



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Algunas aportaciones de la psicología de la educación que guían la docencia universitaria

BENITO LEÓN DEL BARCO & MARGARITA GOZALO DELGADO

RESUMEN

Si tuviéramos que destacar las funciones más importantes del profesor universitario, éstas serían, sin duda, la docencia y la investigación. La primera viene determinada por las necesidades de la sociedad, por los propios alumnos y está más relacionada con la calidad de la enseñanza. La segunda viene determinada por las exigencias del círculo universitario, desde la Universidad se hace hincapié y se presiona para que el profesorado alcance mayor rendimiento en la investigación y en la publicación de sus logros científicos.

Esta comunicación cuestiona si existe realmente un equilibrio entre ambas funciones, uniéndose a la afirmación de Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) de que el profesorado universitario en España, al igual que en otros países, es el peor preparado desde el punto de vista psicológico y pedagógico. Los autores hacen hincapié en la necesidad de ser consciente de la responsabilidad del profesor universitario con respecto a hacer aprender a los alumnos, pues más tarde, éstos actuarán como agentes de cambio social.

Este trabajo analiza cómo desde la Psicología de la Educación se aportan herramientas, estrategias y conocimientos que mejoran la actividad docente. Esta disciplina dispone de un núcleo de teorías y conceptos científicos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje que ayudan al profesor en su labor docente.

PALABRAS CLAVE

Proceso de enseñanza, Calidad de la enseñanza, Investigación, Responsabilidad, Rol del profesor, Psicología de la educación.

1. Introducción

Si tuviéramos que destacar las funciones más importantes del profesor universitario, éstas serían, sin duda, la docencia y la investigación. La primera viene determinada por las necesidades de la sociedad, por los propios alumnos y está más relacionada con la calidad de la enseñanza. La segunda viene determinada por las exigencias del círculo universitario, desde la Universidad se hace hincapié y se presiona para que el profesorado alcance mayor rendimiento en la investigación y en la publicación de sus logros científicos.

¿Existe realmente un equilibrio entre ambas funciones?. Realmente no, según CARDELLE-ELAWAR, SANZ DE ACEDO y POLLÁN RUFO (1998):

- Lo que se valora y da prestigio al profesor universitario y a la Universidad es la publicación de los trabajos de investigación.
- Los recursos financieros van encaminados a premiar los esfuerzos en la investigación y rara vez o nunca a mejorar la calidad docente.
- En la evaluación de los profesores, las publicaciones tienen más peso que la docencia.

Como dicen BENEDITO, FERRER y FERRERES (1995), el profesorado universitario en España al igual que en otros países es el peor preparado desde el punto de vista psicológico y pedagógico.

64

La docencia queda a merced de la voluntad y de la profesionalidad del profesor universitario. ¿Somos tan ingenuos de pensar que el dominio en una determinada materia y la mera transmisión de conocimientos de manera magistral son suficientes para hacer aprender al alumno?. ¿Es lo mismo crear conocimiento que comunicar ese conocimiento?. ¿Por qué en niveles educativos inferiores al universitario se buscan herramientas y estrategias que ayuden al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?. ¿Por qué los profesores de niveles inferiores al universitario tienen una obligada formación psicopedagógica y, sin embargo, no existe ningún apoyo legislativo a la formación en la docencia del profesor universitario?. Debemos ser conscientes que tenemos una gran responsabilidad, hacer aprender a nuestros alumnos, pues más tarde actuarán como agentes de cambio social. Este trabajo analiza cómo, desde la Psicología de la Educación, se aportan herramientas, estrategias y conocimientos que mejoren la actividad docente. La Psicología de la Educación dispone de un núcleo de teorías y conceptos específicos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje que ayudan al profesor en su labor docente.

Las aportaciones que se analizan entre otras son: la práctica del aprendizaje significativo, el uso de estrategias de aprendizaje de organización (mapas conceptuales y UVE de GOWIN) y el conocimiento de variables intrapersonales e interpersonales que inciden en el aprendizaje (motivación, atribuciones, ansiedad, grupo y dinámica de grupo).

2. Conocimiento de los cambios comportamentales. ¿Cómo aprenden los alumnos?

La Psicología de la Educación tiene como objeto de estudio los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en situaciones educativas. Los contenidos propios de esta disciplina se



pueden clasificar en dos bloques: por un lado, los contenidos relativos a los procesos de cambio comportamental; y por otro, relativos a los factores o variables de las situaciones educativas directa o indirectamente responsables del mismo.

Los procesos de cambio comportamental han sido estudiados por los psicólogos de la educación como procesos de aprendizaje. ¿Qué debemos conocer sobre cómo aprenden nuestros alumnos?. Sin entrar a realizar un recorrido por la historia del aprendizaje desde las primeras aportaciones del conductismo hasta los modelos cognitivos, sí me parece oportuno analizar desde las teorías cognitivas cómo aprende el alumno.

El alumno es considerado como un procesador activo de información que selecciona, procesa, identifica y toma decisiones con la información. El alumno en interacción con el medio ambiente, recibe una serie de estímulos que afectan a sus receptores y penetran en el sistema nervioso a través del registro sensorial. Ésta es la estructura responsable de la percepción inicial de los objetos y de la estimulación que el individuo como alumno observa, escucha o percibe de alguna manera. La información es cifrada por el registro sensorial con lo que adquiere forma de una representación.

La información así codificada permanece en el registro sensorial durante una mínima fracción de segundo y entra en la memoria operativa, también llamada memoria a corto plazo, donde la información es procesada en forma de conceptos. La información permanece en esta estructura también un breve tiempo, según algunas investigaciones entre 10 y 30 segundos. Mediante la repetición, puede retenerse por un espacio de tiempo más prolongado, lo que permite el paso de la información a la siguiente estructura que es la memoria a largo plazo.

65

La información, desde la memoria a largo plazo o a corto plazo, pasa a un generador de respuestas que tiene la función de transformarla en acción mediante la activación de unos efectores, generalmente grupos musculares, que producen una respuesta o una acción.

A partir de las estructuras anteriores, GAGNÉ identifica una serie de procesos internos que realizamos cuando procesamos la información. En primer lugar, tenemos un conjunto de procesos que englobaríamos bajo el nombre de motivación.

En segundo lugar, están los procesos de atención, reconocimiento de patrones y percepción selectiva, que tienen la función de pasar y transformar el flujo de información desde el registro sensorial a la memoria operativa, de tal manera, que sólo algunos aspectos de la estimulación acaban en la memoria a largo plazo.

En la memoria operativa, la información es codificada de nuevo a escala conceptual, para asegurar su almacenamiento en la memoria a largo plazo. La información almacenada puede volverse de nuevo accesible mediante un proceso de recuperación, que suele concebirse como un proceso de búsqueda de la información almacenada.

La recuperación de lo aprendido no siempre ocurre en el mismo contexto en el que se realizó el aprendizaje inicial, de aquí la necesidad de unos procesos de generalización o transferencia, que permitan la recuperación de lo aprendido en situaciones diferentes al aprendizaje inicial.



Los contenidos recuperados dan lugar a una ejecución, que permite verificar que el aprendizaje ha tenido lugar. El acto del aprendizaje se completa cuando el aprendiz recibe información sobre la manera de cómo sus respuestas coinciden con las expectativas y motivación que impulsaron el aprendizaje, se realiza pues un proceso de retroalimentación. (Ver Cuadro 1. en Anexo).

Conocer los procesos que realizamos cuando recibimos información, nos ayudará en nuestra actividad docente, pues podemos crear una serie de condiciones para mejorar cada uno de esos procesos; en definitiva, conseguir que la información que recibe el alumno sea comprendida, interpretada e integrada con la estructura cognitiva previa.

Entre las condiciones que a mi juicio merecen un especial interés y son planteadas desde el modelo psicológico, destacan la utilización del aprendizaje significativo y la utilización de estrategias de aprendizaje de organización: mapas conceptuales de NOVAK y el heurístico, V de GOWIN.

2.1. Aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo de AUSUBEL es, sin duda, la más conocida de entre todas las que se asocian al modelo constructivo.¹

Ausubel concibió su teoría² como una forma explicativa de la adquisición de conceptos y proposiciones. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el aprendiz elige relacionar la nueva información con las ideas que ya conoce. Su calidad depende de la riqueza conceptual del nuevo material que hay que aprender. En el aprendizaje memorístico, el aprendiz memoriza la información nueva sin relacionarla con sus conocimientos anteriores.

El aprendizaje significativo posee tres requisitos:

- Unos conocimientos previos³ relevantes, es decir, el alumno debe tener en su estructura cognitiva información que se relacione de forma no trivial con la nueva información que hay que aprender.
- Un material significativo, es decir, los conocimientos que hay que aprender deben ser relevantes para otros conocimientos y contener conceptos y proposiciones importantes.
- El alumno debe decidir aprender de modo significativo, debe decidir, de forma consciente y deliberada, establecer una relación entre los conocimientos nuevos y los que sabe.

Este proceso de asimilación cognoscitiva, característico del aprendizaje significativo, puede realizarse de dos formas diferentes, mediante el aprendizaje subordinado y mediante el aprendizaje supraordenado:

a. Aprendizaje Subordinado

El aprendizaje subordinado se produce cuando las nuevas ideas son relacionadas subordinadamente con ideas relevantes previas de mayor nivel de generalidad, abstracción e inclusividad. Estas ideas o conceptos previos de mayor nivel de inclusividad son llamados inclusores. Existen dos tipos de aprendizaje subordinado: derivativo, que se produce cuando los nuevos conceptos tienen un carácter de ejemplo o ilustración de los conceptos ya existentes, inclusores; y el aprendizaje correlativo, más



frecuente, que se da cuando los nuevos conocimientos son una extensión, elaboración, modificación o cualificación de los conocimientos que ya posee el sujeto.

b. El aprendizaje supraordenado

En el aprendizaje supraordenado, los conceptos o ideas relevantes existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto son de menor nivel de generalidad, abstracción e inclusividad que los conceptos nuevos a aprender. Este tipo de aprendizaje se da cuando el sujeto integra conceptos ya aprendidos anteriormente dentro de un nuevo concepto más integrador, más amplio e inclusivo.

Durante el aprendizaje significativo tienen lugar dos procesos relacionados de gran importancia educativa: la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. La diferenciación progresiva produce una estructura cognitiva organizada jerárquicamente en la dirección de arriba-abajo, con el consiguiente refinamiento conceptual, y un fortalecimiento de las posibilidades de aprendizaje significativo.

Por su parte, el proceso de reconciliación integradora se refiere a que, en el curso del aprendizaje significativo supraordenado, las modificaciones producidas en la estructura cognoscitiva permiten el establecimiento de nuevas relaciones entre conceptos, evitando la compartimentación excesiva a que los programas nos tienen tan acostumbrados.

Como hemos visto, la teoría del aprendizaje significativo de AUSUBEL sostiene que éste se produce al relacionar, al encajar las nuevas ideas con las ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto. Este proceso explica también el olvido, al considerar que éste se produce en el momento en que las nuevas ideas o conceptos no pueden ser disociados de las ideas o conceptos que les han servido de anclaje.

AUSUBEL y sus colaboradores sostienen que el docente debe fomentar el aprendizaje significativo entre sus alumnos, para ello proponen:

- La presentación de las ideas básicas de una disciplina antes de la presentación de los conceptos más periféricos.
- La utilización de definiciones claras o precisas, y la explicación de las diferencias y similitudes entre conceptos relacionados.
- La exigencia a los alumnos, como criterio de comprensión adecuada, de la reformulación de los nuevos conocimientos en sus propias palabras.
- Proporcionar o indicar al alumno cuáles son los conceptos de mayor nivel de generalidad que deben ser activados para una adecuada integración de los nuevos conocimientos con la estructura cognitiva previa del sujeto.

Una técnica que indica a los alumnos cuáles son los conceptos de mayor nivel de generalidad, que deben ser activados para que se produzca el aprendizaje es la técnica de los organizadores previos, los organizadores previos son un material introductorio de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material que se va a aprender. Mediante la presentación de un organizador previo antes de un tema, se trata de proporcionar un puente entre lo que el sujeto conoce y lo que necesita saber para asimilar significativamente los nuevos conocimientos.

Los conocimientos que se aprenden de forma significativa, que dan sentido a la experiencia, son conocimientos que se controlan y sobre los que se experimenta una sensación de propiedad y poder. Los conocimientos aprendidos memorísticamente



se olvidan en su mayor parte o se observa que están poco relacionados con la experiencia (NOVAK, 1998). (Ver Cuadro 2. en Anexo).

2.2. Estrategias de organización: Mapas conceptuales y UVE de Gowin

Las estrategias de aprendizaje son, según definiciones de NISBETT y SHUCKSMITH (1987) y DANSERAU (1985), secuencias integradas de procedimientos o actividades que se dirigen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Las estrategias de aprendizaje pueden ser de repaso, elaboración y de organización; éstas últimas son utilizadas cuando el material es significativo y consisten en establecer relaciones internas entre los elementos que componen el material de aprendizaje. La elaboración, por tanto, de esas relaciones dependerá de los conocimientos previos que el alumno pueda activar. Tal vez, las estrategias de organización más eficaces sean los mapas conceptuales y la V de GOWIN.

Los mapas conceptuales son diagramas que tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. (Sirva a modo de ejemplo el siguiente mapa conceptual en Anexo, Cuadro 3., que pone de manifiesto los conceptos más relevantes y sus relaciones de esta comunicación).

Los mapas conceptuales deben ser jerárquicos; es decir, los conceptos más generales e inclusores deben situarse en la parte superior del mapa y los conceptos progresivamente más específicos y menos inclusores, en la inferior. Los mapas conceptuales ayudan al profesor a organizar el conocimiento para enseñarlo y ayudan a los alumnos a hallar los conceptos y principios cruciales en cualquier tarea específica de aprendizaje (NOVAK, 1991; ROBERTSON, 1989; WANDESEE, 1994).

Los mapas conceptuales desempeñan una función clave como herramienta para representar los conocimientos del alumno y la estructura del conocimiento en cualquier terreno.

La V de Gowin (Ver Cuadro 4. en Anexo) es un recurso heurístico ideado en 1977 por Bob Gowin que ayuda a las personas a entender la estructura y los procesos de construcción del conocimiento. Los mapas V, pretenden fomentar la vinculación entre el conocimiento teórico y la actividad práctica, a partir de unas preguntas iniciales que centran la conciencia del alumno sobre la relación entre la realidad y la conceptualización (NOVAK, 1985; NOVAK y GOWIN, 1984). Los estudiantes necesitan que se les ayude a reconocer:

1. ¿Qué acontecimientos o qué objetos están observando?.
2. ¿Qué conceptos de los que ya conocen pueden relacionar con acontecimientos y objetos?.
3. ¿Qué clase de registros merece la pena hacer?.

En la construcción de la UVE, se sitúan los acontecimientos y objetos en el vértice, es aquí donde se inicia la producción del conocimiento. Si vamos a observar regularidades, necesitamos seleccionar acontecimientos u objetos de nuestro entorno y quizá, registrar de algún modo nuestras observaciones. En este proceso de selección y registro son necesarios los conceptos que ya poseemos. Estos tres elementos: conceptos, acontecimientos y registro de acontecimientos y objetos, aparecen unidos y están íntimamente relacionados cuando tratamos de producir nuevos conceptos.



3. Conocimiento de algunos factores intrapersonales que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje

En todo proceso de aprendizaje hay un sujeto que aprende. Ese sujeto con sus características, expectativas, motivaciones, aptitudes, atribuciones... es objeto de estudio por parte de la Psicología de la Educación, pues esas diferencias individuales determinan el proceso de aprendizaje. Entre las diferencias individuales destacan las aptitudes, los estilos cognitivos, la motivación, las expectativas, la ansiedad, el autoconcepto, las atribuciones...

3.1. Motivación

El término motivación, como otros conceptos en Psicología, ha surgido en un intento de explicar las causas del comportamiento humano. Por qué nos quedamos una noche estudiando si no tenemos examen, por qué decidimos no comer dulces en respuesta a una dieta de adelgazamiento... Al contestar a estas cuestiones, utilizamos la motivación como proceso explicativo de la conducta.

Todos los conceptos motivacionales hacen referencia a algún tipo de proceso no directamente observable, que proporciona la fuerza o energía que activa y mantiene el comportamiento.

En el ámbito de la enseñanza, nos encontramos con alumnos que no tienen interés alguno por aprender, qué hacer para motivarles. Este hecho ha llevado a los psicólogos a estudiar qué tipos de metas persiguen los alumnos, cómo influyen en su comportamiento. Veamos los diferentes tipos de meta, de acuerdo con las aportaciones de diferentes autores que se han encargado de identificarlas y clasificarlas. (ATKINSON y FEATHER, 1966; ELLIOT, 1983; MAHER, 1984; KOZEKI, 1985).

69

Existen:

A. Metas relacionadas con la tarea

En esta categoría se incluyen tres tipos de meta.

- a) Experimentar un estado emocional positivo ligado al aumento de las propias competencias, he aprendido una serie conocimientos que me sirven para saber más y consolidar mis habilidades.
- b) Experimentar que se está haciendo la tarea que se desea hacer. Sentir un estado emocional positivo ligado a la realización de una actividad de manera autónoma sin que nadie te haya obligado.
- c) Experimentar absorbido por la naturaleza de la tarea, por lo que ésta tiene de interesante sobre algún aspecto de la realidad o sobre uno mismo. Este tipo de meta es altamente gratificante y ha sido identificada por CSIKSZENTMIHAYI¹ (1975).

B. Metas relacionadas con el yo

- a) Experimentar un estado emocional (orgullo) ligado al ser mejor que los demás, al éxito.
- b) No experimentar que se es peor que otros. Equivale a evitar la experiencia de humillación que acompaña al fracaso.



C. Metas relacionadas con la valoración social

- a) La experiencia de aprobación de los padres, profesores y otras personas importantes para el alumno, y la evitación y experiencia opuesta al rechazo.
- b) La experiencia de aprobación por parte de los propios compañeros y la evitación de la correspondiente experiencia de rechazo.

D. Metas relacionadas con la consecución de recompensas

Este tipo de metas, ganar dinero, conseguir un premio, un regalo, aunque no se relaciona directamente con el aprendizaje, pueden utilizarse para instigarlo.

De las cuatro metas propuestas anteriormente, las más eficaces para el aprendizaje y mantenimiento del mismo y la que acarrearán menos consecuencias negativas para la personalidad del alumno, caso de que éste fracasase en el aprendizaje, son las metas relacionadas con la tarea.

Por consiguiente, lo que parece necesario es determinar qué hacer para que los alumnos afronten el aprendizaje con el objetivo de aprender y no con el objetivo de quedar bien o evitar quedar mal. Veamos algunas sugerencias a realizar por el profesor en el aula:

- a) Organizar la actividad en grupos, en la medida de lo posible, haciendo depender la evaluación de los resultados obtenidos por el grupo, a fin de que la consecución del incremento de la propia competencia adquiera además significado como contribución a la consecución de las metas del grupo.
- b) Dentro de los límites impuestos por los objetivos de aprendizaje a conseguir, dar el máximo de opciones posibles de actuación, para facilitar el sentimiento y la percepción de autonomía, de que es «mi» tarea y no es una tarea impuesta.
- c) Orientar la atención de los alumnos hacia el proceso y no hacia el resultado
- d) Organizar las evaluaciones a realizar durante el curso de modo que los sujetos se centren no en comparar su ejecución con la de los otros, sino en la búsqueda en ellas de información que facilite la consecución de nuevos aprendizajes.

3.2. Atribuciones

Las atribuciones son las explicaciones que damos acerca de nuestras conductas y las de los demás (HEIDER, 1958). En el ámbito educativo nos interesan las atribuciones que el alumno realiza sobre el fracaso y el éxito (ALONSO TAPIA y MATEOS SANZ, 1986). Las explicaciones que el alumno da sobre el éxito y el fracaso, se pueden categorizar en tres dimensiones: interna/externa, variable/estable y control/sin control. Ejemplo: Si el alumno piensa que ha suspendido porque es poco inteligente, sería una causa interna, estable y sin control; si piensa que ha sido culpa del profesor, la suerte o el azar sería una causa externa, variable y sin control.

Las atribuciones generan sentimientos y emociones diferentes, que van desde el orgullo a la humillación. Existe un patrón de atribuciones muy perjudicial para el alumno que se define como indefensión, los éxitos se atribuyen a causas externas, variables y no controlables; y los fracasos a causas internas, variables y no controlables. Este patrón de indefensión genera en el alumno apatía por el aprendizaje, baja motivación y en casos extremos, trastornos depresivos.



Tarea fácil de profesor en momentos, por ejemplo, de revisión de notas y exámenes, es detectar entre los alumnos estos patrones de atribuciones perjudiciales e intentar que utilicen el esfuerzo como causa explicativa tanto del éxito como el fracaso. (El esfuerzo es una causa interna, variable y controlable). En última instancia se puede pedir ayuda psicológica.

3.3. Ansiedad

La ansiedad es una respuesta de temor ante determinadas situaciones. Se manifiesta en un patrón de activación fisiológica: aumento de la respiración, tasa cardíaca, tensión muscular, presión sanguínea...; motora: nerviosismo, tics, tartamudeo, evitación...; y cognitiva: pensamientos negativos, dificultad de concentración, atención difusa, incapacidad de codificar, organizar y recuperar el material aprendido. (MULLER, 1976).

Existe numerosa evidencia experimental que pone de manifiesto las relaciones entre la ansiedad y el rendimiento, niveles mínimo de ansiedad y máximos se asocian a rendimientos pobres; mientras que niveles intermedios de ansiedad, se asocian a un mejor rendimiento.

Existe un tipo especial de ansiedad que se conoce como ansiedad de prueba o de examen que acarrea un deterioro en toda situación donde el sujeto se ve evaluado por otra persona. (SARANSON, MANDLER y CRAIGHILL, 1952).

Sería conveniente que el profesor tuviera en cuenta este tipo de ansiedad que, indudablemente, afecta al rendimiento del alumno, y realizara los exámenes en condiciones lo más relajadas posibles, no presionando con el tiempo, utilizando preguntas claras y no ambiguas, y si es posible utilizando métodos de evaluación diferentes a los tradicionales exámenes.

El humor y la empatía son cualidades que ayudan a conseguir un clima relajado en el aula. (Ver Cuadro 5. en Anexo).

4. Conocimiento de las variables interpersonales que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje

Sin duda, son muchas las variables interpersonales que determinan la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, variables que tienen en cuenta la relación profesor-alumno y variables que tienen en cuenta la relación entre los alumnos, entre estas últimas son de suma importancia las variables y dinámicas originadas en el grupo de alumnos.

El profesor, en este caso, debería estar familiarizado con ciertas técnicas de dinámica de grupo con el objeto de crear un grupo responsable, maduro y preparado para sacar el máximo rendimiento de las interacciones entre alumnos.

«Un grupo es un conjunto social, identificable y estructurado formado por un número restringido de individuos, los cuales establecen unos lazos recíprocos y desempeñan unos roles conforme a unas normas y valores y que persiguen unos objetivos que son compartidos por todos». (FISCHER, 1992)

La dinámica interna de los grupos pasa por una serie de etapas. El grupo no es algo estático, sino que es algo dinámico, algo que está en continuo movimiento. De igual manera que una persona pasa por distintas fases a lo largo de su vida desde



que nace hasta que muere, el grupo también pasa por una serie de etapas fácilmente identificables y con unas necesidades bien distintas.

4.1. Fase de iniciación o de desorientación

Es ese primer momento que todos hemos experimentado cuando hemos asistido a un grupo por primera vez. Es un período de incertidumbre y ansiedad que se plasma en una serie de interrogantes: ¿qué ocurrirá?; ¿quiénes serán mis compañeros?; ¿qué esperan de mí?; ¿cuáles son los objetivos?; ¿cómo se llamará éste?; ¡qué nervioso estoy!... Si los alumnos/as entre sí no se conocen, no se puede crear un clima propicio para la enseñanza, basado en la responsabilidad, la comunicación y la cooperación. Cuando hacemos referencia a conocerse mutuamente, no sólo nos referimos a conocer aspectos superficiales de la otra persona, nombre, edad, dónde viven; sino también a aspectos más “profundos”, valores, opiniones, intereses, gustos, formas de actuar, etc...

Esta fase requiere la intervención del docente para:

- a) Dar a conocer las metas al grupo y los objetivos del curso. Explicarles qué esperamos de ellos, los contenidos de nuestras asignaturas, la metodología a utilizar, las evaluaciones, y todo aquello que les ayude a clarificar nuestro papel de docentes.
- b) Crear situaciones para que los miembros del grupo se conozcan, para que se cree un clima relajado e informal en el grupo.

72

4.2. Fase de establecimiento de normas

Para que el grupo funcione de manera adecuada es necesario que se establezcan una serie de normas, normas que definirán el estilo del grupo en el aprendizaje, las señas de identidad y las relaciones de los miembros del grupo. Estas normas deben posibilitar que el grupo consiga sus objetivos educativos, y además, deben permitir que el grupo consiga su madurez. Veamos algunas de estas normas:

- **Responsabilidad grupal:** se contribuye al grupo con el esfuerzo y trabajo personal.
- **Cooperación:** aunar esfuerzos para conseguir los objetivos propuestos, se trata de colaborar y no de competir.
- **Comunicación:** para que el grupo consiga sus objetivos es importante que la comunicación entre sus miembros sea flexible, fluida y sobre todo eficaz.

4.3. Solución de conflictos

Cuando el grupo llega a un nivel de conocimiento, colaboración y comunicación más abierto e intenso es fácil que aparezcan problemas o conflictos interpersonales.

a) Problemas relacionados con la participación:

- El que no para de hablar.
- El que no habla.
- Falta general de participación.



- Todos hablan a la vez.
- Se forman subgrupos.
- No se entienden.
- No se escuchan...

b) Problemas relacionados con los roles: el rol es el papel que cada uno desempeña dentro del grupo, existen roles que favorecen la buena marcha de la clase, y roles que son un obstáculo para que el grupo consiga sus objetivos (el aguafiestas, el irresponsable, el que llega tarde, el que no participa, el agresivo, el tímido, el refractario...).

c) Problemas de enfrentamiento entre los miembros. (Por roles diferentes e incompatibles, por no estar de acuerdo con las normas del grupo, ...)

El papel del docente ante los problemas es el crear las condiciones y situaciones necesarias para favorecer el darse cuenta del grupo, y dar tiempo para que sea el grupo quien resuelva los problemas. Para ello dispone de técnicas, hojas y cuestionarios de observación, intercambios de roles y aquellas otras técnicas específicas dependiendo del problema.

5. Reflexiones finales

La Psicología de la Educación dispone de un marco de teorías y conceptos específicos relativo a las prácticas educativas que sirven al profesor para guiar su labor docente y favorecer el aprendizaje de los alumnos.

A lo largo de estas líneas se han aportado algunas sugerencias desde la Psicología de la Educación para mejorar la práctica docente. Sin embargo, existen otros temas tales como el tipo de comportamiento del profesor, los estilos de enseñanza, las relaciones profesor-alumno, la estructuración y organización de la enseñanza, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje... que igualmente ayudarían a la docencia universitaria.

Notas

(1) El modelo constructivo supone una nueva manera de entender el aprendizaje en el aula, como un cambio de conocimiento provocado por la construcción del mismo por parte del alumno.

El modelo constructivo se organiza en torno a tres pilares básicos:

- a)** El alumno es el responsable último de su proceso de aprendizaje.
- b)** La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración. Esta actividad constructivista implica integrar los conocimientos previos en la estructura cognitiva que ya posee el alumno; así, el alumno atribuye significado y construye una representación mental o modelo mental.
- c)** La función del profesor es orientar, guiar el aprendizaje con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

(2) AUSUBEL presentó por primera vez su teoría en 1962, con el título de *Una teoría de la inclusión del aprendizaje y la retención significativos*. En 1963, publicó *The Psychology of Verbal Learning*. Por último, en 1968, publicó una visión más amplia de sus ideas en *Educational Psychology: A Cognitive View*.

(3) En el epígrafe de su libro *Educational Psychology: A Cognitive View*, AUSUBEL afirmaba: "Si tuviera que reducir toda la Psicología de la Educación a un principio, diría lo siguiente: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe".



(4) Según CSK SZENTMIHALYI en su libro *Aprender a Fluir*, cuando las metas en una actividad son claras, la retroalimentación relevante y los desafíos y capacidades se hallan en equilibrio, la persona fluye, está completamente centrada debido a la demanda total de energía psíquica. En la conciencia no queda espacio para pensamientos que distraigan ni para sentimientos irrelevantes. La sensación de tiempo queda distorsionada. Cuando todo el ser de una persona se amplía en un funcionamiento pleno de cuerpo y mente, cualquier cosa que se haga merece la pena ser esa por sí misma.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D., Y HANESIAN, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. Nueva York: Holt. (Trad. Cast.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. 1983).
- BENEDITO, V.; FERRER, V. Y FERRERES, V. (1995). *La Formación universitaria a debate*. Barcelona: PUB.
- CANTO ORIZ, J. (1998). *Psicología de los grupos: estructuras y procesos*. Málaga: Aljibe.
- CARDELLE-ELAWAR, SANZ DE ACEDO Y POLLÁN RUFO (1998). ¿Puede la psicología contribuir a la docencia universitaria?. *Papeles del Psicólogo*, nº 71, 48-55.
- COLL, C.; PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (1993). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Coll, C. (Comp), *Psicología genética y aprendizaje escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- LEAHEY, T. H. Y HARRIS, R. J. (1997). *Aprendizaje y Cognición*. Madrid: Prentice Hall.
- MAYOR, J. Y PINILLOS, J. (1990). *Motivación y emoción*. Madrid: Alhambra Universidad.
- NOVAK, J. Y GOWIN, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- NOVAK, J. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- SHAW, M.E. (1985). *Dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.
- SPRINTHALL, N. A. ; SPRINTHALL, R. C. Y OJA, S. N. (1996). *Psicología de la educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SWENSON, L.C. (1987). *Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- VEGA DE M. (1989). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- WOOLFOLK, A. E. (1996). *Psicología Educativa*. Méjico D.F.: Prentice Hall.

Dirección

Benito León del Barco & Margarita Gozalo Delgado

Escuela de Formación del Profesorado. Cáceres.
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Tel.: 927 22 18 20

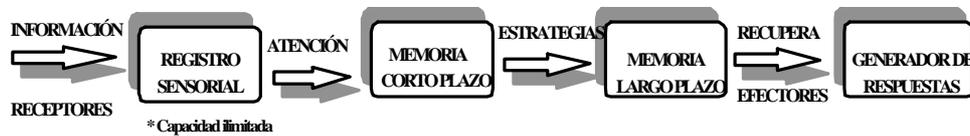
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

LEÓN DEL BARCO, Benito & GOZALO DELGADO, Margarita (1999). Algunas aportaciones de la psicología de la educación que guían la docencia universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].

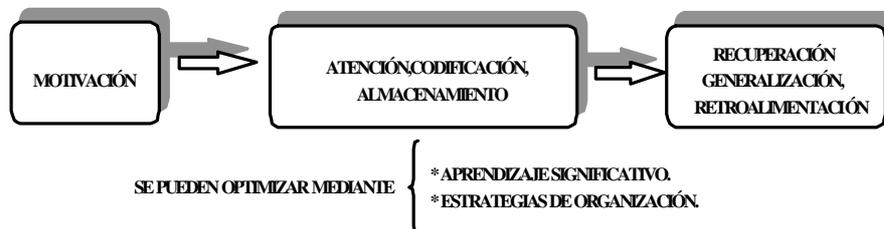
ANEXO

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

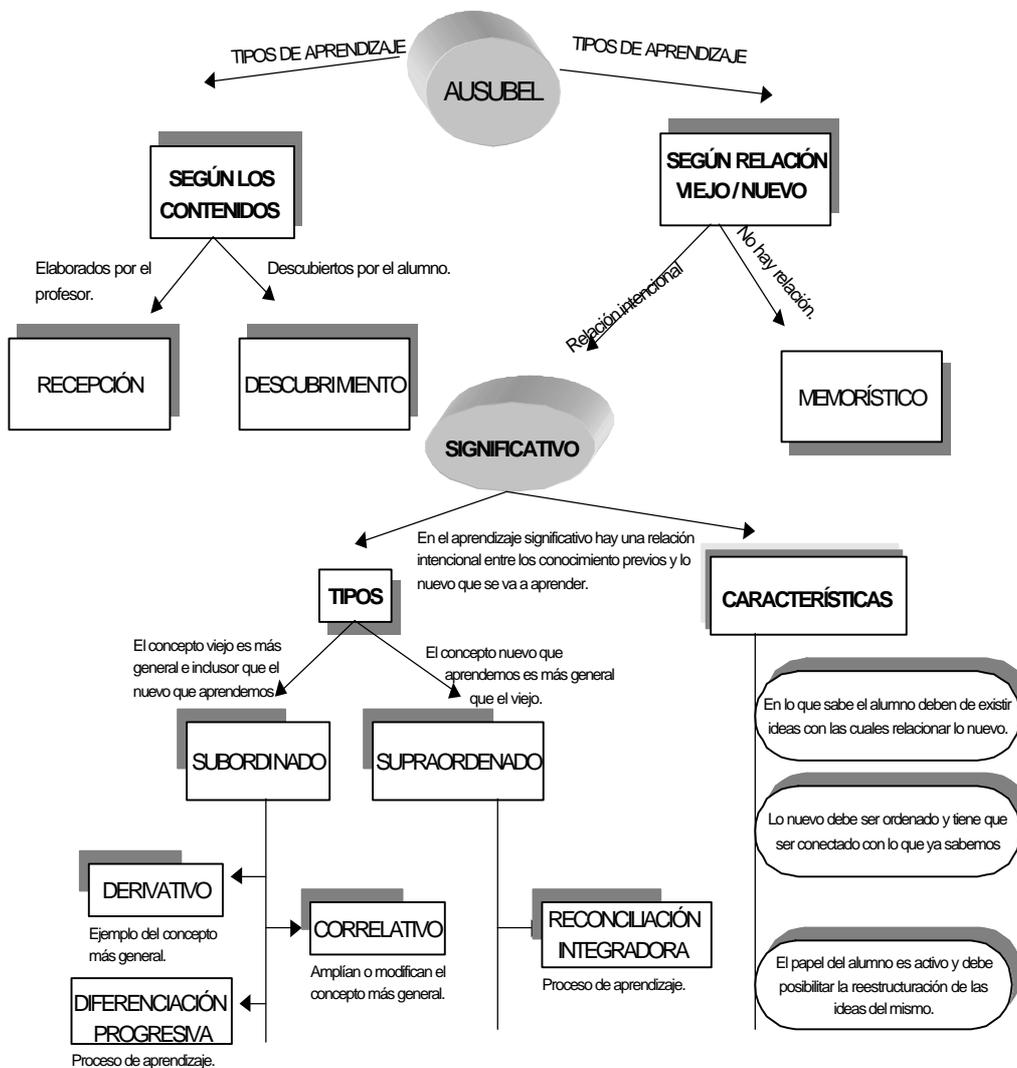
ESTRUCTURAS:



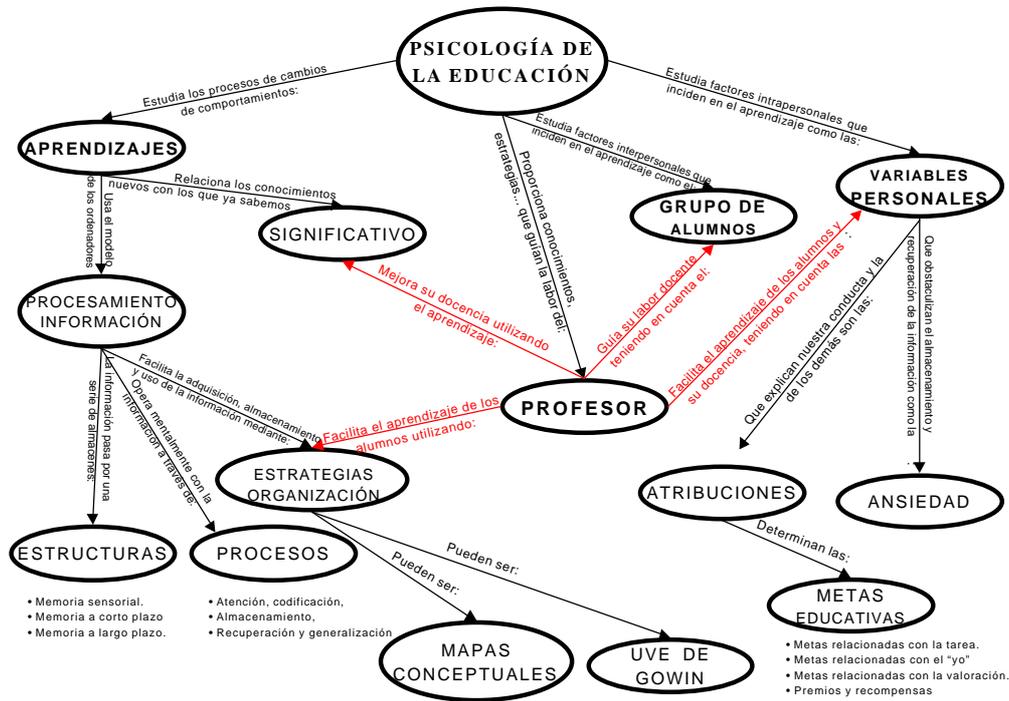
FASES:



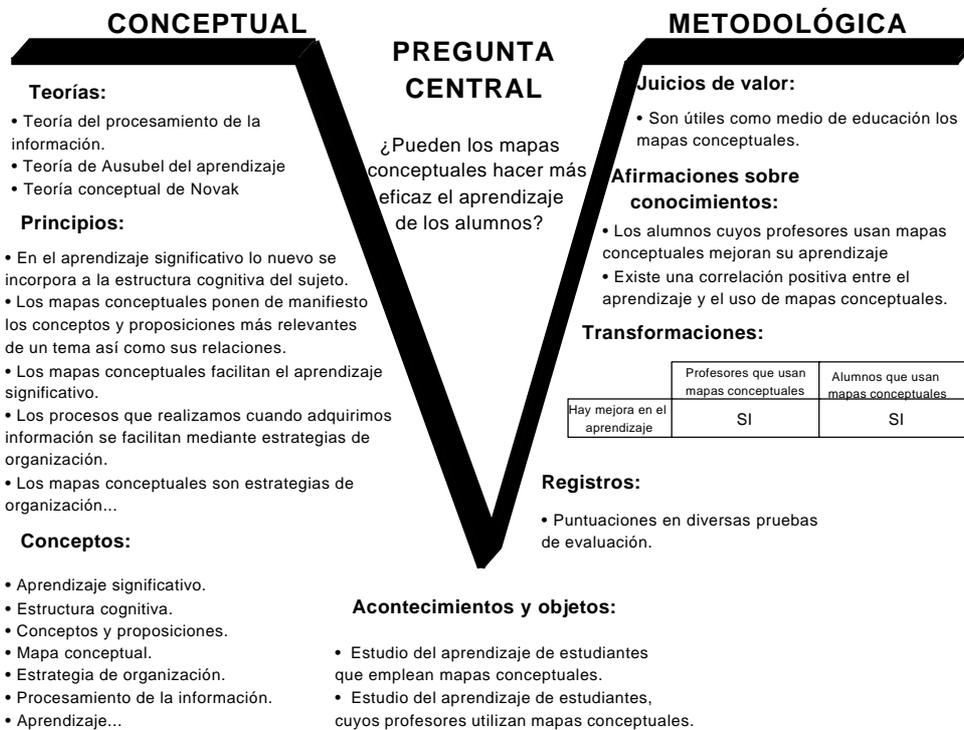
Cuadro 1.



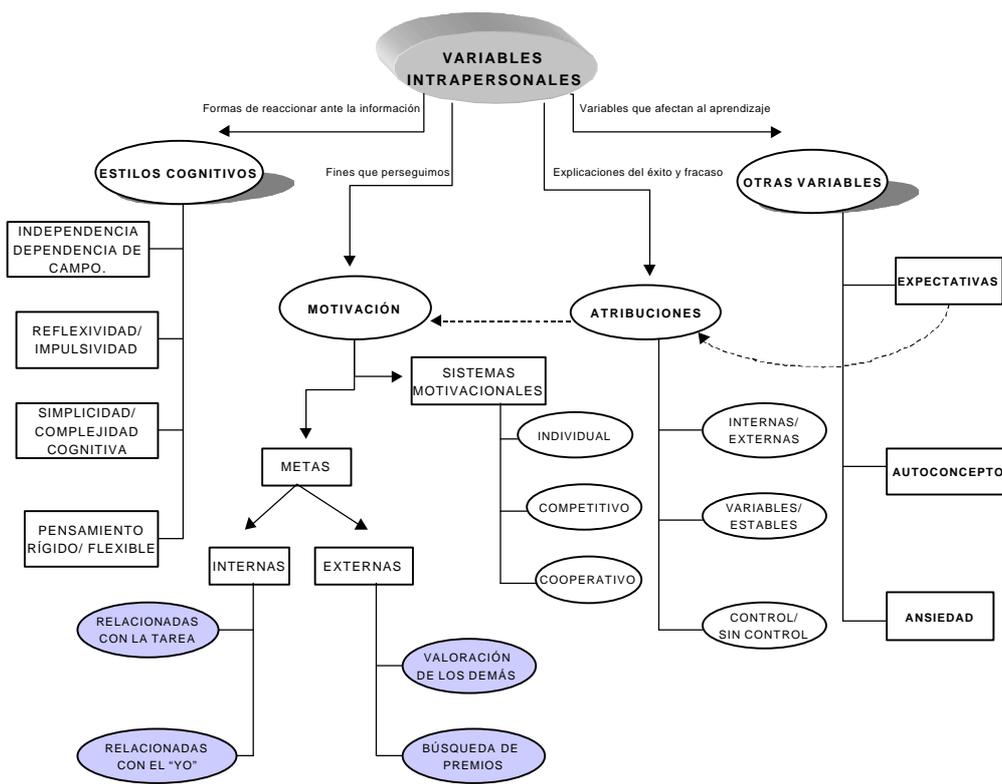
Cuadro 2.



Cuadro 3.



Cuadro 4.



Cuadro 5.