



PSICOLOGIA PARA MAESTROS: CONVERTIR EL SABER TEORICO EN HERRAMIENTA PROFESIONAL

José Ignacio Moraza Herrán, Ascensión Antón Nuño

Profesores de la Universidad de Burgos.
Departamento de Ciencias de la Educación.

RESUMEN

Las aportaciones de la psicología a la educación y a la promoción del desarrollo son contenidos básicos en la formación de maestros. La evolución histórica de la psicología y su ingente desarrollo, tienen sentido para los investigadores y los estudiosos especializados. Esto no es así para quienes, como los maestros, necesitan utilizar ese conocimiento para realizar mejor su trabajo. El docente de estas disciplinas necesita seleccionar los contenidos en función de su potencia explicativa y su aplicabilidad, idear actividades que ayuden a los alumnos a emplear la perspectiva psicológica en sus análisis de la realidad educativa y promover en ellos el afán por conocer las aportaciones de las investigaciones especializadas. Esto exige cambios en las concepciones de quienes imparten estos contenidos, más coherentes con lo que enseñan desde la teoría; una apuesta por metodologías que eleven la implicación y el trabajo efectivo del alumno y procedimientos de evaluación centrados en promover el logro de los objetivos citados, además de valorar en qué grado se han conseguido. Los autores, embarcados en un proceso de cambio conceptual y metodológico de más de una década, explican sus reflexiones a lo largo de este camino que sigue abierto a nuevas modificaciones.

Palabras clave: tipos de conocimiento; concepciones de aprendizaje; didáctica de la psicología, evaluación formativa; adaptación al EEES.

INTRODUCCIÓN

La psicología lleva décadas estudiando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas. Enseñar a los futuros maestros el caudal de conocimientos que han producido estos estudios, es una tarea compartida por un importante número de profesores universitarios, tanto en nuestro país como en la mayoría de los de nuestro entorno.

En las universidades españolas, esta actividad docente se viene realizando desde hace varias décadas, por lo que podemos pensar que los contenidos que se imparten con esta finalidad debieran ser bastante similares en todas las facultades de educación. Sin embargo, esto no es así, como hemos demostrado en



PSICOLOGÍA PARA MAESTROS: CONVERTIR EL SABER TEÓRICO EN HERRAMIENTA PROFESIONAL

un trabajo anterior, (Antón y Moraza, 2006). Allí observamos la gran diversidad recogida en los programas publicados, algo difícil de justificar científicamente. Parece que la selección final de contenidos puede depender de las querencias y manías de cada profesor, en un ejercicio, ciertamente abusivo, de la famosa libertad de cátedra, una garantía esencial que no puede confundirse con el derecho a la arbitrariedad.

Además, la divergencia en la selección de contenidos es semejante a la que se observa en otros componentes de esta tarea formativa, como la metodología o los sistemas de evaluación aplicados.

Cualquier observador externo podría sospechar que las aportaciones de la psicología a la educación carecen de consistencia o no son lo bastante relevantes como para influir sobre el ejercicio profesional de los docentes universitarios que enseñan estas materias.

Nuevamente aparece esa paradoja que conocen bien los alumnos de magisterio: se les explican conocimientos y se les proponen orientaciones educativas, pero no siempre quienes las defienden las aplican en su trabajo cotidiano.

Esta situación se corresponde con una perspectiva sobre la enseñanza y la adquisición de conocimientos, asumida aún por bastantes docentes: para ellos su trabajo formativo consiste en enseñar y explicar lo que han aprendido a lo largo de años de estudio e investigación.

Sin embargo, ahora las reglas están cambiando y se espera que los docentes universitarios seamos capaces de conseguir que el alumno aprenda y que sea capaz de aplicar lo aprendido a situaciones reales.

Este giro, que puede provocar reacciones de rechazo en algunos profesores, viene impuesto por quien tiene autoridad para ello: la sociedad a través de sus representantes políticos, que son quienes pueden establecer los objetivos generales que las universidades deben cumplir. Resulta curioso, y bastante consolador, que sus exigencias coincidan con las aportaciones de las ciencias de la educación, y especialmente las de la psicología educativa de las últimas décadas.

Los trabajos, ya clásicos, de Marton y Saljo, (1993) sobre la calidad del conocimiento adquirido por los alumnos universitarios, revelaron que un planteamiento puramente transmisivo no promueve el desarrollo de un conocimiento profundo y útil. Además, desde hace años sabemos que existen pautas instructivas, actividades de aprendizaje y sistemas de evaluación que pueden ayudar a los alumnos a construir un conocimiento de calidad suficiente, que les resulte útil para su futuro desempeño profesional.

Una vez esbozado el problema, pasamos a especificar las cuestiones que pretende abordar esta comunicación. Pretendemos con ellas llamar la atención sobre algunas concepciones y prácticas arraigadas en la tradición universitaria que chocan con las aportaciones científicas más aceptadas en el campo de la psicología educativa.

Nuestra finalidad es promover la reflexión sobre las nuevas dificultades que tendremos que afrontar como docentes, compartir el conocimiento que vamos construyendo al realizar diversas modificaciones en el planteamiento y desarrollo de nuestras tareas formativas y valorar sus efectos, deseamos además animar a otros profesores preocupados por los mismos problemas y embarcados en procesos de mejora similares.

Describiremos brevemente, en primer lugar, la forma en que los alumnos se enfrentan con el conocimiento científico, sus limitaciones y alguna propuesta que puede ayudarles a superarlas.

Nos plantearemos después la conveniencia de ir construyendo una didáctica específica para promover el aprendizaje de las diferentes disciplinas psicológicas, un camino que llevan recorriendo hace años los docentes de otros campos del saber científico, conscientes de que es preciso construir y compartir los descubrimientos y los recursos que pueden ayudarnos a cumplir nuestra función educativa.

Trataremos de reorientar el foco de la enseñanza de la psicología para maestros hacia la perspectiva del aprendizaje situado, ya que estos profesionales necesitan aprovechar nuestros conocimientos para aplicarlos directamente a situaciones educativas concretas y cambiantes.

Finalmente, destacaremos el papel de la evaluación formativa en la promoción de aprendizajes de calidad. Dado que la evaluación dirige el esfuerzo de los estudiantes, como nos recuerdan Biggs y otros autores, puede ser una de las mejores palancas para orientar y hacer más productivo su trabajo y el nuestro.



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

DESARROLLO

Generalmente, los estudiantes acuden a la universidad con una finalidad: prepararse para ejercer una profesión. Pero este estrecho objetivo personal debe acabar confluyendo con los nuestros, bastante más complejos: nosotros pretendemos, además, formarles como científicos, desarrollar su capacidad crítica así como la de aprender de forma autónoma en el futuro y hasta inducirles a contribuir a la producción de nuevos conocimientos en el ejercicio de su profesión.

Estos objetivos se consideran, tradicionalmente, accesibles sólo para unos pocos; aquellos mejor preparados o con mayores capacidades.

Muchos consideran que la formación previa de los alumnos que acceden a los estudios superiores, les debe facultar para asimilar la información científica, apoyados en nuestras explicaciones y en su trabajo personal. Los alumnos sin embargo, raramente han visto, en etapas anteriores, el tipo de contenidos y textos que utilizamos en la universidad, generalmente con un elevado nivel de abstracción. Es muy probable, como nos enseña la psicología del desarrollo, que necesiten adquirir nuevas habilidades y capacidades, la mayoría de las cuales no podemos esperar que hayan sido construidas antes, entre otras razones, porque el nivel de desarrollo psicológico preciso para asimilar contenidos científicos, recordemos a Piaget, raramente se puede alcanzar en edades anteriores al ingreso en la universidad... si se alcanza algún día.

Por otra parte, el sistema de enseñanza y aprendizaje que han vivido les lleva, en muchos casos, a sustituir la comprensión por la memorización, un recurso que les puede resultar suficiente para superar las barreras escolares. También es cierto que, si la universidad no modifica sus exigencias empleando otras actividades y otros métodos de evaluación, seguirán aplicando el mismo sistema de trabajo y obtendrán su título sin llegar a alcanzar los objetivos que habíamos señalado.

Nos encontramos ante una situación aparentemente irresoluble: ellos no están preparados para aprender como les pedimos, por lo que debemos conformarnos y abandonar nuestros objetivos, mientras nos quejamos amargamente del penoso nivel de acceso de la mayoría, o podemos optar por mantener un nivel de exigencia próximo al de nuestros propios conocimientos, continuamente actualizados a lo largo de años de estudio y reflexión.

En el primer caso, la calidad de la preparación final será muy baja y entregaremos irresponsablemente a la sociedad a profesionales mal preparados. En el segundo, dado que pedimos algo imposible para su nivel de desarrollo, los alumnos deberán buscar alternativas que les permitan superar las asignaturas, aunque no lleguen a adquirir el dominio de los conocimientos que exigimos. Nuevamente la memoria, el aprendizaje mecánico de procedimientos que se imparten en otros centros como las academias o directamente algún subterfugio o trampa les permitirá a muchos 'quitarse' de encima esas difíciles asignaturas. Curiosa y reveladora expresión. Los alumnos no suman conocimientos, sino que 'se quitan' barreras en pos de su objetivo final, que no habrá cambiado. De hecho, para muchos incluso tal propósito habrá descendido un peldaño, comenzarán a aceptar que la profesión sólo puede aprenderse después, al ejercerla y que la universidad sólo les aportará la 'licencia' para hacerlo...

Los docentes tendemos a ser expertos en campos limitados del saber. Por el estudio, la reflexión y la investigación, nuestro conocimiento en esos campos se modifica continuamente, se incrementa y gana en profundidad y complejidad; al mismo tiempo, su expresión, generalmente, tiene cada vez mayor nivel de abstracción. Esto nos aleja de la capacidad cognitiva de nuestros alumnos y hace aún más difícil nuestro trabajo.

Además, como humanos, podemos ser frágiles de memoria y recordar un pasado imaginario en el que tanto nosotros como nuestros compañeros asimilábamos con eficacia el saber de nuestros profesores, tras escucharles y estudiar por nuestra cuenta los manuales correspondientes. En tal caso, poco podremos hacer para ayudar a aprender a nuestros alumnos actuales, tan diferentes de nosotros, al parecer.

Conscientes de las limitaciones de los alumnos, cada vez hay más docentes que asumen la necesidad de desarrollar en ellos la capacidad de asimilar información científica a través de actividades sobre



PSICOLOGÍA PARA MAESTROS: CONVERTIR EL SABER TEÓRICO EN HERRAMIENTA PROFESIONAL

textos fundamentales. Se trata de asumir en la universidad la necesidad de alfabetizar científicamente a los alumnos, un empeño que en otros entornos se viene asumiendo hace muchos años como imprescindible. En otros foros hemos explicado algunas de estas actividades y hay expertos en este campo que ofrecen pautas y recursos apropiados para conseguir este objetivo.

Solo si el comienzo tiene fundamentos sólidos, si las prácticas educativas empleadas y las demandas que establece la evaluación se centran en el dominio y la comprensión, los alumnos avanzarán en sus carreras en la dirección que todos deseamos. El trabajo en los primeros cursos de cada titulación debería, por lo tanto, centrarse en este tipo de objetivos y prácticas. Pretender que avancen con rapidez cuando apenas andan, nos llevará al incremento de prácticas poco honestas o de saberes ficticios que pueden permitir superar un examen, pero que no soportarán la menor indagación sobre su verdadera calidad.

Quienes aún defienden modelos transmisivos, comparten concepciones sobre el saber, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza que chocan abiertamente con lo que hoy nos dicen las ciencias de la educación, pero que se asientan en una cultura universitaria en la que los docentes carecen de formación científica sobre estos contenidos, y no creen necesitarla al ser expertos en su campo específico.

Pensamos que esto sucede, entre otras razones, porque las ciencias de la educación raramente han sabido acercar sus propuestas, sus explicaciones teóricas o la diversidad de recursos de validez probada que existen, a los docentes en activo. Éstos se quejan, con razón a menudo, de que las formulaciones de las ciencias de la educación son poco más que burdos y pretenciosos desarrollos pseudofilosóficos muy alejados de la realidad que experimentamos los docentes cada día.

Y no les falta cierta razón histórica que, por suerte, no se corresponde con el auténtico nivel de desarrollo de estas ciencias en la actualidad.

El cambio, ya casi viejo en otros países, se ha promovido precisamente desde las aportaciones de docentes preocupados por alcanzar los ambiciosos objetivos que enumerábamos más arriba. Y esos docentes raramente han sido especialistas en ciencias de la educación. Lo habitual es que fueran científicos y profesores de otras disciplinas, interesados en comprender las dificultades de sus alumnos para asimilar sus materias. Así, desde mediados del siglo pasado abundan los trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la física, las matemáticas y otras ciencias; por otra parte, para saberes aplicados como los correspondientes a la enseñanza de otras lenguas, también se han estudiado los procesos de aprendizaje implicados y elaborado didácticas específicas para promoverlos.

Es curioso que, en nuestro entorno, sólo algunos investigadores se hayan preocupado por hacer algo parecido con la psicología. Tal vez haga falta que se desarrolle la convicción entre nosotros de que este tipo de saber no es, para bastantes alumnos, fácil de asimilar con aprovechamiento. Muy al contrario de lo que vivieron, posiblemente, la mayoría de quienes hoy lo imparten. Algunos conceptos psicológicos y las teorías y explicaciones que proporciona esta ciencia pueden chocar directamente con las concepciones previas y la forma en que interpretan sus experiencias los alumnos, lo cual puede hacer más difícil su asimilación como sucede en otros campos. En todo caso, buena parte del saber psicológico surge de investigaciones relacionadas con la metacognición o la comprensión de procesos mentales nada obvios que se expresan, inevitablemente, en textos cuya asimilación no resulta sencilla para personas ajenas a esta disciplina.

Hace falta desarrollar, en nuestra opinión, investigaciones centradas en las peculiares exigencias y condiciones del aprendizaje de este tipo de contenidos. Lo mismo sucede con los recursos didácticos que podrían incrementar el efecto de nuestro trabajo y el de nuestros alumnos.

Ante este reto, podemos contar hoy con una ventaja importante: en algunos países, en los que hace años se implantaron programas de evaluación de la calidad de la docencia, se viene investigando en esta dirección. Como consecuencia, se han ido produciendo interesantes resultados sobre prácticas docentes, actividades de aprendizaje, modelos de evaluación y hasta manuales que recogen lo mejor de estas experiencias.



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

Curiosamente, estos manuales tienen una orientación radicalmente diferente de los que se producen en nuestro entorno. Aquí, este tipo de literatura científica pretende recoger todo el saber sobre el tema al que se dedica la obra, tanto el más clásico como el actual. En general son obras rigurosas, redactadas por y para expertos en un campo del conocimiento, e incluyen gran cantidad de información que puede ser consultada con provecho durante un período temporal relativamente amplio.

Frente a este modelo de transmisión de información, aparece otro creado por docentes que se han visto impulsados a producir recursos de aprendizaje novedosos y a contrastar su eficacia para superar los procesos de evaluación a que son sometidos periódicamente. Este tipo de manuales están orientados al aprendizaje de los alumnos que se acercan por primera vez a una disciplina científica o dedicados a explicar cómo determinados conocimientos de un área de conocimiento, pueden ser aprovechados por los profesionales en sus actividades cotidianas.

Aunque, a primera vista, estos textos parezcan menos rigurosos, mantienen siempre actualizados sus contenidos e incluyen diversas actividades que pueden llevar al lector a un dominio práctico de la materia estudiada. Su potencialidad educativa, como diría Ausubel, es notablemente superior a la de los manuales más extendidos en nuestro entorno. Por desgracia, si deseamos emplearlos nos vemos obligados a recurrir a traducciones, no siempre felices; además, algunos de los ejercicios y ejemplos incluidos, pueden ser ajenos a la realidad que conocen nuestros estudiantes, lo que hace menos útil su uso y más evidente la necesidad de que empecemos a producir obras similares mejor adaptadas a nuestro contexto.

Parece evidente que ambos tipos de obras deben coexistir y las primeras seguirán siendo referencias imprescindibles para expertos e iniciados. Las segundas, sin embargo, son más útiles para los nuevos aprendices de una disciplina o para transmitir los resultados de un área de conocimiento a profesionales que puedan aprovecharlos. Éste último es precisamente el caso de la formación de los maestros en psicología, una ciencia que puede ayudarles en su trabajo siempre que puedan llegar a comprender, dominar y aplicar sus contenidos.

Precisamente ese nivel de dominio debe ser el objetivo de una enseñanza de calidad. A lo largo del pasado siglo se han sucedido diversas formulaciones sobre lo que era y es aprender y sobre su mejor medida: la capacidad del aprendiz para aplicar, transferir, lo aprendido.

El aprendizaje como reproducción literal del saber establecido, fue superado por la concepción constructivista piagetiana, más compleja y ajustada a lo que realmente hace en su interior el aprendiz. Posteriormente, se valoró la importancia de la dimensión social del aprendizaje que explica magníficamente la relación entre el que enseña y el que aprende. Pero estos saberes podían ser conquistados y mejorar el conocimiento del alumno, sin que se incrementase de forma efectiva su capacidad para utilizarlos. Surge entonces una nueva formulación: el aprendizaje condicional, que pretende identificar las claves que emplean los expertos para aplicar su saber a una realidad concreta; por desgracia, esas claves dependen en gran medida de la experiencia vivida, algo que no es fácilmente transmisible. Aparece entonces un nuevo modelo, el del aprendizaje situado, que pretende conseguir que el aprendiz, además de dominar el saber relacionado con su objetivo y conocer las claves que condicionarán su aplicación; sea capaz de analizar el contexto concreto en el que pretende aplicar lo que sabe, para adaptar al mismo sus conocimientos.

La formación de maestros en psicología debe intentar alcanzar esa compleja y poliédrica meta: presentar a los alumnos los conocimientos psicológicos que pueden tener utilidad en el ejercicio de su profesión; llevarles a contrastar sus experiencias y concepciones personales con las aportaciones de la psicología, para aprovechar formativamente los inevitables conflictos cognitivos que ese enfrentamiento puede provocar; incrementar su capacidad para explicar y defender sus conocimientos ante sus profesores y sus compañeros para aprovechar el potencial formativo de la interacción; utilizar ejemplos que representen fielmente la realidad, para que observen en qué forma las condiciones contextuales influyen en la aplicación de lo aprendido; entrenarles para que sean capaces de incluir la perspectiva psicológica en sus análisis de la realidad.



PSICOLOGIA PARA MAESTROS: CONVERTIR EL SABER TEORICO EN HERRAMIENTA PROFESIONAL

Una tarea compleja, que sólo se puede abordar desde actividades diversas dirigidas unas a profundizar en el conocimiento, otras a dotarles de herramientas que les permitan seguir aprendiendo en el futuro, tanto de las aportaciones científicas, como de su propia experiencia profesional, además de algunas encaminadas a dotarles de una actitud ante el saber que les haga capaces no sólo de aprovecharlo sino de contribuir a su creación.

Pero, frente a este nuevo enfoque, persiste un modelo bien conocido que, aunque sabemos que no garantiza aprendizajes profundos y transferibles, tiene el apoyo de la tradición y un valor asumido por muchos como un elemento inseparable de la cultura universitaria. Para algunos, incluso, alternativas como las que hemos descrito son una forma de degradación de esa identidad que ha resistido el paso de los siglos. Entienden que el alumno debe adaptarse al entorno universitario y superar sus barreras, aunque éstas sean poco justificables desde una perspectiva científica o formativa. Desde esta concepción, el alumno madura en la medida en que responde a las demandas que se le plantean, sin más ayuda que su capacidad para entender las claves de este entorno y resolverlas por una u otra vía. El paso por la universidad es una especie de camino iniciático que sólo deben superar quienes demuestran esas cualidades.

En consecuencia, la tarea del docente no puede ser de apoyo o guía, ya que esto sería convertir a la universidad en una especie de prolongación de la educación secundaria e impediría la formación crítica y la maduración del alumnado. Lo cierto es que resulta difícil aceptar como formación crítica la repetición en los exámenes de los contenidos expuestos por el profesor de forma casi literal. Tampoco parece una muestra de madurez personal ni científica la aceptación de un saber cerrado que detenta el profesor o que se encuentra en determinados manuales de memorización obligatoria.

En todo caso, resulta duro aceptar que la educación universitaria tiene que ser exigente aunque no cumpla bien su función de preparar para el ejercicio profesional, ya que esto sólo se puede aprender en el mundo del trabajo. También es difícil asumir que es imprescindible porque aporta una formación generalista que el alumno podrá aprovechar en el futuro, ya que esto contradice los resultados de múltiples estudios que han comprobado una y otra vez la reducida capacidad para transferir lo así aprendido a otros entornos.

Además de la alfabetización científica inicial, del uso de materiales con potencialidad educativa y del empleo de actividades que promuevan la capacidad de aplicar lo aprendido a condiciones y entornos concretos, es preciso contar con un medio que oriente el trabajo de profesores y estudiantes y les ayude a controlar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Creemos que el mejor medio para ello es la evaluación formativa, entendida como la extracción sistemática de información en tiempo real, para poder reorientar el proceso en el que profesores y alumnos están implicados.

Este tipo de evaluación puede utilizar diversas técnicas e incluso ser una tarea compartida entre docentes y estudiantes; será así cuando se aprovechará como un elemento que puede contribuir al aprendizaje, lejos de ser sólo una manera de producir resultados que permitan obtener una calificación.

Como sabemos, la evaluación dirige el trabajo del alumno. Por esta razón, puede ser la palanca más adecuada para modificar las prácticas y las actitudes que nos alejan del aprendizaje de calidad que buscamos. Pero, para que sea efectiva, como recuerda Biggs (1999), debe aplicarse de forma coherente con el resto de los componentes del proceso instructivo.

CONCLUSIONES

El conjunto de reflexiones y valoraciones críticas que hemos expuesto, es un resumen de lo que nos han enseñado los resultados de las diversas modificaciones que hemos emprendido, durante más de una década, en la docencia de una materia dedicada a instruir en psicología a futuros maestros.

En otra comunicación de este foro explicamos el tipo de objetivos, actividades y sistemas de evaluación que aplicamos actualmente, en un proceso que sigue evolucionando en función de los resultados obtenidos y de su valoración por nuestros alumnos y por nosotros mismos



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

El nuevo discurso universitario sobre la formación en competencias nos parece una interesante oportunidad para avanzar hacia objetivos educativos más ajustados a la realidad que los que hoy predominan en la universidad. Sin embargo, pensamos que todo puede quedar en un cambio cosmético si no sabemos aprovechar el saber acumulado por otros profesores que ya llevan años, en nuestro entorno y en otros países, investigando sobre la educación superior. Su trabajo ha permitido acumular un interesante conjunto de prácticas eficaces y, sobre todo, nos alertan sobre los efectos negativos de la aplicación de cambios que no obedecen a un modelo coherente y organizado.

Someter a alumnos y profesores a un sistema de trabajo salpicado de novedades aisladas que sólo incrementan el trabajo de todos sin aportar evidencias de unos resultados mejores que los proporcionados por el sistema actual, es un riesgo que puede destruir toda posibilidad de cambio y acabar por quemar las ilusiones de todos los implicados. Algunas iniciativas promovidas por las administraciones para activar los procesos de cambio asociados al EEES, pueden convertirse en otra forma de incrementar el curriculum personal de algunos docentes a costa de probar actividades con el único fin de publicarlas.

La investigación para crear conocimiento es una de las señas de identidad de la universidad. Aplicar una parte de la capacidad investigadora de las universidades a la docencia y el aprendizaje es, en nuestra opinión, la única garantía de que los cambios lleven a una mejora real.

Sin embargo, para que llegue ese cambio, será preciso conseguir que el trabajo de los mejores de estos investigadores, en todo tipo de títulos, llegue a ser conocido por los docentes universitarios. Tal vez la acumulación de evidencias pueda conducir a reflexiones que lleven a modificar las concepciones que subyacen a las prácticas educativas ineficaces.

Mientras avanzamos en el proceso de cambio, conviene recordar que, probablemente, la mayoría seamos poco competentes para formar en competencias, dada nuestra trayectoria anterior. Un poco de humildad y confianza en nuestra capacidad para seguir aprendiendo, rasgos propios de los mejores investigadores, pueden ser las actitudes más adecuadas para los profesores en los próximos tiempos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aciego, R, Domínguez, R y Martín, E. (2002) Metodología docente utilizada por el profesorado universitario. *Cultura y Educación*, 14,2, 177-186.

Antón, A. y Moraza, J. I. (2006a) La formación inicial de maestros en Psicología de la Educación y del desarrollo. Análisis de la metodología instructiva y los sistemas de evaluación. En F. Bacaicoa y J. D. Uriarte, INFAD XIII. *Psicología del aprendizaje*, (pp. 59-69). Badajoz. Psicoex.

Antón, A. y Moraza, J. I. (2006b) La formación inicial de maestros en Psicología de la Educación y del desarrollo. Análisis de contenidos. En F. Bacaicoa y J. D. Uriarte, INFAD XIII. *Psicología del aprendizaje*, (pp. 71-78). Badajoz. Psicoex.

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press. Traducción: *Calidad del aprendizaje universitario*, Barcelona: Graó, 2005.

CARLINO, P. "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*. 2003, nº 33, 43-51.

Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 2. nº2, 13-29.

Hernández-Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*. 2, 271-301.



PSICOLOGIA PARA MAESTROS: CONVERTIR EL SABER TEORICO EN HERRAMIENTA PROFESIONAL

Marton, F. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*. 19, 277-300.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Pozo, J. I., Scheuer, N., et al (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Román, J.M. "Estrategia de "lectura significativa de textos" para universitarios". *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*, 2004, Vol. 2, pags. 1121-1142

Santoyo, C. (2005) Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo. México: UNAM

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009