicológica. Así buena parte de la formación recibida por nuestros estudiantes está destinada a la adquisición de un conjunto de esquemas conceptuales para explicar y comprender distintos fenómenos como son: el funcionamiento de los procesos psicológicos, las bases históricas – filosóficas de nuestra ciencia y muy particularmente las distintas corrientes y enfoques desde las cuales se analiza el comportamiento humano. Este es uno de los puntos fundamentales, ya que al carecer nuestra disciplina de una sola teoría que de cuenta del conjunto de manifestaciones psicológicas, disponemos de diferentes perspectivas que resaltan ciertos aspectos en detrimento de otros. Por lo tanto el alumno debe manejar estas visiones diversas y sobre todo aceptar que en nuestro caso *no hay una única explicación sino varias*.

Dentro de este dominio declarativo de lo que debe aprender un psicólogo esta el conocimiento *factua*l, entendido como la información sobre los hechos, datos, situaciones, acontecimientos, eventos, nomenclaturas, clasificaciones, etc. Lo que lo caracteriza es ser un conocimiento donde hay poca o ninguna controversia, es un componente generalizado de los contenidos académicos y son necesarios y básicos para desarrollar los otros tipos de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

El gran predominio de los análisis teóricos de nuestra disciplina ha propiciado la exagerada utilización del método expositivo o "*clase*", tal como fue expuesto en el capítulo anterior. De lo que se trata no es de abandonar la exposición ni descalificar su uso, sino de ofrecerla de tal manera que propicie aprendizajes activos y evitar que por medio de ella, el estudiante sea sólo un receptor pasivo

del saber docente. En el capítulo 5 se ofrecen sugerencias para hacer mas activa la enseñanza expositiva.

3.1.2 Aplicación de técnicas y procedimientos

La psicología no tiene solamente teorías sino que también buena parte del quehacer profesional del psicólogo consiste en la utilización y manejo de diferentes procedimientos generales como son: **diagnosticar, intervenir y evaluar** principalmente. En concreto, lo que hacemos profesionalmente es, entre otros aspectos, efectuar una terapia, manejar una entrevista, aplicar adecuadamente distintas pruebas y test, conformar planes y programas de estudio, analizar estadísticamente los datos, diseñar encuestas, evaluar intervenciones, utilizar herramientas psicofisiológicas para realizar diagnósticos del cerebro, dar capacitación o diagnosticar a personas o situaciones, impartir clases de psicología, aplicar estrategias de psicología comunitaria, etc. Es decir, también nuestra disciplina tiene un componente aplicado y que por lo tanto requiere que se vaya formando paulatinamente al estudiante en el dominio de competencias profesionales, en los contextos o situaciones donde las mismas son pertinentes de emplear. En el capítulo anterior se destacaba que, una de las principales deficiencias de la enseñanza de la psicología, es que ha descuidado ofrecer una adecuada formación profesional, para lo cual es imprescindible disponer de espacios curriculares para realizar prácticas profesionales.

En el esquema 5, se dan ejemplos del conocimiento procedimental o el saber hacer propio de los psicólogos. Evidentemente la lista no es exhaustiva sino se utiliza para ilustrar a este tipo de conocimiento en el ámbito psicológico.

Esquema 5

3.1.3 Uso de metodologías científicas y profesionales

Uno de las grandes luchas de nuestra disciplina ha sido pugnar por su reconocimiento como una ciencia con características muy particulares, pero que no excluía la aplicación del método científico. Lo anterior ya se consiguió, por ello dentro de la preparación profesional es común encontrar como aspectos centrales a los temas metodológicos; entre los que destacan los elementos teóricos de la investigación científica y social, la preparación y uso de los diferentes tipos de diseño de investigación; así como de la elaboración y/o utilización de los instrumentos de recabación de información y sobre todo la aplicación de análisis estadísticos y cualitativos. Finalmente, se espera que el estudiante pueda reportar lo investigado de manera formal.

Estas serían las habilidades metodológicas básicas, sólo se añade que no debería privilegiarse en la formación profesional a una sola aproximación metodológica,

como frecuentemente ocurre, ya que en nuestro medio es abrumador el predominio del enfoque cuantitativo, derivado del positivismo (Carlos y Nuñez, 2008). Ello en detrimento de las posturas cualitativas que tanto auge están teniendo en la actual investigación psicológica y educativa.

En conclusión y respetando el adecuado balance entre el conocimiento disciplinar, el desarrollo de competencias profesionales y el necesario dominio metodológico, entre otros aspectos, se propone agrupar los contenidos psicológicos de la siguiente manera:

Esquema 6

Claro que junto con la adquisición de estos contenidos, a ellos habría que agregar los de otras disciplinas afines para ampliar la formación del psicólogo, como por ejemplo los sociocontextuales para formar una conciencia social en el estudiante (Carlos y col., 2001) y en menor medida otras buscan dotarlo de las herramientas necesarias para apoyar su formación como son: las estrategias de aprendizaje, la autoestima, el manejo de las TIC o el dominio del idioma ingles. Finalmente, en los debates actuales, está teniendo gran auge la preocupación por enseñar los

aspectos éticos de la disciplina, aunque esto todavía no se refleja en los planes de estudio; ya que de acuerdo con Carlos y Núñez (2008) quienes analizaron los planes y programas de más de la mitad de las instituciones formadoras de psicólogos en México encontraron que menos del 1% de ellas incluían los aspectos éticos y valorales en sus curricula; no obstante ser tan altamente apreciados en el ejercicio profesional.

CAPÍTULO 4. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN SUS DIVERSOS ÁMBITOS

Dado que la psicología se enseña tanto a nivel profesional como en la educación media superior, se expondrán primeramente las sugerencias acerca de cómo debería de enseñarse nuestra disciplina en el ámbito universitario y posteriormente lo haremos para el bachillerato.

4.1 Sugerencias para mejorar la preparación profesional del psicólogo

Cuando se presentaron los principales problemas y deficiencias de la enseñanza profesional de la psicología, se señalaba la necesidad de otorgar mayor atención a adiestrar a los estudiantes en las habilidades profesionales que sabemos son las más relevantes. Así en un estudio de seguimiento a los egresados de Iztacala (Contreras, Desatnik y González, 1992), ellos opinaron que lo más importante para su desempeño profesional había sido haber participado en trabajos directos en escenarios profesionales, que los enfrentó a la necesidad de resolver problemas concretos y reales. En cambio, consideraron que las áreas menos útiles fueron aquellas de tipo teórico y alejadas del ejercicio profesional.

Por ello, es urgente dejar de lado la separación que se da entre el conocimiento teórico y práctico como si fueran diferenciados; claro que – como describimos antes - en nuestra disciplina hay contenidos cuya característica más sobresaliente es de tipo teórico, pero hay otros donde muy bien se puede conjugar lo teórico y práctico para apoyarse mutuamente. Una forma de romper esta dicotomía, es que el tipo de problemas profesionales a los que los estudiantes se enfrentan sean el centro de la enseñanza y la teoría junto con la práctica sirvan como elementos para resolverlos. Evidentemente no se quiere dar la idea de que se pugna por desechar la parte conceptual, histórica y filosófica de la psicología, en aras de proporcionar una sólida preparación profesional en las diversas especialidades de nuestra disciplina, sino que consideramos que el *corpus* de conocimiento disciplinario debe enseñarse de manera significativa y contextualizada y no

fragmentada y aislada como ahora se hace. No olvidando que, si bien en la preparación del psicólogo los aspectos de las corrientes psicológicas y los histórico – filosófico son importantes, también lo son dominar las funciones y actividades que sabemos le demanda el campo profesional. Se considera que si nuestros egresados adquieren estas competencias se elevará la valoración social de nuestra disciplina y hará más probable su inserción laboral.

Por lo tanto, sería necesario hacer los cambios curriculares requeridos para que los estudiantes puedan disponer de estancias prolongadas en escenarios reales que propicien el aprendizaje situado de los conocimientos, habilidades y actitudes (Castañeda,1999). Esta autora aclara que habría que organizarlas adecuadamente, ya que si bien algunas instituciones las ofrecen, vistas más de cerca la enseñanza ofrecida en ellas, es más de tipo reproductivo que de resolución de problemas de la vida real.

Ella también al responder la pregunta de: ¿Hacia dónde encaminar la formación del psicólogo? Considera que debe ser en las competencias profesionales ampliamente transferibles y de alta calidad, pero también dotar al alumno de las herramientas teóricas – conceptuales para poder competir en un escenario profesional cada vez más difícil, competido y saturado. Los egresados así preparados deberían de caracterizarse por ser conocedores profundos de la problemática nacional, para ofrecer soluciones desde la psicología a los grandes problemas nacionales; de lograrse, dicha práctica profesional tendrá un claro compromiso social.

La fundamentación de las propuestas antes esbozadas, consiste en que de acuerdo a lo que sabemos sobre el aprendizaje eficiente se desprende que este es favorecido cuando se hace contextualizado y de manera colaborativa, donde existe una clara relación entre lo aprendido y el mundo real por medio de las llamada *tareas auténticas*, tal como lo plantea Castañeda (1999) “La adquisición de la disposición hacia el aprendizaje y el razonamiento productivos -

especialmente la inclinación y los aspectos afectivos- requieren experiencia y práctica extensivas en una gran variedad de contextos y situaciones, en todas aquellas categorías de las aptitudes involucradas" (pág. 32).

Aunado a lo anterior, se desea llamar la atención hacia un aspecto descuidado en la enseñanza de la psicología y es el desarrollar junto con la adquisición de los contenidos disciplinarios, las estrategias de aprendizaje estratégico; de manera que los alumnos realicen un manejo pertinente de sus propios procesos de adquisición de conocimientos, puedan aplicar estrategias de aprendizaje efectivas y logren adquirir un tipo de pensamiento autónomo y divergente.

Por todo lo dicho, es un reto para los psicólogos ser congruentes con lo que predicamos y aplicar en nuestra disciplina los conocimientos que tenemos acerca de cuáles son los mejores procesos y mecanismos para aprender y enseñar, muchos de ellos obtenidos por la investigación psicoeducativa. Por ello, necesitamos construir ambientes de aprendizaje que fomenten la activa participación de los estudiantes, donde deberán plantearse preguntas de enseñanza e investigación, evaluar sus metas de aprendizaje, enfrentarse a problemas reales del ámbito laboral, vivir en sí mismos distintas experiencias psicológicas, trabajar en proyectos o en la solución de casos de la vida profesional, aprender a apegar su comportamiento en los valores éticos de la profesión, así como desarrollar habilidades y saberes específicos y comparar su rendimiento contra criterios de éxito planteados claramente.

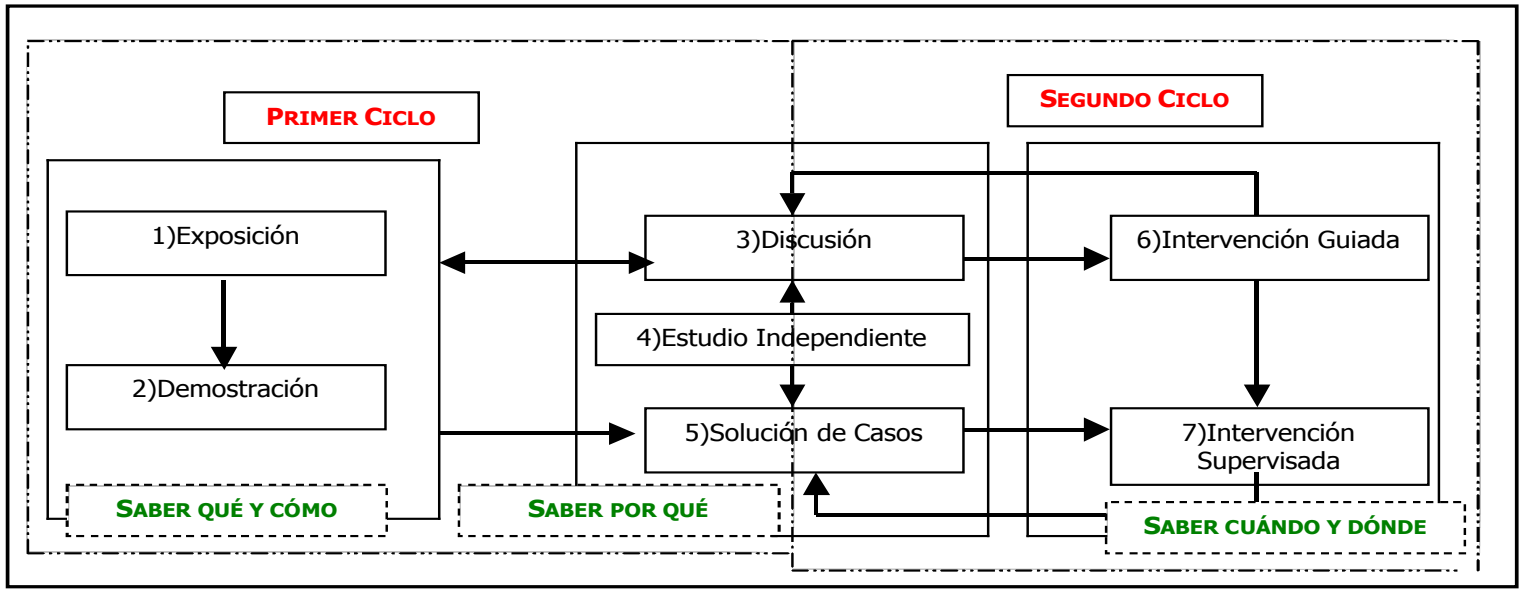
La forma para enseñar psicología deberá favorecer la discusión y el análisis conjunto de los contenidos y de los temas. Desarrollar en los alumnos las capacidades para saber argumentar y justificar sus afirmaciones, fomentar el respeto a los puntos de vista de los otros, saber escuchar y sobre todo desarrollar la capacidad para llegar a acuerdos. Junto con ello, hay que promover la formación ética -la cuál está muy descuida cómo lo demostramos en el primer capítulo- para que no consista en una mera memorización de leyes y reglamentos,

sino se de vivencialmente por medio de representaciones, análisis de casos y la resolución de dilemas éticos.

Igual de importante es que nuestros egresados tengan un pensamiento crítico para aceptar solamente aquellos juicios que estén plenamente fundamentados y probados; con ello podrán combatir las múltiples manifestaciones de la pseudopsicología (la astrología, el tarot, la frenología, las flores de bach, la psicología del *"hágalo usted mismo"* que tan frecuentemente son difundidos en nuestros medios de comunicación masiva, etc.). Por lo tanto, hay que dotarlos de las herramientas que les permitan preservar su campo de trabajo de charlatanes e impostores y sobre todo pugnar porque la gente común tenga una imagen fidedigna y seria de nuestra profesión.

En conclusión, el psicólogo debe recibir una preparación para que maneje el conjunto de funciones y actividades demandadas en el ejercicio profesional. Para lograrlo deben planearse las actividades de aprendizaje donde de un primer momento el alumno observe la manera cómo el experto o el maestro ejecuta la acción, a otra en la cual se involucra en su realización bajo la corrección y retroalimentación del docente, hasta concluir con la ejecución independiente a cargo del estudiante. Tal cómo aparece en la figura 1 donde se muestra un modelo general de enseñanza para el psicólogo propuesto por García (comunicación personal).

Modelo General de Enseñanza



Control del Profesor

Control del Alumno

Proceso de Aprendizaje

Participación Periférica

Guiado

Independiente

4.2 La enseñanza de la psicología en el Bachillerato

Dado que la psicología se enseña no solamente en el nivel de educación superior sino también en el medio superior, resulta apropiado entender cuáles son las necesidades y requerimientos específicos de este nivel. Destacamos que un reto importante es buscar las mejores maneras para enseñar nuestra disciplina a estudiantes – la mayor parte de ellos adolescentes - quienes en una proporción importante **no estudiarán psicología** sino otra profesión. Sugerimos a continuación algunas propuestas para hacer significativo el aprendizaje de la psicología a este tipo de estudiantes.

Consideramos que la enseñanza a este nivel debe tener varias finalidades: en primer término, **dar a conocer** a los que no estudiarán psicología la realidad de nuestra profesión para combatir los estereotipos que de ella se tiene. Si un problema tiene nuestra disciplina es precisamente su falta de una clara identidad profesional. En la mayoría de los casos todos tenemos una idea más o menos adecuada de lo que hacen los ingenieros, abogados, médicos, arquitectos; pero si hacemos esta misma pregunta para el caso de los psicólogos, la respuesta será ”alguien que cura locos” o “aplica pruebas” o es “aquella persona capaz de saber cómo es la gente con sólo verla”.

El hecho de querer hacer significativa y relevante la enseñanza de nuestra disciplina a estudiantes que no serán psicólogos no deberá de ser excusa para “abaratarla” o convertirla en terapia de grupo.

Lo anterior por lo que toca a los que no las estudiarán, pero no olvidarse que deberá de servir de **propedéutico** para aquellos que sí lo harán y ofrecer, por lo tanto, una imagen clara de ella porque muchas veces los estudiantes quieren estudiarla basados en estereotipos o en visiones parciales de lo que es en realidad; por no hablar de aquellos que la usan como sustitución de una terapia. Si al alumno se le explica en qué consiste la psicología, se describen sus funciones y

actividades profesionales y se amplían los campos de incidencia profesional, ayudará, sin duda, a que tome una decisión más certera al disponer de mayor conocimiento y más elementos.

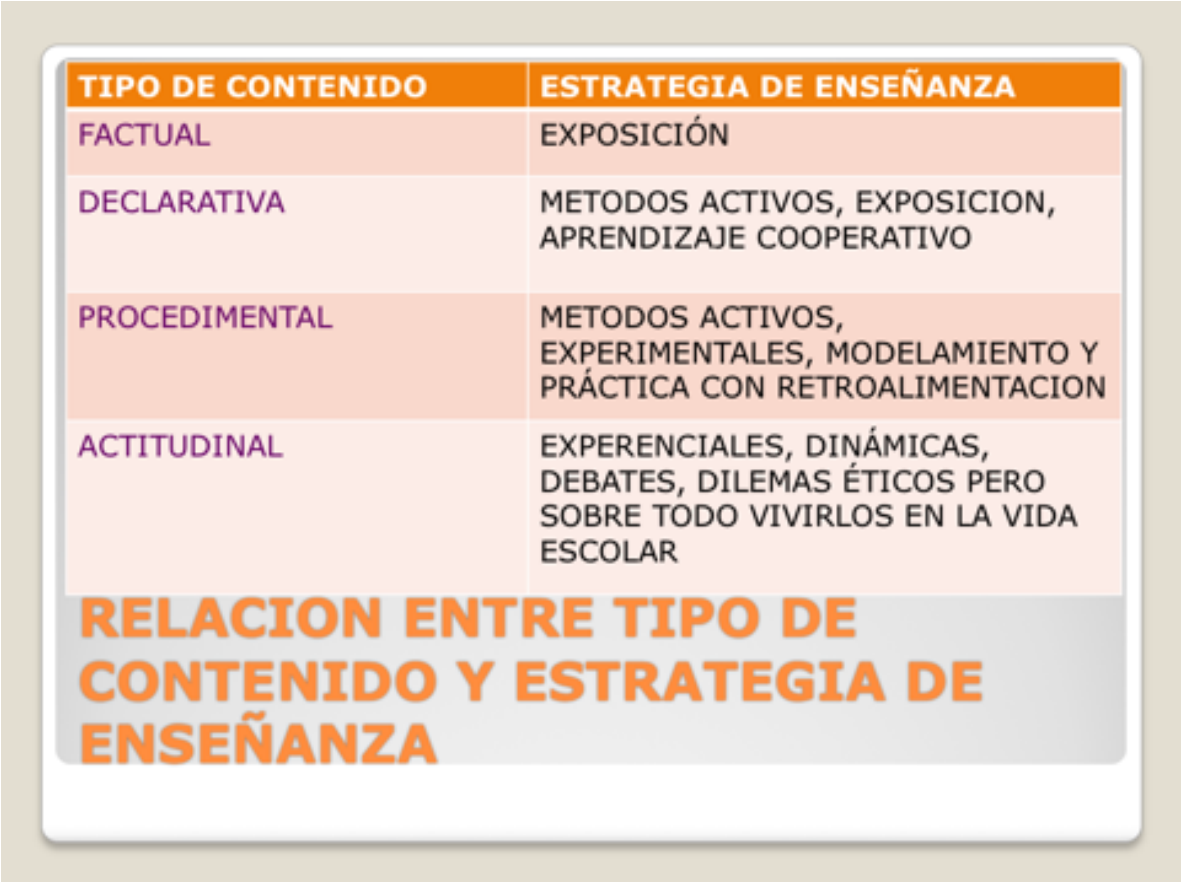
Se considera que una de las principales razones para ofrecer nuestra disciplina en este nivel educativo, es que sea **útil** para la etapa de la vida en que se encuentran los adolescentes y sus problemas como son: crisis de identidad, ejercer de manera responsable su sexualidad, los problemas de pareja o relaciones interpersonales, o el consumo de drogas y el alcohol y o la violencia intrafamiliar, etc. Para ellos, nuestra disciplina debería de ser un instrumento o medio que les permita obtener respuestas a sus inquietudes o por lo menos afrontar de mejor manera estas problemáticas. Al parecer ha predominado en este nivel una visión excesivamente “academicista” que teme su acercamiento a los problemas reales de la gente, insistiendo claro está en que se haga de una manera sería y fundamentada.

En fin, como se observa aquí los retos son distintos a los de la formación profesional, por lo tanto habrá que hacer las adecuaciones pertinentes a las sugerencias didácticas para enseñar psicología, expuestas en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5. ESTRATEGIAS Y MÉTODOS PARA ENSEÑAR CONTENIDOS PSICOLÓGICOS

Antes de describir las estrategias y métodos sugeridos para enseñar contenidos psicológicos, es conveniente relacionar el tipo de conocimiento por adquirir que revisamos en el capítulo 3 con las estrategias didácticas que aquí presentaremos. Es decir vincularemos los cuatro diferentes tipos de contenidos educativos: *factual, declarativos, procedimentales y actitudinales* con sus respectivas estrategias, siguiendo el principio de qué **contenidos diferente forma de enseñar distint**a. Esto aparece en en el esquema 7.

Esquema 7



Estos métodos y estrategias los ofrecemos como un "**menú**" a disposición del docente, donde de acuerdo a sus finalidades y al tipo de aprendizajes que quiere

alcanzar, utilizará los más pertinentes y no emplear únicamente a uno de ellos para todas las situaciones porque sin duda no será lo correcto.

Empezaremos definiendo lo que es un método de enseñanza de acuerdo con Román (1995).

Esquema 8

METODOS DE ENSEÑANZA

- **Conjunto coordinado de momentos de enseñanza - aprendizaje utilizados para dirigir el aprendizaje de los alumnos para alcanzar determinados objetivos**

Así a continuación se expondrán en el cuadro 4 las principales estrategias didácticas que han sido propuestas por Reigeluth (1999), con su respectiva definición y las ventajas de cada uno.

Cuadro 4

METODOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR[2]

METODO	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS
1. Expositivo	Presentación oral sobre un tema, tópico previamente preparado y que puede ser apoyado con materiales audiovisuales o gráficos	Eficiente Estandarizado Estructurado Ampliamente utilizado Uso masivo
2. Demostrativo modelado	Sesiones cuidadosamente preparadas para demostrar como se debe ejecutar o hacer determinada acción o utilizar un procedimiento, se acompaña con explicaciones para centrar la atención del estudiante en los puntos importantes de la acción y de los posibles errores que pueden cometerse. Dar retroalimentación corregida y al final inducir la reflexión de los estudiantes sobre lo realizado	Ideal para enseñar habilidades o competencias Ayuda a automatizar las acciones
3. Tutorial	Método individualizado en la cual el docente le presenta el material instruccional al alumno, es necesario el activo involucramiento del aprendiz Es usado en ocasiones para ayudar al alumno en temas difíciles para él	Apoyo individualizado Fomenta la responsabilidad del aprendiz
4. Estudio de caso	Situación donde se simula un problema real del campo profesional, la finalidad es enseñar al estudiante a tomar decisiones para resolver problemas a los que más tarde se enfrentará. La simulación debe ser lo más exacta posible a la	Familiariza al estudiante con problemas de la práctica profesional. Fomenta un pensamiento

[2] Obtenido de: Reigheluth (1999) *"Instructional – design theories and models"* Vol. II. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. Pag. 23

	real	de alto nivel
5 .Aprendizaje cooperativo	Organizar experiencias de aprendizaje para estimular el trabajo conjunto y colaborativo de los estudiantes. La meta es que los alumnos aprendan no sólo del profesor sino también de sus compañeros. Se siguen los principios de que "dos cabezas piensan mejor que una" y de "uno para todos y todos para uno"	Potencia los aprendizajes Estimula el desarrollo de habilidades colaborativas
6. Experienciales	Experiencias de aprendizaje organizadas y sistemáticas realizadas fuera del aula y que cubren una amplia gama de situaciones, tales como: servicio social, internados, prácticas de campo, etc. Se requiere equilibrar entre el estudio independiente del alumno y la supervisión del docente	Enfrenta al estudiante en situaciones reales Es altamente motivante y le proporciona tanto habilidades académicas, como experiencias para lidiar con problemas sociales e interpersonales
7.Seminario	Estrategia donde uno o varios miembros del grupo exponen sobre un tema o tópico, demostrando una profundización en ellos y arribando a puntos de vista propios. Ellas son discutidas por los demás integrantes y se busca llegar a conclusiones	Fomenta aprendizajes significativos y el desarrollo de ideas propias pero fundamentadas
8. Experimentales	Busca formar metodológicamente a los alumnos generalmente por medio de prácticas de laboratorio o como ayudantes en una investigación. Se busca que piensen y actúen como científicos	Proporciona habilidades genéricas con alto nivel de transferencia

Ya en concreto para enseñar la psicología vamos a utilizar para la presentación de las sugerencias didácticas la clasificación a partir de la propuesta de Radford y Rose (1980), con algunos añadidos, para quedar clasificados de la siguiente forma:

1) Métodos convencionales o expositivos
2) Métodos experienciales
3) Métodos experimentales
4) Aprendizaje cooperativo
5) Enseñanza de competencias psicológicas

Aunque vamos a explicar y ejemplificar cada uno de los métodos, no quisiéramos dar la impresión de que son incompatibles sino como dijimos antes se sugiere combinarlos. Por lo tanto, además de conocerlos usted debe usarlos para los contenidos y propósitos concretos; es decir, darle un uso pertinente de acuerdo la tipo de conocimiento que desea estimular.

5.1 Métodos convencionales o expositivos

Tal como describimos en el capítulo 3, buena parte de lo que el estudiante debe aprender de la psicología es un conjunto de esquemas y herramientas teóricas de distinta índole. Por lo tanto es inevitable que mucha de la preparación del psicólogo se de por medios expositivos, que aunque se ha abusado de ellos – como lo demostramos anteriormente – no por eso se deben descartar, sino usarse para promover aprendizajes activos y significativos, ya que no están reñidos con este método.

La importancia del uso de la técnica expositiva está fuera de toda duda, ya que según Hativa, (2000) las exposiciones son el método de enseñanza más utilizado por los profesores de las universidades y colegios norteamericanos; ya que el 90% lo emplean y para el 80% de ellos es el único que aplican.

Las razones de ello, de acuerdo con esta autora, es que tiene una larga tradición en las universidades, es económico en el sentido que permite atender a un gran número de estudiantes y si es bien utilizado puede ser efectivo, lúdico y estimulante. No obstante, reconoce que sus desventajas son: que puede ser aburrido, promover la pasividad de los estudiantes, demandar del docente un esfuerzo y dedicación importante en la preparación de la clase y en la calificación de los alumnos. Pero el principal peligro es que puede colocar la responsabilidad del aprendizaje en el docente y no en los alumnos; promoviendo así, la unidireccionalidad del proceso educativo.

En este mismo sentido, De la Cruz, Huarte y Dalponte R. (2000) reportan que de acuerdo a una investigación realizada por ellos con profesores universitarios, indicaron que a ellos las exposiciones les sirven para:

a) Organizar sistemáticamente un tema.
b) Las utilizan considerando el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
c) Buscan deliberadamente que sean dinámicas y “amenas”.
d) Demostrar que no sólo implica dominar teóricamente un tema sino también haberla experimentado.
e) Proporcionarles cierta sensibilidad para captar si el alumno entiende o no.

Indican que la exposición requiere del respeto de dos reglas fundamentales: primero crear un punto de partida común entre los interlocutores y segundo expresar al otro aquello que considera nuevo, informativo, interesante y relevante. Ofrece así, una visión general sobre el tema que va a permitir generar conversaciones entre alumnos y maestros, pueden surgir confrontaciones que hagan explícitas las confusiones y poder así elaborar síntesis provisorias. Cuando no hay un referente común explícito emergen ideas fragmentarias sin posibilidad de lograr una articulación.

La exposición también puede favorecer capacidades relacionadas con la expresión verbal, despliegue de la narración, la argumentación, la contrargumentación y la justificación de los argumentos, ya que los alumnos disponen de un modelo que se les ilustra. Claro, posteriormente para que los estudiantes las dominen, el docente debe animarlos a practicarlas y el hacer las correcciones pertinentes.

La exposición ayuda, de acuerdo con estos autores, para que los alumnos:

1) Se percaten de la manera cómo el docente maneja el conocimiento, lo jerarquiza, sistematiza y lo ordena para su transmisión.
2) Sepan cómo se organiza un discurso de acuerdo con diferentes grados de complejidad.
3) Perciban la disonancia intelectual y afectiva que genera la presentación organizada y sistemática del discurso.
4) Se impregnen del entusiasmo en la presentación del conocimiento y de su gusto por la materia.

Si bien de acuerdo con los autores la exposición no resuelve por si sola la enseñanza ni garantiza el aprendizaje, puede cumplir funciones muy importantes que son difíciles, sino que imposible de reemplazar por otros métodos. Sugieren, finalmente, ayudar a los maestros a ser coordinadores y asesores de las actividades que proponen; para que éstos, a su vez, promuevan en sus alumnos su propia autorregulación y el control de la ejecución y usarla para favorecer desarrollo.

Por todo ello, su enseñanza debe tomar como el centro y finalidad de todas sus acciones **el aprendizaje del estudiante** y no qué tan bien da la clase o la exposición, lo cual no es lo mismo ya que lo importante es conseguir cambios conceptuales en el alumno. El sentido de sus acciones es promover que el alumno

adquiera por ejemplo las teorías psicológicas y las sepa utilizar pertinentemente. Recomendaciones más concretas serían:

a) Decidir qué **tipo de contenido y proceso cognoscitivo** desea usted alcanzar en sus alumnos y practicarlo en la clase y no pedirlo únicamente al momento de evaluar. De esta manera, si para usted es importante que el estudiante aplique el conocimiento adquirido, debe promover actividades dentro del salón de clase para favorecerlo, lo mismo si desea que resuelva problemas o piense críticamente, por citar dos ejemplos de metas educativas importantes. Recordar que para aprender algo es menester practicarlo.

b) Procure que las actividades de aprendizaje que usted proponga sean **novedosas, atractivas** y que se relacionen con las **necesidades e intereses** de los estudiantes. Nuestra materia no tiene porque ser aburrida aunque sea muy teórica. El punto es interesar al estudiante en lo que enseñamos y a partir de ahí mostrarle las implicaciones de lo que le vamos a enseñar, así como ayudarlos a ligarlo con situaciones presentes o futuras donde será adecuado aplicar dicho conocimiento.

c) Tal como lo hemos revisado, es conveniente usar como estrategia general susceptible de modificarse o aplicarse en diferente secuencia lo siguiente:

- Empezar la clase con un breve repaso de lo revisado, identifique lo que sabe el alumno sobre el tema.
- Plantear los propósitos del tema que se verá a continuación y hablar de la importancia del mismo; resaltando su relación con temas revisados o con los que se verán después. O también, proponer un reto o problema, o hacer una demostración y usar la clase para explicar lo sucedido.
- Explicar claramente los contenidos presentándolos de manera organizada y clara, para lo cual es conveniente apoyarse en esquemas, cuadros o

diagramas. Destacar los conceptos importantes o nucleares de los que no lo son.

- Proporcione ejemplos para ilustrar los conceptos
- Procurar no usar un sólo ritmo de voz, hacer modulaciones y enfatizar lo importante.
- En todo momento fomente la participación del alumno, realice preguntas, formule problemas o situaciones hipotéticas.
- Procure explicarse de la manera más sencilla posible, ya que los alumnos no tienen porque dominar nuestro nivel de lenguaje ni asumir que saben lo mismo que nosotros. Emplee un lenguaje familiar para ellos, si introduce conceptos nuevos debe definirlos, no asumir que los saben.
- Cuando un alumno le haga una pregunta, intente comprender cuál es el razonamiento que está implícito detrás de la misma; identifique donde está el punto que no entiende el estudiante y sobre ese de una amplia respuesta.
- Relacione lo que enseña con la práctica profesional o con situaciones a las que el estudiante se enfrentará. De ejemplos de cómo resolver situaciones problemáticas.
- Antes de proseguir con otro tema cerciórese, planteando preguntas directas en una muestra de estudiantes, para saber si esta correctamente entendido lo expuesto. Procure elegir siempre a alumnos distintos.
- En caso que una parte del grupo no haya entendido, busque explicar el concepto de otra manera, no repita lo mismo que dijo porque evidentemente no fue suficiente.
- Al final haga un breve resumen de los puntos más importantes, recapitule y cierre el tema.
- Explique claramente las tareas y actividades que deben hacer los estudiantes. Dar las instrucciones por escrito y no sólo de manera verbal. Explique las condiciones y momentos cómo deberán entregar los trabajos y haga explícitos sus criterios de evaluación, destacando lo que espera o busca la tarea.

5.2 Métodos experienciales

Nuestra disciplina se presta mucho a que trabajemos con las emociones, los afectos, las sensaciones, en suma con lo vivencial. De ahí la conveniencia de que aplique dinámicas y analice la atmósfera emocional del grupo. Ello sin llegar al extremo de confundirla con una terapia de grupo, sí podemos ilustrar varios principios psicológicos haciendo que los estudiantes los vivan e identifiquen en ellos mismos.

Los métodos experienciales tienen las siguientes características:

a) Están orientados más al "proceso" que al "contenido", importa más por ejemplo el analizar los sentimientos en la comunicación interpersonal, que su definición conceptual. O sea importa más el camino que el resultado.
b) Es mejor utilizar este método subdividiendo a los alumnos en grupos pequeños, ya que con ello se facilita la apertura y la gente se siente más confiada para expresar sus sentimientos y opiniones.
c) Estos grupos tienen el propósito de ayudar a cada individuo a estimular su desarrollo, tanto por el apoyo que se les da como por las responsabilidades asignadas. Profundizaremos sobre estos aspectos cuando revisemos los métodos del aprendizaje cooperativo.
d) Es importante asignar una tarea clara a cada uno de los equipos y describir sin ambigüedad el tipo de resultado esperado. Ya cada equipo se organizará para conseguir esas metas, aprovechando las capacidades y características de sus integrantes.
e) Obviamente, este método precisa de una atmósfera en el salón de clase de respeto, tolerancia y empatía, porque si el alumno se siente amenazado o exhibido no participará y en esas condiciones será contraproducente aplicar el método.

Como cualquiera de los métodos que estamos describiendo, los experienciales no son buenos o malos *per se,* sino que su utilidad dependerá de que sean

empleados de manera pertinente. Evidentemente, ellos no se pueden usar en todas las materias psicológicas, sino en aquellas donde nos propongamos favorecer como metas educacionales los siguientes aspectos:

- La *sensibilidad*, entendida como la capacidad para percibir lo que realmente sucede en una situación social.
- La *capacidad de diagnóstico*, para estimar, entender o "leer correctamente" las situaciones sociales, para poder tomar correctamente las acciones conducentes.
- *Capacidad de acción*, en el sentido de ser capaz de llevar a cabo las acciones apropiadas a la situación, para obtener una satisfacción tanto de tipo individual como grupal.
- En resumen, los métodos experienciales son idóneos si se desea ayudar a aprender de uno mismo, del grupo y de la dinámica intergrupal y sobre todo sirven para mejorar las relaciones personales.

En conclusión, podemos decir que si bien los métodos experienciales tienen grandes ventajas porque aumentan la empatía, la comunicación interpersonal, la sensibilidad personal; además de ser muy atractivos y motivantes, deben de saberse emplear porque también pueden producir angustias, retraimiento, hostilidad, exhibicionismo y hasta brotes psicóticos si no son manejados con el debido cuidado.

5.3 Métodos experimentales

Estos métodos tienen el propósito central de formar metodológicamente a los alumnos, ya sea por medio de prácticas de laboratorio o participando como asistentes en una investigación. Se espera que por el hecho de poner en práctica lo revisado teóricamente y por tener una asesoría directa, tenga el efecto de favorecer el proceso de cómo realizar una investigación y puedan comprender la lógica inherente a ella.

Las habilidades que se espera adquiera el estudiante son: la de observación, la de identificar variables, manejar aparatos, realizar mediciones o recabar información, conocer diferentes estrategias de aprendizaje, analizar la información obtenida ya sea mediante técnicas cuantitativas o cualitativas y presentarla en un reporte de investigación. Pero lo más importantes es que los estudiantes comprendan cómo es que un científico piensa y actúa, lo cuál a veces no se logra porque los estudiantes se fijan más cómo se aplican las técnicas y procedimientos, que en identificar el razonamiento o lógica subyacente a lo que se hace.

Ello por que a veces este tipo de instrucción se confunde con aprender ”recetas de cocina” o con la manipulación de aparatos y no con adquirir el razonamiento científico que está detrás de la investigación. De ahí la recomendación de que los estudiantes no repitan experimentos ya hechos, sino que se les planteen problemas nuevos y donde ellos deben encontrar cuál es el problema, identificar variables, plantear hipótesis y proponer diseños experimentales para resolverlos.

De lo hemos aprendido sobre como formar en los aspectos metodológicos es que es inadecuado quedarse en explicaciones teóricas sobre el método científico, sino lo importante es que los estudiantes vivan por si mismos cada una de las fases del proceso de hacer una investigación, como por ejemplo: aprender a observar para identificar y plantear un problema, realizar búsquedas de información. Es decir, deben ser capaces de hacer investigaciones bibliográficas en bases de datos por internet. Este tipo de habilidades es relevante porque no debemos olvidar que cuando ellos estén en la práctica profesional, deberán ser capaces de allegarse la información necesaria para enfrentar y resolver un problema, ya que es imposible que en la formación se le puedan proporcionar todos los tipos de problemas o situaciones que ellos posteriormente encontrarán.

También hacer la investigación siguiendo los procedimientos especificados, seleccionar o diseñar los instrumentos a utilizar, aplicar los análisis cuanti o

cualitativos requeridos y al final elaborar un reporte que siga el formato seleccionado para presentar lo investigado.

Si bien, no debemos perder de vista que los fines de la formación universitaria a nivel licenciatura son preparar buenos profesionales y no científicos, **una adecuada capacitación metodológica es imprescindible en el psicólogo**, de manera que lo habilite para demostrar y probar la eficacia de sus intervenciones. Por lo tanto, lograr que los alumnos entiendan y dominen las fases de una metodología de incidencia profesional tiene un alto grado de transferibilidad y le estaremos enseñando al alumno a "pescar y no a darle el pescado" como en la famosa fábula china.

5.4 Aprendizaje cooperativo

Hay amplia evidencia que el aprender por medio del apoyo de otros compañeros es muy efectivo. A la vez y no menos importante para los requisitos laborales que demandan un trabajo cooperativo, por lo tanto debemos de enseñarles a que sepan trabajar en equipos, lo cual como todos sabemos no es fácil.

El aprendizaje cooperativo es *aquel cuya finalidad es apoyar la construcción conjunta del conocimiento, proceso realizado tanto con el profesor como entre los propios compañeros, en un entorno que promueve la motivación personal, la responsabilidad compartida y el desarrollo de las habilidades interpersonales* como son: *comunicarse, adquirir conocimientos, respetar las opiniones ajenas, organizar y ejecutar tareas académicas, analizar situaciones problemáticas, llevar a cabo investigaciones o proyectos, tomar conjuntamente decisiones*, entre otras (Felder y Brent, 1999 citado por Benito, Bonsón e Icarán, 2007). Su cualidad esencial es la de realizarse en conjunto y simultáneamente con otras personas, favoreciendo conductas apreciadas y que constituyen frutos educativos esperados como la solidaridad, generosidad, altruismo y, en general, el saber trabajar en equipo.

El aprendizaje cooperativo combate el egoísmo y el individualismo, ya que el destino de todos depende de que cada integrante haya cumplido con la responsabilidad asignada y el que los miembros se hayan apoyado mutuamente. Podemos ilustrar esta situación empleando dos dichos: mientras que en un ambiente individualista el lema es “cada quien para su santo y dios para todos”, en el cooperativo se toma el de los tres mosqueteros “todos para uno y uno para todos”.

El aprendizaje cooperativo es apropiado para trabajar con grupos grandes, lo cual es una situación muy común en el bachillerato y en las universidades, ya que con él se logra que todos los alumnos se involucren en las actividades y la labor del maestro consiste, básicamente, en supervisar y corregir el trabajo realizado. Esta estrategia es adecuada cuando se pide realizar una investigación, también es útil usarla para efectuar un trabajo integrativo de diversos temas, o para desarrollar la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico de los alumnos; pero su principal beneficio es enseñar a los educandos a saber trabajar con otros, competencia que es esencial en el mundo en que vivimos. También para calificar es muy diferente hacerlo con 60 alumnos que con 10 trabajos elaborados en equipos.

En este tipo de aprendizaje no consiste en pedirles a los estudiantes que trabajen juntos, sino enseñarles cómo hacerlo; ni mucho menos es la idea que tienen los alumnos de que un trabajo en equipo es aquel donde dos escriben el trabajo, uno lo pasa en limpio o imprime, otro lo engargola y uno más lo entrega. Trabajar en equipo implica la colaboración de todos en la tarea por realizar, donde cada uno se hace responsable de una parte del trabajo, y el producto final es la suma de las aportaciones de todos, esa será la diferencia con uno hecho de manera individual.

5.4.1 Funciones docentes en el aprendizaje cooperativo

Algunas de las actividades más importantes del profesor en el aprendizaje cooperativo son:

- Especificar los objetivos de aprendizaje y, de ser el caso, el número de clases que se dedicará a realizar la tarea o el trabajo colaborativo.
- Decidir, de preferencia tomando la opinión de los estudiantes, el tamaño del equipo a formar. Se sugiere no rebasar los seis integrantes, ya que un número mayor propicia que algunos hagan todo el trabajo y los demás se involucren poco o que se dificulte la organización de las actividades.
- Asignar los estudiantes en los grupos o dejar que ellos tomen esa decisión. Lo más conveniente es formar equipos de estas dos maneras. Es decir, para algunas tareas es conveniente dejar que ellos decidan con quienes van a trabajar pero, para otro tipo de actividades, usted asigne a los integrantes de los equipos. Lo anterior para que los estudiantes conozcan mejor a sus compañeros y no siempre trabajen con los mismos, aunque si esto produce problemas o conflictos, entonces dejarlos y que ellos tomen esta decisión. Busque en todo momento que los grupos sean *heterogéneos* (en cuanto a capacidades, sexo, intereses, habilidades, etc.) porque se ha demostrado que este tipo de grupos son mucho más eficaces que los homogéneos, donde las características de los integrantes son similares. La diversidad es una riqueza a aprovecharse evitando que las diferencias dividan al grupo. No está por demás decirlo, pero la idea es que los grupos no sean fijos, sino varíen según sea la tarea.
- Arreglar el aula para permitir que los integrantes estén juntos y tener listos todos los materiales por utilizar.
- Dependiendo de la tarea, asignar o supervisar que cada integrante del equipo tenga una función específica de manera que haya una responsabilidad individual, no quedar en que todos hacemos de todo y, al final, nadie se responsabiliza de nada.
- Explicar claramente la tarea académica, como dijimos antes, es conveniente dar las especificaciones por escrito o ponerlas en el pizarrón.
- Presentar los criterios para evaluar tanto el trabajo grupal como el individual.

- Valerse de la rúbrica para aclarar la tarea asignada así como sus dimensiones y criterios de evaluación.
- Indicarles el tiempo con el que cuentan, la manera como deben de entregar la tarea o el trabajo requerido (impreso, en archivo electrónico, en cartulina, en una maqueta etc.), el número de páginas mínimas y cualquier otra información que sirva para aclarar muy bien el cuándo y el cómo del trabajo.
- Explicitar los comportamientos deseables y esperados por parte de los estudiantes. Proporcionar algunas recomendaciones para trabajar en equipo como: estimular las aportaciones de todos, respetar lo realizado por sus compañeros, ayudarse mutuamente, identificar las cualidades de cada integrante y pedirles que las aporte, evitar que algunos acaparen todo o se sientan los ”únicos jefes”, tomar los acuerdos y decisiones de ser posible por consenso, escuchar y respetar las expresiones de sus compañeros, evitar las burlas y descalificaciones, alertarlos sobre los posibles conflictos que pudieran surgir y qué hacer para atajarlos, si aparece uno resolverlo mediante el diálogo y la buena disposición de todos.
- Una vez aclarado todo lo anterior, pedir que se pongan a trabajar y su labor debe ser la de monitorear constantemente lo realizado por cada equipo. Revisar no sólo la parte académica o cómo les está quedando el trabajo, sino también la forma como están trabajando.
- Proporcionar retroalimentación, dar a cada equipo correcciones y sugerencias para mejorar su trabajo, enfatizando siempre lo positivo o lo que están haciendo bien.
- Además de utilizar a los equipos para estas funciones académicas y de fomento de actitudes solidarias, los equipos pueden emplearse para regular y controlar la conducta de los integrantes de los mismos.
- Pida que cada equipo exponga lo realizado al final de la clase y haga usted las correcciones adecuadas y cuidando de no lastimar o incomodar a los equipos, sino que reciban de la mejor manera sus observaciones. Aclare que los demás tomen en cuenta lo dicho a un equipo, porque es probable

que otros tengan las dudas semejantes o presenten las mismas equivocaciones. Para que lo anterior se lleve en buenos términos debió de haberse creado un ambiente de respeto, apoyo y de estímulo al aprendizaje.

- En este cierre de las actividades, además de la exposición de lo realizado, es conveniente que cada grupo exprese sus opiniones, problemas y reflexiones acerca de lo realizado.
- Una vez finalizada la intervención de todos los equipos, el maestro debe dar su opinión y recomendaciones generales del trabajo de los grupos. Si lo estima necesario puede decirles sus observaciones sobre la forma de trabajar del equipo, resultado de las notas tomadas, o puede hacerlo en privado con cada equipo. Recuerde que en el aprendizaje cooperativo es tan importante valorar el producto académico como la manera en que trabajó cada equipo e integrante.
- Para ello, efectuar dos tipos de evaluaciones: una sobre el producto o trabajo realizado, asignando una calificación tanto grupal como individual, y otra sería darle a cada equipo su opinión y observaciones sobre cómo trabajaron, la cual no necesariamente afectará su calificación, sino que será una retroalimentación para mejorar su desempeño como grupo. Usted decide si también lo califica y, de ser así, hágalo del conocimiento del grupo antes de comenzar la actividad.

Hay muchas técnicas de aprendizaje grupal, aquí expondremos a cuatro: la célula, lector- grabador – verificador, el rompecabezas y el co-op-co- op:

1) **La célula o díada** consiste en pedirles a los estudiantes que de antemano preparen una lectura, luego en clase pedirles que formulen varias preguntas junto con sus respectivas respuestas de lo que leyeron. Posteriormente forme grupos de dos personas asignados aleatoriamente y pídales que por turno cada uno formule la pregunta preparada, que corrija la respuesta dada y luego invertir el proceso.

Usted cuide que la dinámica se realice de acuerdo con estos lineamientos. Al final pedir a algunas parejas que expongan a todo el grupo lo que hicieron.

2) **Lector - grabador – verificador.** Esta técnica es parecida a la anterior, consiste en formar grupos de tres alumnos ya que cada miembro del equipo adopta un papel diferente. Uno es el encargado de leer a los otros dos integrantes del equipo el material suministrado por el profesor para aprendérselo. Otro toma nota de los puntos o aspectos más importantes del material y hace un resumen de su contenido, finalmente el verificador revisa tanto el material original entregado por el docente como el resumen hecho por su compañero, efectuando correcciones y ajustes hasta considerar que ya todos comprendieron el material. Una vez concluida la labor de un equipo, se da un tiempo para que, de ser necesario, alguno de ellos pueda auxiliar a otros equipos que tengan algún problema. Finalmente, el maestro evaluará esta actividad de la manera que considere adecuada.

3) El rompecabezas. Forme grupos de 4 a 6 estudiantes para trabajar un material académico que ha sido partido, dividido o “hecho rompecabezas” en tantas partes cómo número de estudiantes haya conformado el equipo. Cada estudiante del equipo se encargará de estudiar y aprender cada trozo del material asignado; es decir, deberá dominar su ”parte”. Luego los miembros de los otros equipos que hayan estudiando las mismas secciones, se reunirán formando un “grupo de expertos” sobre esa temática. Entre ellos se deberán aclarar dudas y profundizar en la información estudiada. Posteriormente, cada miembro regresará a su equipo de origen y tendrá la responsabilidad de explicar a sus compañeros la parte del material que le tocó. Debido a que la única manera de aprender las otras secciones es poner atención a su compañero experto en ese tema, incrementará su interés y motivación por atenderlo. Una vez que se termine el proceso el maestro calificará por equipos el dominio de todo el material

4) Co-op Co-op

Esta técnica es una variación de la del rompecabezas y se recomienda utilizarla para un trabajo de investigación o de múltiples tareas por lo que se sugiere, sobre todo, para trabajos integradores y de mayor complejidad:

1. Estimulación del interés y la curiosidad del estudiante sobre el trabajo por medio de experiencias y discusiones en clase. De preferencia ofrezca a los alumnos diferentes opciones de trabajos y que el elegido haya sido el que más acuerdos tuvo en el grupo.
2. Selección de los estudiantes para cada grupo teniendo como criterio principal la heterogeneidad (capacidad, sexo, etc.).
3. Construcción del equipo. A cada grupo se le dice la importancia del aprendizaje cooperativo, se les sugieren técnicas para incrementar la productividad del trabajo, el liderazgo, la colaboración, entre otras.
4. Selección del tema para el equipo. Los estudiantes dividen la unidad de aprendizaje en temas, de forma que cada equipo se hace responsable de un aspecto de la unidad, procurando que el trabajo de cada equipo complemente el de los otros y sea similar el nivel de dificultad.
5. Selección de subtemas. Esto es parecido a lo utilizado en la técnica del rompecabezas ya que cada estudiante se hace experto en una parte del tema. A diferencia de esa técnica, los estudiantes son los que determinan cómo dividir el subtema y son asignados a sus compañeros sin intervención del profesor.
6. Preparación del subtema. Cada estudiante de manera individual prepara la parte del subtema o tópico que le tocó.
7. Presentación del subtema. Al igual que en el caso del rompecabezas cada estudiante presenta al grupo lo que ha aprendido sobre el subtema. Una vez concluida, se realiza una segunda ronda pero aquí con discusiones, preguntas, respuestas y, sobre todo, integrando entre todos el material.
8. Presentación por equipos. Cada uno de ellos presenta a todo el grupo lo que revisó. Se recomienda que la exposición consista en explicar su tema utilizando diapositivas, juego de roles, cartulinas, materiales audiovisuales,

etc. El punto es que sean atractivas y amenas para involucrar a todos los integrantes de la clase. Se sugiere hacerlo en un tiempo límite, diez minutos, por ejemplo. Esto activa la capacidad de síntesis

9. Evaluación. Cada una de las actividades es evaluada, los subtemas por los propios compañeros y las presentaciones ante la clase la realizan todos los estudiantes y el profesor a excepción, naturalmente, del grupo expositor. Se sugiere utilizar formatos de evaluación donde los puntos acordados de la evaluación estén descritos así como los criterios de evaluación, para poder hacerla más dinámica y sistemática.

5.5 La enseñanza de competencias

Antes de las sugerencias didácticas para enseñar competencias, se hace un análisis de este concepto. Reconociendo la amplia gama de definiciones que existen sobre este concepto, partimos de entender por competencia a lo siguiente;

Es la expresión concreta de un conjunto integrado de atributos múltiples: teóricos, metodológicos, técnicos y valorales (en resumen, conocimientos, actitudes, destrezas y actitudes), puestos en juego por una persona bajo determinado contexto y que son empleadas para obtener un producto, o un resultado y/o para lograr cambios favorables con respecto a una situación inicial.

Es decir, destacando los aspectos que consideramos son esenciales para reconocer a las competencias, estos son:

- Ella siempre se manifiesta por medio una ejecución realizada por la persona.
- Es pertinente aunque éste no es un atributo *per se* sino que va a depender de la situación o contexto donde ella se manifiesta; por lo tanto, una misma ejecución puede ser adecuada solamente si incide favorablemente en una situación o se obtiene lo que se pretendía. En caso contrario, hablaríamos

de una ejecución inadecuada aunque se hayan aplicado correctamente todas sus acciones.

- Es una unidad integrada aunque por razones pedagógicas se tiene que descomponer en unidades o elementos.
- Tiene diferentes niveles o dimensiones que deben considerarse a la hora de planear su enseñanza.
- Es específica ya que siempre va a indicar el contenido o dominio particular sobre el que se realiza. Es decir, no es vaga o genérica, sino concreta al explicitarse de que tipo de competencia se quiere formar.
- La evaluación se realiza por medio de evidencias de desempeño, que no implica exclusivamente juzgar sus comportamientos observables, sino productos y otras pruebas por medio de los cuales se puede inferir el dominio o no de la competencia. Una segunda manera en observar la ejecución de la competencia para valorar si lo hace de manera correcta.

Para reforzar lo antes dicho, NO es una competencia saberse los contenidos teóricos como tales sino estos no se refieren al manejo de una habilidad cognoscitiva general, como resolver problemas, razonar, argumentar, etc. Es decir, si el énfasis es la adquisición de contenidos teóricos sin ninguna aplicación o concreción esto no sería una competencia. Por eso, la noción de competencia es lo opuesto a una enseñanza enciclopédica o de contenidos desarticulados y sin ninguna conexión con dominios específicos o metas de enseñanza claramente delimitadas.

Una vez definidas las competencias a alcanzar, el siguiente paso, es que el docente modele o dé ejemplos de aquello que se desea lograr. Es decir, hay que desplegarle la competencia en su totalidad para que el educando tenga una imagen global de ella y se le facilite lograrla. El modelado puede ser de dos formas, una consiste en que usted *ejecute* la competencia para que la observe el estudiante y otra es proporcionarle *ejemplos de trabajos o productos* que reúnen lo solicitado para que los vea, enfatizando que no se trata de copiarlos, sino de tener

una mejor idea de lo solicitado. Entre las demostraciones que puede utilizar están el guiarlo acerca de cómo puede obtener la altura de un edificio utilizando la trigonometría, mostrar cómo se realiza un procedimiento, (por ejemplo una práctica de laboratorio), o pronunciarle en inglés frases de una oración o de toda una conversación, o ejemplificarle cómo se soluciona un conflicto interpersonal, etc. Como decíamos, junto con la demostración se pueden proporcionar trabajos terminados o productos parecidos a los que le estamos pidiendo. De realizarse lo anterior, los estudiantes tendrán una imagen más clara de cómo debe quedar el trabajo o tarea solicitada, por eso esta fase de *modelaje* es crucial en la enseñanza de competencias ya que es cuando el educando percibe las características cruciales de la competencia que debe adquirir.

Una vez que está bien comprendida la tarea y se cuenta con los materiales necesarios, hay que pedirle a los alumnos que se pongan a trabajar para cumplir con ella; es decir poner en práctica lo aprendido, ofreciendo los apoyos y ayudas necesarias; lo cual se denominada "**andamiaje**", donde se apoya al alumno para conseguir la meta de aprendizaje, proporcionando los dos tipos de retroalimentación revisados antes: la directa y la facilitadora. Se comienza desde los primeros intentos o tanteos del alumno, siendo corregido para volver a hacerlo; el docente tiene que ir dando los apoyos y ayudas dependiendo de la ejecución del estudiante. Por ello, el maestro debe tener muy claro cuál es el producto final que desea obtener para ir encaminado al estudiante hacia su consecución, así ir avanzando paulatinamente hacia el tercer momento, cuando el maestro estimula el **desempeño independiente** por parte del aprendiz, donde gracias a lo conseguido en las dos fases anteriores, podrá demostrar, sin ayuda, lo adquirido. Por eso hay que avanzar de manera paulatina dando más independencia al estudiante conforme su avance y dominio de la competencia, dado que la enseñanza finaliza cuando el educando es capaz de realizar la competencia sin nuestra ayuda y asesoría. Por eso se dice que al llegar a este momento, es cuando el estudiante asume el papel protagónico del proceso, entonces el maestro pasa a segundo término y viene a ser lo que Vigotski llamó un "observador

empático". Podemos resumir las fases en la siguiente frase: "*primero lo hago yo, luego lo hacemos juntos y, al final, tú solo".*

Una reflexión final para terminar este apartado es la sugerida por Pozo (1996) quien ha planteado que la labor docente encierra una gran paradoja, el maestro hace todo lo necesario, se esfuerza y pone toda su energía para hacerse prescindible, la medida de su éxito es lograr que sus estudiantes al final ya no lo necesiten, porque ellos ya pueden aprender por sí mismos y si acaso vendrán a asesorías ocasionales o a saludarnos.

5.6 ¿Qué hacen los docentes efectivos de psicología? Ejemplos de buenas prácticas para enseñar psicología

Para terminar este documento, se desea presentar los resultados de una investigación de tipo cualitativa dirigida a identificar la manera en que los buenos docentes psicólogos llevan a cabo su enseñanza.

El estudio se realizó con ocho profesores de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M., quienes fueron seleccionados cuando mas del 90% de los estudiantes de su grupo los calificará como buenos docentes. En algunas ocasiones el 100% de un grupo calificó así al maestro.

Se escogieron a ocho docentes a quienes se les aplicó entrevistas a profundidad. Un resumen de los principales resultados mostró que estos maestros tenían como características:

1. Poseer un **gran compromiso y responsabilidad** con su trabajo ya que buscaban dar lo mejor de sí para dar prestigio a la institución donde están, procurar hacer su trabajo lo mejor posible y una gran compromiso con sus alumnos. No faltan y preparan sus clases. Poseían lo que coloquialmente se conoce como "*tener bien puesta la camiseta*".

2. **Querer y disfrutar su trabajo**; es decir, la principal fuente motivacional para dar clase era de tipo intrínseco, ya que los estímulos externos les eran irrelevantes. Enseñan por que les gusta hacerlo.
3. **Tener una buena opinión, respeto y aprecio hacia sus alumnos**. Por ejemplo, cuando se les pregunto que cuál era la principal gratificación de su trabajo, siete de los ocho docentes expresaron que los alumnos. Ello implico que valoraban muy bien a sus estudiantes, varios de ellos expresaron que aprendían mucho de ellos y sobre todo eran sensibles a la retroalimentación que de ellos recibían.

Ahora se profundizará en lo que expresaron con respecto al a descripción de su práctica docente. Se mostraron por medio de extractos de lo que expresaron, cuantos profesores lo dijeron y los ejemplos se presentan agrupados en las categorías y subcategorías donde se organizaron sus respuestas. Se espera que con estos ejemplos puedan ayudar a que otros profesores los retomen para mejorar su enseñanza.

5.6.1 La práctica docente de los buenos profesores

Los resultados encontrados sobre este tema serán presentados divididos en dos partes: *uno referido a las dimensiones generales y el otro a las dimensiones técnico- pedagógica*. La diferencia entre ambas es que en la primera los profesores hacían un planteamiento general acerca de cómo va a ser el funcionamiento del grupo, lo cual regularmente es establecido en la primera clase del curso. En cambio, la segunda se refiere a las acciones más puntuales que realiza el docente a lo largo del curso y es referido básicamente a la forma cómo imparte su clase y del empleo del tipo de estrategias y acciones para buscar conseguir el aprendizaje de los alumnos.

a) Dimensiones generales. Se refiere a las acciones generalmente realizadas al inicio del curso donde explicitan a los alumnos el conjunto de reglas de cómo va a funcionar la clase, es lo que algunos denominan el “encuadre”.

Las subcategorías encontradas fueron:

1) Las referidas a los aspectos pedagógicos (5 profesores)
2) Establecimiento de las reglas, responsabilidades y compromisos por parte del profesor y del grupo (4 profesores)
3) Creación de una atmósfera favorable para el aprendizaje (4 profesores)

A continuación se hace la descripción de cada una de ellas identificando mediante un número al profesor que lo expresó.

1) *Las referidas a los aspectos pedagógicos*. Es lo expuesto por el docente al ofrecer un panorama general e introductorio del tipo de contenidos que abarca el curso, comprende la presentación del programa, de sus objetivos, contenidos, formas de enseñanza y de evaluación; incluyendo los tipos de evaluación, las fechas y los criterios bajo los cuales serán calificados.

Ejemplos

"Yo desde el principio del curso les hablo de cual va a ser el contenido del curso, de cómo vamos a trabajar y de la evaluación del curso, o sea son esas tres cosas. Yo les aclaro desde el principio" (Profesor 2).

"...y se las pongo el primer día de clases que hablamos, que les presento el programa en términos generales y les hablo de la evaluación" (Profesor 3).

"Siempre les presento el programa desde el inicio del semestre" (Profesor 7).

2) *Establecimiento de las reglas, responsabilidades y compromisos por parte del profesor y del grupo*. Es la explicitación y la negociación que se da entre el profesor y el grupo para acordar las reglas generales del funcionamiento del grupo (asistencia, comportamiento esperado de los alumnos, etc.) a seguir a lo largo del curso.

Ejemplos:

“Cuando empezamos el semestre, les digo "miren muchachos, como no nos conocen les decimos, las normas mínimas son: asistencia puntual, damos una cierta tolerancia, les pido que salgan y entren lo menos posible, si?. No encimen materias o cosas por el estilo. Es lo mínimo que requiero, es su presencia y no elementos distractores. Esto sin necesariamente poner puntos o cosas por el estilo, simplemente con la presión social misma” (Profesor 8).

“Ahí yo regulo entonces ellos ponen: 30% de los exámenes y son cuatro exámenes a lo largo del curso, ok, queda asentado y "Patria o Muerte Venceremos" porque no se cambia "(Profesor 6).

3)*Creación de una atmósfera favorable para el aprendizaje***.** Es lo que el maestro hace para formar un clima propicio para favorecer la enseñanza y el aprendizaje; como son: el respecto y confianza mutuos, fomentar la participación de los alumnos, la aclaración de dudas, el compromiso del docente por no ridiculizar o castigar las participaciones del alumno sino alentar sus comentarios, críticas y propuestas. También se incluye el evitar ruidos y distracciones que pueden impedir el buen desarrollo de la clase.

Ejemplos

“ ...y también otra cosa que yo también trato de conservar es una situación favorable en el salón de clase, que no haya ruido, todo lo que uno entiende como elementos para que la gente ponga atención, tratar de hacer amena la clase” (Profesor 2).

“...y va uno checando que ese tipo de detallitos tienen su configuración de una cierta atmósfera de grupo, lo que hace que la clase pueda resultar interesante en general, esos detallitos de quedarse un ratito esperando a que empiece la clase, ese tipo de cosas parece que configuran un cierto tipo de atmósfera” (Profesor 5).

2) Dimensiones técnico – pedagógicas. Para clasificar lo expresado en esta segunda categoría, se hizo considerando los tres niveles del modelo propuesto por Hativa (2000). No obstante fue necesario crear otras subcategorías como más adelante se indica.

Las subcategorías empleadas fueron las siguientes:

1) Forma como organizan e imparten el curso (8 profesores).
2) Maneras para estimular el interés y la participación de los estudiantes (6 profesores).
3) Formas cómo simplifican el material o contenido (6 profesores).
4) Utilización del “barómetro” (6 profesores).
5) La práctica guiada (4profesores).
6) Clarificar el material luego de presentar la instrucción (3 profesores).
7) Adaptar la enseñanza a las características de los alumnos (3 profesores).

1)Forma como organizan e imparte el curso. Descripción de las maneras como llevan a cabo sus clases, implica un estilo personal de enseñar; se incluyen también el uso que le dan a sus notas o apuntes que llevan y de cómo emplean los materiales de apoyo y bibliográficos.

- *Estilo personal de enseñanza*

Ejemplos
“

“Si cuando llego les digo, a ver “¿qué leyeron? ¿qué preguntas?”. O sea yo no empiezo diciendo tal cosa o tal otra, sino que siempre les pregunto “¿qué leyeron ahora?”. Un poco para que también se sientan feítos si todos están callados, que tengan la motivación de decir "Yo leí" y no entendí esto”, ya sobre las preguntas que ellos me hacen o lo que leyeron, entonces ya voy armando la clase. (Profesor 2)

“Entonces unos están en el pasillo fumando, se meten, empieza la clase, con mucha lentitud, con mucho tartamudeo, es decir uno tiene que compenetrase con el tema, que me cuesta trabajo, empiezo a hablar, yo aguanto hablando solo hora y media que es el tiempo que puede uno lograr mantener el interés. Entonces pregunto si hay dudas, la mayoría de las veces no hay y lo que sucede es que después te llegan con la pregunta que se tardó en formular o te la preguntan en corto” ... “Lo que hago es que cuando acabo la clase me quedo ahí sentado hasta que se va el último alumno y hasta que pasa media hora y se vayan, en ese tiempo ellos saben y se van dando cuenta que pueden llegar, empiezan a preguntar, platicar de lo que quieran, te cuentan de todo, pero ahí salen las preguntas, o sea como que doy un tiempo y eso si lo doy siempre donde me agarren, en pasillos etc. a cualquier pregunta estoy dispuesto a seguir la conversación y lo estoy incluyendo como parte ya del curso, antes pensaba que se daba medio casual, pero ya lo hago sistemático” (Profesor 5).

“Entonces, primero mi entusiasmo, ¿como le hago?, siendo súper-organizada, la más organizada, obsesivamente organizada, tengo bien claro que es lo que voy a hacer, cómo lo voy a hacer. Si les hago exámenes se los califico y se los entrego, si les pido fichas las leo y las reviso. Si les pido ensayos, los asesoro. Creo que

eso tiene que ver para hacerlo atractivo y dinámico. Yo creo que no lo conocen y termina fascinándoles, aprenden significativamente. Hago todo para que aprendan significativamente, dispongo múltiples escenarios, para que eso se aprenda y no se les olvide ¡y no se les olvida! yo creo que eso hago".(profesor 6).

"Primero uso múltiples recursos, segundo los pienso en formación y entonces mis recursos no solo responden a estrategias chistosas, simpáticas, bonitas, folklóricas, sino que realmente atiendan a aquello que pretendo formar... Si creo que las actitudes son importantes, pues busco y desarrollo instrumentos que atienda a esto, a la formación, al cuestionamiento, en principio, al sondeo de las actitudes y entonces: diseño, busco, encuentro y aplico en relación a esto que es como mi meta, ¿no? trabajar con las actitudes de los jóvenes, si pienso, si veo... si pensar en la memorización, pero también hay veces que tienen que aprender ciertas cosas, no solamente es de crítica y de suposición, sino que hay que aprender ciertas cosas" (Profesor 6).

"Si, es que sí depende mucho de la materia.(...)Entonces igual en una clase yo doy toda la parte teórica y en la siguiente hacen ejercicios y ahí tengo más contacto con los alumnos, yo me bajo del pizarrón y entonces los ejercicios los resolvemos en el pizarrón pero no los resuelvo yo, "¿quien hizo la tarea? A ver, ¿que ejercicio no les quedó?¿quién lo quiere pasar a hacer? Yo me bajo. Los alumnos se suben, pero entre todos le ayudamos a resolver el ejercicio. O sea, sigo manteniendo contacto con los estudiantes. (En la otra materia) doy el tema y los alumnos participan, "¿que les pareció el tema?, ¿como lo vieron? ¿hay alguna pregunta?" (Profesor 7).

"Tengo algunos chistes para algunos momentos expresos de la clase" (profesor 8).

- *La utilización de los apoyos, apuntes o notas de clase*

Ejemplos

"Me apoyo con diapositivas, acetatos y podemos culminar con un video, ya tienen información básica, pasamos el video para integrar ese tema y si hay tiempo, pues paramos el video para discutir " (Profesor 1).

"Yo siempre lo hago; tengo que llegar con un guión a dar mi clase. Siempre llevo tarjetas y las voy viendo y luego ni las usas" (Profesor 6).

"Si, yo siempre llevo mis notas de clase, las tengo en las manos y estoy dando mi clase, siempre, siempre" (Profesor 7).

"Tu puedes llevar un diagrama en un acetato, mostrarlo e irlo explicando, pero también puedes llegar con un diagrama que vas construyendo sobre el propio pizarrón y que lo vas explicando y que los alumnos van entendiendo, eso te lo

agradecen mucho, porque tu estas coadyuvando con ellos a organizar la información porque además, así es como han aprendido siempre" (Profesor 8)

2) Maneras para estimular el interés y la participación de los estudiantes. Estrategias y técnicas empleadas para despertar el interés del alumno, motivarlo por el tema así como fomentar su activa participación durante el desarrollo de la clase.

- *Aludir a la experiencia y vivencia personal, a las aplicaciones del conocimiento en la vida diaria y el empleo del humor.*

Ejemplos.

"Trato de mostrarles que el área de (...), nos competen a todos, porque explica la conducta de cada uno de nosotros y pongo problemas específicos, cosas de la vida diaria, puedo hablar de sus parejas, de sus novios, cuando hablamos por ejemplo, algo curioso y que les causa risa" (Profesor 1).

".... fíjate que si aludo a la experiencia, les digo, "miren la facilidad que tenemos en Psicología es que andamos cargando con nuestro objeto de estudio todo el día; es decir, no tenemos que ir a ningún laboratorio, una fábrica, nada; o sea nosotros mismos podemos analizarnos, podemos estudiarnos, pensar porqué hicimos esto, porque sentimos esto; o sea, esa es la facilidad que tenemos, entonces aludo, en ese sentido a la experiencia personal de los alumnos" (Profesor 2).

"Hay un concepto que lo tengo como muy claro, que me parece que regula el aprendizaje y es de la vivencia a la conceptualización, nunca empiezo con la conceptualización, porque entonces les estoy dando como el rollo y el rollo se vuelve tan intrascendente, se les olvida pronto. Hago que de una manera u otra manera lo vivan, lo experimenten, lo reflexionen, lo hagan suyo, lo incorporen, lo pasen por su propia reflexión y entonces si pasamos a lo que teóricamente otros han dicho. Esto me parece que es central" (profesor 6).

"Una porque busco las aplicaciones de las cosas aún en lo que pareciera no haberlas y dos hago uso del humor, pero te digo de un humor muy académico, no hago chistes sangrones o groseros, ni siquiera de sexo o cosas por el estilo, sino los chistes tienen mucho que ver con el contenido de la materia" (profesor 8).

- *Utilización de narraciones o historias.*

"Entonces me dicen "hay cuéntenos" "¿ donde podemos encontrar el artículo?", pero como historia les interesa muchísimo, como digamos el chisme de cómo surgieron las cosas!! Que muchas son por accidente (Profesor 3).

‘‘La gente se la tiene que aprender porque con esa va a trabajar, pero si uno puede transformar eso en narración si uno era capaz de contarlo como un cuento entonces si uno mete y le da carácter narrativo a lo que está dando de clase, entonces uno se gana el interés, es sorprendente, no lo da uno porque uno sea muy interesante, sino porque toda narración en sí, es interesante, yo creo que lo puede uno notar con alumnos; está uno dando su clase y de repente dice uno, bueno ahí va un chiste o les voy a contar la historia de "fulanito", cuando ven venir una narración de repente se despabilan, entonces dicen "bueno a ver, que cuente el chiste y después me vuelvo a aburrir" (Profesor 5).

3)Formas cómo simplifican el material o contenido. Acciones que realizan para facilitar la comprensión de lo enseñado y hacer claros, comprensibles y accesibles los contenidos de la materia.

“Me pongo a hacer, a estudiar la historia y decirles "miren así surgió el conocimiento, no lo olviden!! y tal y tal", entonces como que se motivan y les gusta y voy llevándomelos de la mano y no me saco las cosas de la manga, trato de hacer la reducción y más o menos ahí me los voy jalando” (Profesor 3).

“Entonces trato de ir despacio siempre, les pongo la teoría mas simple y luego se las voy haciendo compleja, incluso dentro de la misma teoría que estamos viendo, para que ellos vayan entendiendo de que se trata y les voy dejando lo mas complejo hasta el final, pero creo que nadie te puede entender si no lo tomas en cuenta y si no le dosificas lo que quieres que aprenda” (Profesor 4).

“Para hacerlo más fácil, primero se los contextúo. Este es fulano de tal, aparece en tal generación, hizo tal estudio, estudió con tal y un poquito de biografía de todos los autores; luego, ya una vez pasado eso, les voy dando los modelos básicos, pero siempre es en esa transmisión y el pizarrón, te estoy hablando de que estoy usando el pizarrón siempre, ahí les voy escribiendo, por ejemplo, hago algunos gráficos, utilizo algunos dibujos” (Profesor 4).

“Entonces estoy muy en mi papel de tradicional, pero estoy tratando de organizar la información, de que ellos asocien, de que le den significado, de que lo vean aplicado, de que lo vinculen y lo contrasten contra su sentido común, su vivencia personal. Les pongo ejemplos de niños y entonces todo este conjunto de estrategias de enseñanza más una lectura previa de parte de ellos, más su participación, más cierto orden en el salón de clases, hace que las clases ¡sean muy buenas! Y con eso me doy por satisfecho” (Profesor 8).

4*) El uso del barómetro*. Esta es una categoría nueva que se incluyó debido a las respuestas de los docentes, donde indicaban el empleo de un indicador que les permite ir checando las reacciones de los alumnos ante lo enseñado, generalmente se fijan en las expresiones faciales o en las respuestas de los

alumnos. Así pueden saber si están o no están entendiendo. Con base a esta información introducen cambios en su enseñanza.

Ejemplos.

“Eso me sirve de referencia porque me doy cuenta que van entendiendo, " a ver esta figura en el libros de texto, ¿Cómo la podemos modificar si cambiamos este factor?" " Hacia arriba, hacia abajo, a la izquierda, a la derecha". Entonces esos son elementos que me sirven para que yo detecte, van entendiendo o no van entendiendo. De eso, en ese caso puedo abundar más en la información "Bueno creo que ya es suficiente, pasamos a otro" (Profesor 1).

“Es muy obvio, si tu tienes unos chavales que de pronto no te están ya viendo, ni nada, si están viendo al suelo o así (agachados) empiezan a bostezar, la atención está ya en otro lado, para que sigues hablando. Entonces me detengo y hago un cambio” (Profesor 4).

Pregunta: ¿Cómo notas su interés?. Respuesta: “Les brillan los ojos, es en lo que a veces me doy cuenta, uno va checando, es cuando paro la clase porque ya están aburridos; si se ponen a dibujar en el margen, alguien habla con otro, le pregunta algo, ven la hora y uno se da cuenta que ya están desinteresándose, en cambio cuando no están haciendo nada y me están viendo todos es que están interesados y por ahí te vas. Ese sería un diálogo silencioso que tiene uno con ellos” (Profesor 5)

“Yo les digo que para mi es muy importante estar observando sus expresiones faciales, porque a mi me van indicando el estado emocional del salón y del nivel de atención que hay y eso me está retroalimentando sobre si está siendo amena, útil, práctica la clase. Tengo que estar observando constantemente al grupo, cuando empiezo a ver que el grupo se distrae, empieza a bostezar, hablan más entre ellos, etc. En ese momento tengo que cambiar, paro, hago un chiste, modifico el tema, pongo más ejemplos, involucro al grupo, porque yo ya estoy notando que la gente no está bien. Es más, les digo "oigan ya nos cansamos, ¿no? ¿Que les parece si le paramos? Si, todos dicen que si¡” (Profesor 8).

5) La práctica guiada. Actividades para propiciar que el alumno practique lo enseñado, donde el profesor modela, corrige y retroalimenta la ejecución de los estudiantes. Algunos de ellos emplean casos o experiencias específicas y dejan ejercicios y tareas. Esta categoría se modifico ligeramente de la propuesta por Hativa, ya que ella la llama utilización de un caso concreto.

Ejemplos

“Entonces ya paso a la parte muy mecánica de ponerles "pues todo esto que vieron se traduce en esta (....). Entonces hacemos ejercicios de aplicación, así va la clase y les dejo siempre tarea, siempre tienen que hacer tarea, yo no te garantizo que les voy a calificar, porque son demasiados y no tengo ningún ayudante que me ayude, pero siempre les digo "la tarea, la próxima clase la resolvemos en clase, para cualquier duda" (Profesor 3).

“Se los pido, su ejercicio es más sencillo. Les superviso, les digo “¿que van a hacer? ¿a ver? ¿Cómo le van a hacer?”. Entonces hacen la exposición, pero primero es una exposición didáctica brevísima en 15 minutos, como si estuvieran en un congreso, con uso de acetatos, de buena letra, como me los pedirían en un congreso y superviso que los hagan así. Entonces realmente cobran sentido las palabras que están en ese acetato, la exposición que están dando sus propios compañeros; si, nadie puede ir con un papelito a leer y a aburrir a los demás; para eso son sus acetatos y entonces llegan, exponen y hace sentido, así se los pido porque así trabajo yo. Así se aprende, esa es como la base” (Profesor 6).

6) *Clarificar el material luego de presentar la instrucción*. Recapitulaciones y resúmenes que se hace de lo hasta en ese momento se ha revisado.

Ejemplos

“Si yo terminé todo el tema que me correspondía, hago una especie de resumen y siempre, cuando vamos a tener examen, yo siempre les hago un repaso de todos los temas que van a venir en el examen, resaltamos los puntos más importantes previo al examen, siempre les doy una clase exclusivamente de repaso y vuelvo a repetir los temas con los puntos centrales” (Profesor 3).

“Procuro al finalizar hacer un resumen de la clase y les digo "en esta clase vimos esto, esto y esto” y así cerramos”. (Profesor 7).

7) *Adaptar la enseñanza a las características de los alumnos*. Consideraciones que hacen para acomodar su clase al nivel y características de sus estudiantes.

Ejemplos

“Considerar la poca lectura con la que ellos vienen, así en promedio, la poca o nula lectura con la que ellos vienen, en cuanto a estos temas” (Profesor 2).

“No necesariamente se atoraron porque no saben o son tontos, se atoraron porque la adquisición de cualquier conocimiento implica un proceso intrasubjetivo y a veces no entienden porque choca con algo de ellos o no tienen los

mediadores para entender o es un problema complejo o les estorba porque su forma de ver el mundo es distinta a lo que es la teoría en detalle y por eso no entienden" (Profesor 4).

5.7 Conclusión

Esperamos que luego de esta revisión de la situación de la enseñanza de la psicología y la presentación de algunas de las estrategias y métodos para enseñarla, Ud. disponga de otras opciones, aparte de la expositiva, para enseñar los contenidos psicológicos. Como hemos hecho referencia nuestro propósito es ofrecer diferentes opciones para mejorar la impartición de la psicología y de esta manera contribuir a resolver los problemas que ella tiene y que fueron expuestos en la primera parte de este documento.

Pretendimos dar a la enseñanza de la psicología el lugar e importancia que se merece. Pero sobre todo deseamos ayudar a los docentes que enseñan nuestra profesión o que vayan a hacerlo de una manera adecuada, profunda y lúdica. Todo ello para servir de aliciente para mejorar la manera en que se imparten los contenidos psicológicos, lo cual fue el principal propósito para elaborar este material.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acle, G. (1989). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología. En J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva,* pp. 121- 130 México: UNAM.

Alcántara, P.; Díaz, M. y Vidal, R. (1989). Perfil de los alumnos egresados del nivel licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM. En J. Urbina (comp.) *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 607 – 620. México: UNAM.

Álvarez, G. (1999). Reseña histórica de la formación profesional del psicólogo mexicano, en la segunda mitad del siglo XX. En G. Vázquez y J. Martínez (Edit.) *La Formación del Psicólogo en México*, pp. 13 – 23. México: Universidad Latinoamericana.

Amezcua, K. (2000). Las estrategias de los docentes de la Facultad de Psicología según la opinión de los alumnos. Ponencia presentada en el VII Coloquio de Formación del Psicólogo Educativo en la Práctica Profesional. Facultad de Psicología, UNAM.

Amezcua, K. (2004). *Evaluación docente por medio de los estudiantes en el nivel de enseñanza superior: una experiencia en la Facultad de Psicología, UNAM*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología UNAM.

Arzate, R. y Pérez, I. (1989). Eje currículo institución. Reporte de trabajo. En *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 62-84. México: UNAM-Iztacala

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2006) *Estadísticas básicas del sistema de educación superior.* Recuperado en septiembre de 2006, http:/www.anuies.mx.

Bain, K. (2004) *What the best college teachers do*. USA: Harvard University Press.

Benito, A.; Bonsón, M. y Icarán, E. (2007). Metodologías activas. En A. Benito y A. Cruz, A. (Comp.) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, pp.21-64.

Bermúdez, M., Orozco, A. y Domínguez, D. (I990). *Análisis de la situación laboral de los egresados del área educativa, generación 84/88 de la facultad de psicología de la UNAM.* Tesis no publicada. Facultad de Psicología. UNAM.

Canto, J., Castillo, T., Cortés, L., y Góngora, E. (1992). *Propuesta del nuevo plan de estudios de la carrera de licenciado en Psicología.* Mérida. Documento Interno. Facultad de Psicología, UAY.

Carlos, J. (1981). *Estudio poblacional de la Escuela de Psicología 1940 – 1981*. Tesis no publicada. Facultad de Psicología, UNAM.

Carlos, J; Amezcua, K.; Carrasco, H y Lara, A. (2001). *La formación del psicólogo a nivel licenciatura en diferentes entidades del país*. Ponencia presentada en el IX Congreso Mexicano de Psicología. México, D.F.

Carlos, J. y Oliver, E. (1989). La eficacia externa de la facultad de Psicología, UNAM.: Un análisis de las tesis de temática educativa en el periodo 1980-1985. En: J. Urbina (comp.) *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 259-270. México: UNAM.

Carlos, J. y Nuñez, P. (2008) Análisis curricular de la formación del psicólogo en México. En J. Carlos (Coord.) *La enseñanza de la psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica- práctica de contenidos psicológicos*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del Licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada. En G. Vázquez y J. Martínez (Edit.) *La Formación del Psicólogo en México*, pp. 25 – 41. México: Universidad Latinoamericana.

Comisión para el Cambio Curricular (1997). *Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del curriculum actual de la facultad de Psicología*. Vol. 1 y II. México: UNAM.

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (1977). Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México. En *Revista de la Enseñanza e Investigación en Psicología*. *Vol. III,* (6), julio – diciembre, pp. 21 –24.

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (1978). Definición del perfil profesional del psicólogo. En *Revista de la Enseñanza e Investigación en Psicología*. *Vol. IV,* (7), enero – junio, pp. 4 –9.

Contreras, O.; Desatnik, O y González, A. (1992). Evaluación de un proyecto de educación superior a través del seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala. Estudio I. *Educativa,* Vol. 1, (3), septiembre – diciembre, pp. 37 – 42.

Covarrubias, P. (1997). El curriculum vivido en diez universidades de la zona metropolitana que imparten la carrera de psicología. *Memoria electrónica del IV Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Mérida, Yuc.

Covarrubias, P. y Tavera, L. (1989). Investigación sobre el perfil profesional del psicólogo. En *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 34 –51. México: UNAM – Iztacala.

De la Cruz, M., Huarte, M. y Dalponte, R. (2000). La clase, la lección y la exposición. En: *Ensayos y experiencias*. Año 6. No 33.

Dewey, J. (2006). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Escandón, S., Guerrero, A., Herrán, Ma., Martínez, J. M. y Montenegro, Ma. del C. (1997). Las áreas de interés y competencia profesional del personal académico de la Facultad de Psicología. En: *Comisión para el cambio curricular. Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículo actual de la Facultad de Psicología*. Facultad de Psicología, pp. 967-1056. Vol. II. México: UNAM.

Facultad de Psicología. (2006). *Proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la licenciatura en psicología.* Facultad de Psicología, UNAM

Fierro L. F. y Luna A. S. (1990). *Diagnóstico de necesidades de educación continua del psicólogo educativo en el campo de la educación.* Tesis no publicada. Facultad de Psicología. UNAM.

Galván, E. (1989). Actividades de los prestadores de servicio social en las instituciones del sector público. En J. Urbina (comp.) *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 523 – 538. México: UNAM.

Girón, B. Urbina, J. y Jurado, I. (1989a). La evaluación docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En J. Urbina (comp.) *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 217 – 238. México: UNAM.

Girón, B. y Urbina, J. y Jurado, I. (1989b). El ejercicio profesional de la psicología. En J. Urbina (comp.) *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 621 – 636. México: UNAM.

Gonczi, A. (1994). Perspectivas internacionales de la educación basada en competencias. En CONALEP- UPACE *Antología del curso La Educación Basada en Normas de Competencias Laborales*, pp. 30 –55.

Grados J. (1989). Las funciones del psicólogo del trabajo. En J. Urbina (comp.) *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 661 – 680. México: UNAM.

Guerrero, A. (1997). Las relaciones del psicólogo con los planes de desarrollo y las necesidades sociales. En: Comisión para el Cambio Curricular *Hacia el cambio curricular diagnostico del currículum actual de la facultad de psicología* Vol. 2 México: UNAM pp. 493-627.

Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Hernández, P. (1995). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.

Huba, M. y Fred, J. (2000). *Learner-center assessment on college capuses. Shifting the focus from teaching to learning*. USA: Allyn& Bacon.

Martinez, R. y Ramirez, E. (1981). *El psicólogo en el sector público: Una aportación al perfil del psicólogo*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM.

Martínez, J. y Urbina, J. (1989). Análisis de los estudios sobre el perfil profesional y el mercado de trabajo de los psicólogos, En J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 513-522 México: UNAM.

Meirieu, P. (2004).*En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

Meirieu, P. (2005).*Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.

Millan, P. (1982). La psicología: Una profesión en crisis. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 57: pp.51 – 62.

Moore, T.W. (1992). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.

Sánchez, S**.** (1995). *Diccionario de las Ciencias de la Educación***.** Madrid: Aula Santillana**.**

Preciado, H. y Rojas, L. (1989) Notas sobre la enseñanza de la psicología: Estado actual y perspectivas de desarrollo. En: *Revista de la Educación Superior.* (72), Octubre-Diciembre, pp. 45–60

Pozo, J., I. (1996*). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España: Alianza Editorial

Radford, J y Rose, D. (1980**).** *Enseñanza de la Psicología*. *Métodos, áreas y aplicaciones*. México: Limusa

Rangel, A. (1998). La práctica profesional del psicólogo. Síntesis de investigaciones. Trabajo presentado en el *V Coloquio La práctica profesional en psicología educativa*, celebrado en la Facultad de Psicología, UNAM.

Reigeluth, Ch. (1999*).* What is instructional theory*?* En: *Instructional – Design theories and models*. Vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp 5. 29.

Rojas, G. (1997). *La relación entre expectativas, satisfacción y rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Psicología*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad de Psicología, UNAM.

Román, J. (1995). Métodos de enseñanza. En *Psicología de la Educación*. (Eds.) J. Beltrán, y J: A. Bueno. Madrid. Ed. Alfaomega- Marcombo, pp. 479 – 527.

Rosales, J., Mares, G y Saad, S. (1989). Eje currículo programas. Reporte de trabajo. En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala,* pp.92-99 México: UNAM-Iztacala.

Stevens, G y Gardner, S. (1992). "Teaching of psychology in two German – speaking countries". En *Current Psychology*, Summer Vol. 11. No 2 pp. 182 - 193

Valls, E. (1993*). Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. España: ICE/Horsori

Vargas, J. (2010) "Comprender es un cierto tipo de éxtasis". Periódico *El universal* 14 de marzo 2010

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.