

Educación basada en la investigación en la asignatura Historia de la Psicología

Francisco José Tornay Mejías

Cándida Castro Ramírez

Adoración Antolí Cabrera

Universidad de Granada

Resumen

Nuestro propósito es describir el sistema de adaptación al crédito europeo de la asignatura de *Historia de la Psicología* de la Universidad de Granada. El sistema parte de las recomendaciones del proyecto *Tuning* sobre enseñanza de habilidades y de las del *informe Boyer*, que propone una enseñanza universitaria basada en la investigación. En nuestra universidad, cada grupo de la asignatura se divide en varios subgrupos especializados en un aspecto del temario. Cada una de las horas de clase semanal se convierte en un seminario sobre uno de los temas. Cada semana los alumnos buscan información sobre temas concretos y preparan pequeñas exposiciones y pósters sobre ellos que presentan en la siguiente clase. Se hace hincapié en la importancia tanto de la calidad de la información como de su comunicación, siguiendo la recomendación del informe Boyer relativa a la necesidad de *enlazar las habilidades de comunicación y el trabajo del curso*. El curso termina con un congreso de estudiantes en el que los alumnos exponen o presentan por escrito temas más complejos que deben haber elegido previamente.

Palabras clave: enseñanza, proyecto Tuning, informe Boyer, enseñanza basada en investigación.

Abstract

Our aim is to describe the teaching system of the subject *History of Psychology* at the University of Granada, which intends to implement the so-called *European credit* system. It stems from the recommendations of the *Tuning project* about skill teaching and those of the *Boyer report*, which proposes a research-based university teaching system. In our University, each group is divided into several subgroups specialized in a part of the syllabus. Each of the weekly classes becomes a specialized workshop about one of those parts. Every week students search for information about specific topics and they prepare short talks and posters to be presented at the next class. Both information quality and communication skills are stressed, in accordance with the recommendation in the Boyer report of *linking communication skills and course work*. The course finishes with a student conference, where students present more complex topics that they must have chosen previously.

Keywords: teaching, Tuning project, Boyer report, research-based education.

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria vive momentos de cambio. En la Unión Europea el impulso procede de la declaración de Bolonia de 1999 desarrollada a través del proyecto Tuning educational structures in Europe (s.f.) (conocido de forma abreviada como proyecto Tuning). Sin embargo, no se trata de una evolución exclusiva de Europa. En el campo de la Psicología una comisión o task force del Board of Educational Affairs de la American Psychological Association (APA) propuso en 2002 una serie de guías para la enseñanza de pregrado (Task Force on Undergraduate Psychology Major Competencies, 2002). Aun cuando el informe sólo ha sido aceptado por la división educativa de la asociación y no constituye una política oficial de la APA en su conjunto, nos referiremos abreviadamente al documento como *informe de la APA*. Ya a mediados de los años 90 un conjunto de instituciones estadounidenses que se consideran universidades de investigación analizó la educación superior analizó de forma muy crítica la situación de la educación superior en su país. Sus sugerencias, expresadas en el llamado informe Boyer (Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, 1998), han tenido un fuerte impacto según revelan varios estudios recientes de seguimiento del informe (p. e., Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, 2002, Katkin, 2003).

OBJETIVOS E IMPLEMENTACIÓN

Las recomendaciones del proyecto Tuning giran en torno al concepto de enseñanza basada en *habilidades* o *competencias*. Tal y como se indica en la página web del proyecto, las habilidades permiten un lenguaje común y unos puntos para marcar los resultados que se esperan conseguir, con el fin de diseñar y evaluar planes de estudios. El proyecto identificó una serie de competencias tanto genéricas como específicas de distintas áreas a través de una encuesta a estudiantes, profesorado y empleadores. El informe de la APA, por su parte, se estructura directamente a partir de los objetivos de formación que agrupan habilidades, conocimientos y valores. Distingue dos grandes categorías de objetivos y resultados, una referente a la ciencia y aplicación de la Psicología, otra a la utilización de la Psicología para mejorar una educación *de artes liberales* o general. Cada categoría consta de cinco objetivos.

En general, puede decirse que tanto la declaración de Bolonia, como el proyecto Tuning, como el informe de la APA consisten en una lista de recomendaciones u objetivos que habría que alcanzar. En nuestra opinión el proceso actual de adaptación al crédito ECTS se ha centrado en gran medida en la fase de delimitación de competencias y objetivos. Sin embargo echamos en falta guías sobre la manera de llevar a cabo, de implementar una enseñanza que pueda alcanzar esos objetivos. Una fuente de inspiración puede ser el ya mencionado informe Boyer. Creemos que es especialmente adecuado para la asignatura *Historia de la Psicología* porque la mayoría de las facultades de Psicología españolas han abrazado un modelo fuertemente basado en la investigación. El informe Boyer enfatiza la necesidad de transmitir muchas de las habilidades

del investigador al estudiante, no para convertirlo en un profesional de la academia, sino porque son competencias de utilidad mucho más amplia. Así, la capacidad de encontrar y asimilar información novedosa, de transmitirla tanto oralmente como por escrito, la evaluación crítica de contenidos, el uso de tecnologías de la información, y un largo etcétera se adquieren de forma natural en el curso de la carrera investigadora pero son también imprescindibles y altamente valoradas en la empresa, la administración y el mundo laboral en general. De hecho, los argumentos del prefacio del informe Boyer están especialmente pensados para la formación de altos ejecutivos (o ejecutivas, claro está) que suelen egresar de las universidades que redactaron el informe. Cabría añadir que son también habilidades fundamentales para la vida cotidiana de los ciudadanos y ciudadanas de la era de la información.

PROPUESTAS DEL INFORME BOYER

Sin embargo, como ya hemos dicho el informe Boyer no está estructurado en función de las habilidades y objetivos que se quiere conseguir sino de acuerdo a recomendaciones de actuación bastante detalladas. En esencia se trata de que el alumnado investigue y cree su propio material para después trasmitirlo. En el proceso se ponen en juego todas esas competencias de las que hemos hablado de forma práctica. Se aprenden como se aprende a conducir: intentándolo, equivocándose, corrigiéndose. Las recomendaciones del informe Boyer son las siguientes:

- I. Convertir la enseñanza basada en la investigación en el estándar.
- II. Construir un primer curso basado en la exploración (*inquiry*).
- III. Construir sobre la base del primer año.
- IV. Eliminar barreras para la educación interdisciplinar.
- V. Enlazar habilidades de comunicación y trabajo de curso.
- VI. Usar la tecnología de la información de forma creativa.
- VII. Culminar con una experiencia hito (*capstone experience*).
- VIII. Educar a los/las estudiantes graduados como profesores aprendices.
- IX. Cambiar los sistemas de recompensa del profesorado.
- X. Cultivar un sentido de comunidad.

Nos referiremos a esta lista en el resto del artículo. Cada uno de los puntos se desarrolla en el informe con gran detalle.

EDUCACIÓN BASADA EN LA INVESTIGACIÓN EN *HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA*

Aunque todos los puntos del informe Boyer afectan a nuestra asignatura, varios de ellos tienen una repercusión directa. En nuestra Universidad, como es habitual, *Historia de la Psicología* es una materia troncal de primer curso que actúa como una auténtica puerta de entrada a la Psicología. En este sentido se aplica la recomendación relativa al primer curso (*freshman year*), que el informe Boyer considera especialmente importante. También la recomendación IV sobre

multidisciplinariedad es claramente aplicable a la asignatura: todas las áreas de la Psicología y aun otras de fuera de ella están presentes. Así pues nuestro objetivo ha sido implementar un curso basado en investigación o exploración general que pueda servir de base a asignaturas posteriores (recomendación III). Claro está, las recomendaciones del informe Boyer son sólo un paso intermedio, una especie de *eslabón perdido*, entre la especificación de objetivos del proyecto Tuning y la adopción de técnicas concretas de enseñanza. En el resto del trabajo nos proponemos dar ejemplos de dichas técnicas.

SUBGRUPOS

Por supuesto, el gran obstáculo para la adopción de un método como el apuntado es el número de estudiantes. La situación en la Universidad de Granada es, de nuevo, típica de la que se encuentra en las facultades de Psicología españolas: hay cuatro grupos con más de 90 estudiantes matriculados en cada uno. Típicamente cada docente debe atender entre uno y dos grupos, con lo que la relación de un docente por casi 200 estudiantes es común, aun cuando en ocasiones pueda haber además profesores de prácticas, en función de la cantidad de docencia fuera de la asignatura que se tenga.

No creemos exagerado afirmar que llevar a cabo las recomendaciones del informe Boyer en esas condiciones es totalmente imposible. Para paliar el problema decidimos tomar una serie de medidas que podríamos tildar de drásticas.

Para empezar dividimos cada grupo en varios subgrupos, tantos como horas de docencia tuviera ese grupo a la semana. Nuestros grupos tienen asignadas tres clases teóricas y dos prácticas a la semana, debiendo cada estudiante asistir sólo a una de éstas últimas. Por lo tanto cada subgrupo se divide en cinco subgrupos, de algo menos de 20 personas como media. Los estudiantes se asignaban a los grupos al azar. Conviene notar que no se distingue entre horas de teoría y práctica. Como se verá teoría y práctica se llevan al cabo al mismo tiempo. Cada subgrupo tiene por tanto una hora a la semana para presentar y debatir el resultado de su investigación. Con el fin de evitar problemas de horario en algunos de nuestros grupos las horas *rotan* de forma que cada subgrupo no tiene una hora fija sino que ésta se modifica semana a semana.

En la práctica, tras una primera semana de presentación de la asignatura y actividades preliminares de familiarización con la búsqueda bibliográfica, se genera una lista de subgrupos y, al mismo tiempo, se asigna un tema de la asignatura a cada subgrupo, en el que se especializará. Así habrá un subgrupo especializado en antecedentes filosóficos, otro en antecedentes biológicos, en conductismo, en psicoanálisis, en Gestalt, ...

Por tanto, a una hora determinada uno de los subgrupos desarrolla su seminario ¿qué hacen entonces los demás subgrupos? En este punto (al igual que en el caso del examen, del que hablaremos después) es necesario conjugar la letra de la ley con lo que estimamos más adecuado con un método basado en la enseñanza. Según la ley, hay que asistir a todas las clases para conseguir el título. Además para quien vaya a examen es necesario asistir para conocer el temario completo. Lo que hacemos es tener un subgrupo activo en cada hora, especializado en

el tema tratado, y tratar todos los demás grupos como oyentes. En la práctica, no se lleva ningún control sobre la asistencia de los *oyentes* y la nota según este sistema no tiene en cuenta este tipo de asistencia lo que, en la práctica, hace que sólo los miembros del subgrupo activo asistan con regularidad. Así pues, hay una tendencia a que cada estudiante asista sólo una vez por semana, a su subgrupo. No consideramos que se trate de algo negativo, más bien al contrario. Creemos que es necesario reducir drásticamente el número de horas presenciales si se desea llevar a cabo un sistema ECTS. Lo ideal, en nuestra opinión, es que se asista a clase una media de una vez por semana y asignatura y se trabaje fuera de clase el resto del tiempo. Ése parece ser el modelo en muchos países de nuestro entorno. Quizás convenga enfatizar que los docentes imparten el mismo número de horas previsto, sólo se rebajaría en la práctica el número de horas presenciales por estudiante, a cambio de incrementar el trabajo fuera de clase.

SEMINARIOS

Cada subgrupo comienza leyendo el tema correspondiente en el libro de texto, antes de la clase magistral. Además se debe llevar un diario de la asignatura, que formará parte de la nota final y se inicia resumiendo y generando preguntas sobre el tema. En la primera semana de seminarios (con frecuencia la segunda o tercera del curso) se debate y explica lo leído. Se trata de clases magistrales pero basadas en la lectura previa, donde las preguntas del profesor y las respuestas de los estudiantes forman parte de la evaluación final, en el capítulo *participación en clase*. En general esas clases de inicio de tema duran sólo una hora y tienen como objetivo enfocar el tema, resolver dudas y presentar el *núcleo* de cada tema. Por ejemplo, en el tema de la Gestalt se dirige la atención no tanto hacia las leyes de percepción, fáciles de comprender en una primera aproximación, y archiconocidas sino hacia el fenómeno phi, para que se comprenda su importancia histórica y se aprecie lo paradójico que es interpretarlo momento a momento y se habla sobre estudios actuales sobre el tema, como el análisis de Dennett en la *Consciencia Explicada*.

A continuación se eligen tres aspectos concretos que profundicen el tema. Sobre cada minitema una voluntaria deberá buscar información y preparar una exposición, otra persona deberá buscar información para presentar en forma de póster, por escrito. Por lo tanto, una media de seis personas por clase preparan trabajos para la siguiente semana. Al resto de la clase se le asigna un tema sobre el que reflexionar por escrito en el diario.

ROMPIENDO EL CRISTAL

La semana siguiente se cuelgan en clase los tres pósters asignados. A continuación Una persona expone el tema durante diez minutos, siguen diez minutos de debate, *feedback* sobre la presentación por parte de la profesora y las compañeras, aclaración de malentendidos, nueva exposición, nuevos comentarios, última ronda: tres exposiciones, tres debates, 60 minutos. El objetivo es utilizar la clase para casi todas las tareas básicas: mientras el alumno expone, el

profesor anota la actuación y también encuentra tiempo para anotar información sobre los pósters. Esa evaluación junto con la tutoría (ver más tarde) es la base de la nota.

El proceso se repite semana a semana. Al final de cada clase se asignan nuevos temas, cada vez más avanzados y profundos que se presentarán a la siguiente semana. También aumenta el nivel de exigencia en cuanto a la forma de las presentaciones. El aprendizaje vicario, a través de la evaluación de los compañeros, desempeña un papel vital. Aspectos de comunicación y de contenido vayan de la mano (punto V del informe Boyer). Los temas nunca se repiten. Ejemplos de temas son: biografía de Titchener, cultura judía a finales del siglo XIX, terapia de pareja de Kurt Lewin, conducta verbal en el autismo, la comisión sobre Mesmer, ...

Una tendencia espontánea pero que estamos trabajando para incrementar es la enseñanza (o preenseñanza) de habilidades concretas ligadas a cada tema, que tienden a terminar el ciclo de presentaciones. Así, en el tema de antecedentes biológicos tratamos la interpretación del lenguaje no verbal, comenzando con Darwin, siguiendo con libros populares sobre el tema y terminando con estudios modernos como los de Ekman. Es un buen ejemplo de lo que es una habilidad psicológica real, sobre la que existe investigación de calidad pero que no seguridad absoluta, más bien hipótesis informadas. También se pueden llevar a cabo experimentos o precursos de hipnosis que permiten formarse una idea directa de su utilidad (o falta de ella) y comprender conceptos como «sugestión» o «disociación».

Con frecuencia las presentaciones del contenido de enseñanza parecen estar tras un escaparate. Se presenta una lista de leyes de percepción o de etapas psicosexuales o de teorías sobre hipnosis o de diversas teorías rivales. Simplemente se *cuenta* pero no se *muestra* la materia. Una psicóloga puede basar parte de su carrera o al menos verse influida por el análisis existencial de Frankl, el análisis de fuerzas de Lewin o las técnicas de hipnosis de Bernheim pero para ello necesita conocerlas en profundidad, no simplemente recordar una lista de los principales psicoanalistas y psicólogos cognitivos. *Show, don't tell!* es uno de los leitmotifs del curso. En el proceso, además, se debe poner en juego todo tipo de habilidades de búsqueda de información y exposición. Además, hay habilidades que no juzgamos convenientes exigir en este nivel pero que sí se fomentan. Por ejemplo, a partir de cierto momento se permite la utilización de *powerpoint* para las presentaciones, oportunidad que lleva a muchos estudiantes a aprender su uso. Del mismo modo se permite (con ciertas restricciones) en cierto momento la búsqueda por internet (punto VI del informe Boyer). Además, el uso de información en otros idiomas facilita enormemente la búsqueda de información, lo que induce en muchos casos a vencer la pereza inicial que supone.

EVALUACIÓN

Cada estudiante tiene derecho a una pequeña tutoría de unos 10 minutos o un cuarto de hora a la que trae su diario. Allí se discute su trayectoria, sus exposiciones y pósters, sus participaciones en clase (apuntado todo ello sobre su ficha). Si su nivel es adecuado según los baremos presentados de antemano se le da luz verde para participar en un congreso de estudiantes que pone fin a la asignatura (punto del informe Boyer) y al que acude con ciertas garantías de

superar la asignatura. Debe elegir un tema más amplio y complejo que los de clase, presentar un resumen y presentar una exposición o póster.

Si el nivel no es adecuado se debe ir a examen. Por supuesto quien lo desee tiene derecho a presentarse directamente a examen. El examen es una prueba objetiva con la totalidad del temario. Hay que tener en cuenta que cada grupo suele trabajar dos capítulos del libro de texto en profundidad y, a través de los subgrupos, se ve la totalidad del temario.

El motivo principal de presentar este trabajo al simposio de la SEHP es iniciar un debate sobre métodos de enseñanza y el papel de la Historia de la Psicología en la formación de profesionales. Somos agudamente conscientes de los inconvenientes de este sistema, con lo que conlleva de eliminación efectiva de la mayoría del temario y la posibilidad de errores de evaluación. Estamos seguras de que se puede mejorar y creemos que surgirán muchas ideas interesantes durante el simposio pero tenemos la convicción de que es el momento de plantearse cambios realistas pero audaces y de desencadenar el potencial motivador y formador del conocimiento acumulado por la Psicología a lo largo de su historia.

Quien tenga interés puede acceder al material que hemos depositado en la plataforma informática ágora (<http://pefc5.ugr.es/moodle>). Basta acceder como invitado y entrar en los cursos de Historia de la Psicología.

Referencias

- BOYER COMMISSION ON EDUCATING UNDERGRADUATES IN THE RESEARCH UNIVERSITY (1998): *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. NY, State University of New York-Stony Brook. [accessible en <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>]
- (2002): *Reinventing Undergraduate Education: three years after the Boyer report*. NY, State University of New York-Stony Brook.
- KATKIN, W. (2003): «The Boyer Commission Report and Its Impact on Undergraduate Research», *New directions for teaching and learning* (93), pp. 19-38.
- PROYECTO TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE: *Tuning educational structures in Europe*. (s.f.). Recuperada el 26 de febrero de 2007 de http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html.
- TASK FORCE ON UNDERGRADUATE PSYCHOLOGY MAJOR COMPETENCIES: *Undergraduate Psychology major learning goals and outcomes* (2002). Recuperada el 26 de febrero de 2007 de <http://www.apa.org/ed/pcue/taskforcereport2.pdf>.