

PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE EN PERCEPCIÓN Y ATENCIÓN DENTRO DEL EEES: EXPERIENCIA EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

AUTORA PRINCIPAL:
Gemma Pastor Cerezuola
Universitat de València.
gemma.pastor@uv.es

COAUTORA:
Pilar Tejero Gimeno
Universitat de València.
pilar.tejero@uv.es

RESUMEN

En este trabajo presentamos el tipo de actividades, incluyendo ejemplos, que constituyen la metodología docente en la asignatura Percepción y Atención dentro del EEES en la Universitat de València. Son actividades que requieren de la participación e implicación activa del alumno, para que se convierta en auto-gestor de su proceso de aprendizaje. Presentamos actividades para la adquisición de conocimientos y de competencias (específicas de la materia y de tipo transversal), propuesta de actividades para el futuro y dificultades encontradas en nuestra experiencia, junto con los recursos utilizados para paliarlas, como son el Aula Virtual y la figura del Coordinador de Agrupación Horaria.

TEXTO DE LA COMUNICACIÓN

PLANTEAMIENTO Y OBJETIVO

Percepción y Atención es una asignatura obligatoria que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado de Psicología. Esta asignatura supone la primera aproximación del alumno al estudio de los mecanismos y procesos cognitivos utilizados por las personas en su adaptación al medio, así como la introducción en la aplicación de la metodología científica y la práctica de técnicas utilizadas en el estudio de los procesos psicológicos básicos. Se trata, pues, de una asignatura de formación básica en la que, entre los objetivos principales, tiene un gran peso la adquisición de conocimientos conceptuales y de datos conductuales y fisiológicos que ayudan a entender la percepción y la atención. Además, se añaden los objetivos de iniciarse en la práctica de técnicas y procedimientos utilizados en la investigación científica y en determinados ámbitos de aplicación (p. e. administración de pruebas de evaluación, utilización de instrumentos para recogida de datos...), e incluso el contribuir en el desarrollo de capacidades de alto nivel, como la creatividad (p. e. en el planteamiento de nuevas hipótesis sobre fenómenos perceptivos y atencionales), o la reflexión crítica (p. e. sobre las diversas maneras de resolver problemas científicos y aplicados, o sobre las conclusiones derivadas de unos determinados resultados experimentales).

La adaptación de esta asignatura al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un reto, debido a que se trata de un marco educativo en el que el proceso de aprendizaje se centra en el estudiante, de manera que éste tiene que participar e implicarse activamente en el desarrollo de la docencia. La asignatura pretende que el estudiante alcance una serie de objetivos, no sólo en conocimientos, sino también en competencias (específicas de la materia y también transversales), que implican además habilidades y destrezas de tipo procedimental. Para conseguir todos estos objetivos, en la planificación de la docencia hemos planteado una serie de actividades, tanto para realizar en el aula como fuera del aula, que requieren necesariamente de la participación e implicación activa del alumno.

El objetivo de este trabajo es presentar el tipo de actividades, incluyendo ejemplos, que constituyen la metodología docente que hemos seguido durante estos dos años que llevamos impartiendo docencia en la asignatura Percepción y Atención dentro del EEES en la Universitat de València. Presentamos las actividades propuestas para la adquisición de conocimientos (formación básica) y para la adquisición de competencias (específicas de la materia y de tipo transversal). Planteamos propuestas de actividades para el futuro y los problemas o dificultades con las que nos hemos encontrado en nuestra experiencia, junto con los recursos que hemos utilizado para paliarlas.

DESARROLLO

En la guía docente de la asignatura -dentro del apartado correspondiente al volumen de trabajo del estudiante-, se especifica la cantidad de horas que hay que dedicar a cada uno de los tipos de actividades propuestas (que se pueden agrupar en: presenciales y no-presenciales). El tiempo total de actividades de tipo presencial (expositivas activas + actividades estudiante + tutorización/feedback) es de 58 horas, lo que en nuestra práctica docente supone 4 horas semanales de clase presencial durante un cuatrimestre, de las cuales 2 horas se imparten en un aula de informática que cuenta con ordenadores (un ordenador para cada dos estudiantes). Esto nos brinda la posibilidad de dedicar bastante tiempo a actividades -tanto teóricas como prácticas- que requieren hacer uso del ordenador, para consultas en fuentes de Internet, demostraciones de fenómenos perceptivos y atencionales, utilización de software para la réplica de experimentos clásicos sobre aspectos perceptivos y atencionales (p.e. Cognitive Psychology de la Universidad de Glasgow, Bushnell y Mullin, 1987; Virtual Lab, Goldstein, 2010).

1) ACTIVIDADES ENCAMINADAS A LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS CONCEPTUALES Y DE DATOS.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la asignatura comprende un volumen considerable de conocimientos conceptuales y de datos, que constituyen el fundamento que el alumno necesariamente ha de adquirir para tener una base sólida, no sólo en Percepción y Atención, sino también de cara al estudio, a lo largo del Grado, de los demás procesos psicológicos (Aprendizaje, Memoria, Motivación, Emoción, Pensamiento, Lenguaje). Para la adquisición de estos conocimientos realizamos una serie de actividades, tanto dentro como fuera del aula, que implican la participación activa del alumno y que permiten, por tanto, que el alumno los adquiera autogestionando su propio proceso de aprendizaje.

La clase magistral por parte del profesor se plantea como un complemento a la realización de las actividades y muchas veces tiene la función principal de tratar de resumir o sintetizar de una manera estructurada, el conjunto de conocimientos (conceptos, principios, leyes...) que el alumno ha estado trabajando de forma activa a través de la realización de las actividades. Además, pretendemos que la clase magistral sea, como señala Bain (2006, pag. 123), “una forma de aclarar y simplificar materia compleja a la vez que se engranan preguntas importantes y sugerentes, o de dirigir la atención hacia asuntos de importancia, de motivar, de centrar”. La clase magistral constituye un elemento del entorno de aprendizaje pero no la experiencia completa.

Entre las actividades encaminadas a la formación teórica del alumno en la asignatura, tenemos:

1. El trabajo de textos: síntesis de los aspectos más relevantes y resolución de cuestiones planteadas a través de la búsqueda de información en fuentes documentales.

P. e., algunos textos que se trabajan son:

“Ciencia, Historia y Psicología” (Leahey, 2004), “Qué es la Psicología” (Wade, 2003), “Procesos cognitivos y realidad: principios e implicaciones de la Psicología cognitiva” (Neisser, 1981)... para la parte introductoria a la asignatura.

“La plasticidad de la percepción: periodos sensibles en el desarrollo de la visión binocular”, “Agnosia para las formas visuales: el caso de la paciente D.F.”, “Ceguera cortical a los colores: el caso de M.S.”, “Cruce entre sentidos: experiencia cruzada: tonos brillantes y palabras de colores”... Todos éstos se incluyen en el manual de Goldstein (2006, Sensación y Percepción, 6ªed.) y corresponden a la parte de Percepción.

“Atención visual: una revisión sobre las redes atencionales del cerebro” (Colmenero, Catena y Fuentes, 2001), “La atención y su papel en la experiencia consciente” (Colmenero, 2004)... En este caso, se trata de artículos publicados en revistas científicas y corresponden a la parte de Atención.

2. Casos prácticos: extracción de factores y características generales -p.e. principios, leyes, factores...- a partir de casos concretos.

P. e., para averiguar factores que afectan a la sensibilidad visual y factores que afectan al criterio de respuesta, y de qué manera concreta les afectan, se plantean casos prácticos basados en la Teoría de Detección de Señales (TDS) en los que se manipulan variables (VI) que teóricamente tienen efecto sobre la sensibilidad (VD) o sobre el criterio (VD).

¿Cuáles serían las hipótesis de partida en los siguientes casos?

Caso 1: “Se ha hecho un experimento de detección de señales que consistía en detectar puntos de luz que aparecían de manera esporádica e imprevisible en una pantalla (...). Las variables manipuladas fueron:

1. La expectativa acerca de la frecuencia de aparición de la señal luminosa: antes de comenzar cada bloque de ensayos, a los sujetos se les indicaba la frecuencia con la que iba a aparecer la señal luminosa, de manera que en la mitad de los bloques de ensayos se les indicó que la frecuencia iba a ser alta y en la otra mitad de los bloques de ensayos se les indicó que la frecuencia iba a ser baja (...)
2. Las condiciones de iluminación en las que se hizo el experimento: la mitad de los sujetos (grupo 1) realizó el experimento en condiciones fotópicas (o diurnas) y la otra mitad de los sujetos (grupo 2) realizó el experimento en condiciones escotópicas (o nocturnas).”

Caso 2: “Se ha hecho un experimento de detección de señales que consistía en detectar puntos de luz que aparecían de manera esporádica e imprevisible en una pantalla oscura, en condiciones de muy baja iluminación (visión escotópica) (...). Las variables manipuladas fueron:

1. La longitud de onda de la señal luminosa: en algunos ensayos se presentaban puntos de luz de una longitud de onda de 505 nanómetros y en otros ensayos se presentaban puntos de luz de una longitud de onda de 600 nanómetros (...)

2. Las consecuencias derivadas de sus respuestas (en términos de recompensas y penalizaciones): a la mitad de los sujetos se les indicó que le recompensarían por cada punto de luz detectado correctamente (grupo 1) y a la otra mitad se les indicó que les penalizarían cada vez que apretaran el botón sin que realmente hubiera aparecido un punto de luz en la pantalla (grupo 2)."
3. Demostraciones de fenómenos perceptivos y atencionales, a partir de los cuales el alumno ha de buscar explicaciones teóricas.

P. e.:

El contraste simultáneo, las bandas de Mach (en Matlin y Foley, 1996), las postimágenes, el efecto de McCollough, el punto ciego y cómo el cerebro "rellena" huecos, el procesamiento de abajo-arriba y de arriba-abajo, la desviación de Purkinje en la sensibilidad, el proceso de adaptación a la oscuridad por parte de la retina ("pasemos un tiempo en el armario ropero", en Goldstein, 2006), el Ganzfeld (o campo visual sin contornos, en Coren, Ward y Enns, 2001), la disparidad binocular, la rivalidad binocular, el efecto de profundidad cinética, las ilusiones perceptivas, el enmascaramiento auditivo, el efecto Stroop, la captura visual, sombreado visual y memoria, búsqueda de características y de conjunción...

Estas demostraciones en clase las puede dirigir, bien el profesor, o bien el alumno que las haya preparado en tutoría con el profesor. Algunas de ellas pueden realizarse dividiendo a la clase en 2-3 subgrupos que realizan la actividad en diferentes condiciones, con la finalidad de poner de manifiesto los efectos de esas diferencias, a modo de situación pseudo-experimental.

Un ejemplo de esta última forma de proceder sería una actividad basada en el experimento de Wolfe et al. (2003), para demostrar las diferencias entre el procesamiento de arriba a abajo y de abajo a arriba en la búsqueda visual:

- 1) Se divide a la clase en dos subgrupos, p. e., los que están sentados en la mitad de la izquierda del aula –grupo 1- y los que están sentados en la mitad de la derecha –grupo 2-.
- 2) Se pide al grupo 2 que no mire a la pantalla de proyección del aula hasta nuevo aviso.
- 3) Se muestran las instrucciones en la pantalla para el grupo 1: "A continuación aparecerá una imagen en la pantalla, que contiene pequeñas figuras (figura 1) y que solo durará unos instantes. Tu tarea es dibujar en una hoja la primera figura que ha capturado tu atención, rápidamente, e inmediatamente da la vuelta a la hoja".
- 4) La imagen se presenta durante 3 s e inmediatamente aparece en la pantalla la instrucción de que dibujen rápidamente todas las figuras que puedan recordar.
- 5) Se pide al grupo 1 que no mire a la pantalla de proyección del aula hasta nuevo aviso.
- 6) Se muestran las instrucciones en la pantalla para el grupo 2: "A continuación aparecerá una imagen en la pantalla, que contiene pequeñas figuras (figura 1) y que solo durará unos instantes. Tu tarea es dibujar en una hoja la figura que está arriba, en la esquina izquierda, rápidamente, e inmediatamente da la vuelta a la hoja".
- 7) La imagen se presenta durante 3 s e inmediatamente aparece en la pantalla la instrucción de que dibujen rápidamente todas las figuras que puedan recordar.
- 8) Se analizan los resultados: se espera que en el grupo 1, la mayor parte de los sujetos habrá incluido en el dibujo final el estímulo que sobresale por sus características visuales, mientras que en el grupo 2 solo lo habrá incluido una minoría.
- 9) Se discuten estos resultados en relación con los efectos de los objetivos de la búsqueda visual sobre el predominio del procesamiento de arriba abajo o de abajo arriba.

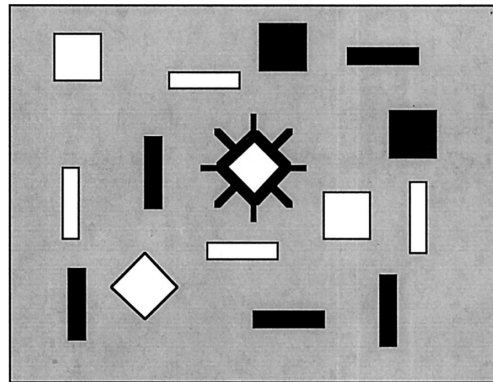


Figura 1

4. Completar huecos en frases, utilizando los conceptos o datos más apropiados entre los sugeridos en cada caso.

P. e., pedir que se complete el siguiente párrafo, en el que se define el concepto de “Percepción”, utilizando en cada hueco la alternativa más apropiada y sabiendo que los pares de opciones aparecen desordenados respecto al orden en el párrafo. Se proporciona, a modo de ejemplo para el alumno, la opción apropiada en el primero de los huecos:

“Es una experiencia consciente...5. *subjetiva...*, mediante la que obtenemos información de nuestro y de, que utilizamos para otras personas y los objetos. Es el resultado final de procesos inobservables (= el procesamiento perceptivo), en los que operaciones inconscientes realizadas sobre los datos originales obtenidos mediante nuestros producende algo o alguien”.

- sistemas motores/sistemas sensoriales*
- simples / complejos*
- nuestros sentimientos/nuestro entorno*
- una representación mental/ un concepto o idea abstracta*
- ✓ *subjetiva / objetiva*
- obtener “copias mentales” de / interaccionar con*
- cuerpo/pensamiento*

5. Completar huecos en tablas-resumen para comparar distintas técnicas.

P. e.:

Técnicas para estudiar la detección y la discriminación perceptiva

	Métodos psicofísicos clásicos	Paradigma de la TDS
¿Qué hace el sujeto (tarea)?		
Tipos de respuestas posibles		
Características de los estímulos		
¿Se presentan otros estímulos (irrelevantes)?		
¿El estímulo relevante se presenta en cada ensayo o serie?		
Número de veces que se presenta el estímulo		

relevante		
Se centra en... (estímulo o individuo)		
Presupuestos sobre las expectativas, motivos, etc. en relación con la tarea		
Conceptos clave		
Medidas		
Interpretación de los resultados		
Aplicaciones		

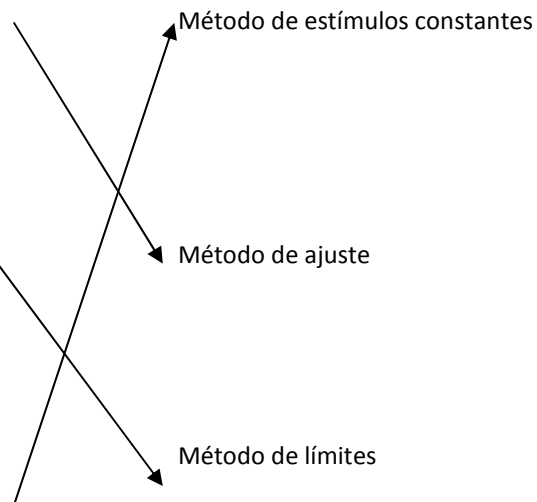
6. Tareas de correspondencias de flechas, en las que el alumno tiene que enlazar definiciones con conceptos, o descripciones de técnicas con sus nombres.

En el siguiente ejemplo se tienen que enlazar descripciones de técnicas con los nombre de métodos psicofísicos clásicos aplicados a la discriminación perceptiva:

El sujeto observa una línea estándar y se le pide que aumente o disminuya la longitud de otra línea (test) para que tenga la misma longitud que la estándar, sin utilizar instrumentos de medición.

El sujeto observa una línea estándar y una línea test. Se le pide que diga si son iguales o si la test es más corta o más larga. Si dice que la test es más larga, ésta se acorta hasta que el sujeto dice que ya son iguales o que la test es más corta.

El sujeto observa una línea standard y una línea test y solo tiene que indicar si la test es más larga o más corta.



7. “Tormenta de ideas” (brainstorming).

P. e., “tormenta de ideas” para determinar cuáles son los principales componentes en el proceso perceptivo; o para especificar los factores que determinan la orientación de la atención.

8. Encontrar ejemplos de situaciones cotidianas en las que se ponen de manifiesto fenómenos perceptivos y atencionales.

P. e., encontrar anuncios publicitarios gráficos que puedan describirse desde los principios de organización perceptiva; o situaciones de tráfico donde puede haber sobrecarga para la atención del conductor.

2) ACTIVIDADES ENCAMINADAS A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA MATERIA.

Para adquirir competencias específicas de la materia, planteamos actividades tales como:

1. Elaboración de informes experimentales completos a partir de prácticas realizadas en clase -o fuera de clase- que constituyen experimentos sobre procesos perceptivos y atencionales.

P. e., a partir de un experimento de detección de señales que se plantea a los alumnos como una especie de juego de eliminar barcos enemigos mediante un programa de ordenador, el profesor manipula -sin que los alumnos sean conscientes de ello- ciertas variables con la intención de que afecten a la sensibilidad y al criterio de respuesta. Se ponen en común los resultados de clase, se analizan y se discuten. Posteriormente, los alumnos tienen que elaborar un informe experimental completo, con todos los apartados y subapartados (Soler y Algarabel, 1994).

Otras prácticas –que se pueden realizar en clase o fuera de clase- de las que se puede pedir informe experimental completo son: el efecto Stroop, aplicación del método de estimación de magnitudes de Stevens en una tarea de estimación de longitudes de líneas para demostrar la ilusión de Müller-Lyer, atención local vs atención global mediante la tarea de Navon, búsqueda visual de una característica vs. conjunciones de características... (Arana Martínez y Sánchez Cábaco, 1997; Power, Hausfeld y Gorta, 1987).

2. Propuesta, por parte del alumno, de un diseño de investigación, con la especificación del método (diseño, muestra, estímulos, instrumentos, procedimiento) que utilizaría para poner a prueba hipótesis relativas a procesos perceptivos y atencionales.

P. e., se le plantea al alumno que describa detalladamente cómo diseñaría un experimento para demostrar el efecto de McCollough, o para demostrar el efecto Stroop: qué variables manipularía y cómo lo haría, qué estímulos utilizaría, qué instrumentos, qué sujetos, qué variables mediría y cómo, y que explique cómo llevaría a cabo el procedimiento.

En un nivel aún más complejo, se puede plantear al alumno el problema que se desea investigar para que tenga que generar incluso las hipótesis.

P. e.:

Supongamos que estás interesado en conocer la respuesta a esta pregunta: ¿En qué medida afecta el ruido ambiental a nuestra capacidad para oír una sirena? Escribe las hipótesis y diseña un experimento mediante el que se puedan obtener resultados para respaldar esas hipótesis.

3. Aplicación de pruebas para evaluar procesos perceptivos y atencionales, incluyendo la corrección, interpretación y elaboración de informes a partir de los resultados de estas pruebas.

P. e., algunas de las pruebas o tests que hemos utilizado en la práctica docente son:

TIDA (Test de identificación de daltonismos), de Lillo; Prueba perceptiva y de atención de Toulouse Pieron, de Toulouse.

Otras pruebas que también tenemos a disposición para utilizar son:

Stroop: test de colores y palabras, de Golden; Atención global-local, de Blanca, Zalabardo, Rando, López-Montiel y Luna; Test de los globos, de Edgeworth; Test gestáltico visomotor, de Bender; Caras: Test de percepción de diferencias, de Thurstone; D2: Test de atención, de Brickenkamp; EMAY: Escala Magallanes de atención visual, de García Pérez; Test de desarrollo de la percepción visual, de Frostig; La torre de Londres, de Culbertson; Test de copia de una figura completa, de Rey; Test de discriminación auditiva, de Goldman, Fristoe y Woodcock; Prueba de la valoración de la percepción auditiva, de Gotzens Busquets, Test de variables de atención, de Swalwell-Greenberg...

3) ACTIVIDADES ENCAMINADAS A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

Para adquirir competencias transversales, planteamos actividades tales como:

1. Búsquedas en fuentes documentales o en Internet.

P. e., pedir al alumno que busque direcciones en la web donde se planteen demostraciones de fenómenos perceptivos y atencionales.

2. Aplicación del método científico en todas sus fases: definición del problema, planteamiento de hipótesis, diseño de una investigación...

Al pedirle al alumno que proponga un diseño de investigación, con la especificación del método (diseño, muestra, estímulos, instrumentos, procedimiento) que utilizaría para poner a prueba hipótesis relativas a procesos perceptivos y atencionales, se está trabajando al mismo tiempo una competencia transversal, como es la aplicación del método científico, que tendrá que utilizar para otras materias a lo largo del Grado y posiblemente también en su vida profesional posterior.

3. Análisis estadísticos de resultados (nivel descriptivo).

El alumno debe realizar análisis estadísticos –sólo pedimos un nivel descriptivo- para poder obtener resultados, interpretarlos y discutirlos, de los experimentos, casos prácticos y pruebas, con los que trabajan en esta asignatura. Se trata de una competencia de tipo transversal que tendrá que utilizar para otras materias a lo largo del Grado y en su vida profesional posterior.

4. Redacción de informes científicos.

Al tener que elaborar informes experimentales completos a partir de prácticas de experimentos sobre procesos perceptivos y atencionales, se está trabajando también esto como una competencia transversal, que le servirá para aprender y practicar la redacción de informes científicos de cara a otras materias a lo largo del Grado y en su vida profesional posterior.

5. Aplicación de pruebas y tests psicológicos, corrección e interpretación de resultados y elaboración de informes psicológicos.

El manejo de tests y pruebas perceptivas y atencionales le servirá como entrenamiento para el manejo que tendrá que hacer posteriormente –en el Grado y posiblemente en su vida profesional- de otras pruebas y tests de cualquier área de la Psicología.

6. Trabajo en equipo.

Muchas de las tareas y actividades que los alumnos deben realizar para esta asignatura, tanto dentro como fuera del aula, se tienen que realizar en pequeños grupos (2-4 personas), lo que necesariamente les obliga a aprender y practicar competencias básicas para el trabajo en equipo.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Si pretendemos que el proceso de aprendizaje de una asignatura esté centrado en el alumno y que éste realmente se convierta en el auto-gestor de su propio aprendizaje, consideramos que es muy importante plantear la asignatura de manera que suponga la participación e implicación activa del mismo en todo momento. La realización de las actividades propuestas, y de otras más que iremos planteando en el futuro, puede constituir un medio eficaz para conseguir que el alumno adquiera los conocimientos, habilidades y competencias específicas de la materia y también las competencias de tipo transversal, tan importantes para el desempeño posterior en otras asignaturas del Grado y después en su vida profesional. El papel del profesor es principalmente guiar al alumno en este proceso de aprendizaje y dotarle de las herramientas y la formación necesaria para que él/ella posteriormente sea capaz de autogestionar su propio proceso de aprendizaje en cualquier materia.

En los dos años que llevamos impartiendo la docencia de esta asignatura en el EEES, consideramos que los resultados de la experiencia están siendo positivos, especialmente en el último año. En lo que respecta a calificaciones obtenidas por los alumnos, como se puede observar en la tabla 1, el porcentaje de alumnos no-presentados en la asignatura ha disminuido en el paso de la Licenciatura al Grado y el porcentaje de suspensos ha disminuido en este segundo año que llevamos de Grado con respecto a los tres cursos anteriores.

	<i>Lic 2007/08</i>	<i>Lic 2008/09</i>	<i>Grado 2009/10</i>	<i>Grado 2010/11</i>
<i>No-Presentados</i>	16,93	12,3	6,06	5,06
<i>Suspensos</i>	30,09	26,31	30,175	13,675
N	124	130	99	99

Tabla 1. Porcentaje de alumnos no-presentados (sobre el total de matriculados) y porcentaje de alumnos suspendidos (sobre el total de presentados) en Percepción y Atención en los dos últimos cursos de

Licenciatura y en los dos cursos de Grado. Los datos corresponden a los resultados obtenidos en primera convocatoria por grupos con docencia en castellano y de turno de mañana.

Con respecto a las actividades que podríamos introducir en el futuro, una de ellas sería dar una lección magistral por escrito, es decir, convertir una lección magistral en texto. Esta es una de las formas que propone Finkel (2008) que se puede utilizar para “dar clase con la boca cerrada”. Según este autor, la aplicación de este método puede tener algunas ventajas frente a la lección magistral “hablada”. Así, en palabras del propio autor “cuando el estudiante lee las palabras escritas de su profesor puede hacerlo a su propio ritmo, detenerse y pensar, releer algunas partes o la pieza entera; queda libre de los imperativos gestuales y tonales incorporados que acompañan al lenguaje hablado (...). Como resultado de ponerse a leer las palabras de su profesor, el estudiante digerirá con más facilidad esas palabras y será más fácil que formule una respuesta a ellas” (Finkel, 2008, pag. 134).

Otra actividad que podríamos plantear sería que los alumnos realizaran una exposición oral al resto de los compañeros de la clase de algún aspecto concreto dentro un tema que se preparasen, o de un trabajo de investigación realizado por ellos, bien a partir de un experimento, o bien a partir de la evaluación realizada mediante alguna prueba que mida procesos de percepción o de atención. Estas actividades, que implican la exposición oral al resto de compañeros, son muy importantes para la adquisición de habilidades y competencias transversales de trabajo en grupo, búsqueda documental de información, capacidad de síntesis, capacidad de transmitir a los demás el conocimiento, explicar con claridad, preparar materiales y diapositivas para la exposición, y acostumbrarse a hablar en público.

Por último, otra actividad que podríamos proponer a los alumnos sería que elaborasen, después haber acabado cada tema, uno o varios ítems (de tipo test) sobre los contenidos de ese tema y lo entregasen al resto de compañeros (sin la respuesta), para que se pudieran autoevaluar. Esta actividad tiene la ventaja de que cada alumno ha de pensar acerca de los contenidos del tema para poder elaborar algún ítem sobre el mismo y además tiene que tratar de resolver los ítems que le hayan entregado sus compañeros. En definitiva, este tipo de actividad en cierto modo obliga a estudiar al alumno. Después, incluso el profesor podría utilizar algunos de esos ítems para el examen final.

BIBLIOGRAFÍA

Arana Martínez, J.M. y Sánchez Cábaco, A. (1997). *Manual de prácticas de Percepción y Atención*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions de la Universitat de València.

Bushnell, I.W.R. y Mullin, J.T. (1987). *Cognitive Psychology: a computerized laboratory course*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Colmenero, J.M.; Catena, A. y Fuentes, L.J. (2001). Atención visual: una revisión sobre las redes atencionales del cerebro. *Anales de Psicología*, 17 (1), 45-67.

Colmenero, J.M. (2004). La atención y su papel en la experiencia consciente. *Anales de Psicología*, 20 (1), 103-126.

Coren, S.; Ward, L.M. y Enns, J.T. (2001). *Sensación y Percepción* (5ª Ed.). México: McGraw Hill.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Publicacions de la Universitat de València.

Goldstein E.B. (2010). *Virtual Lab Manual CD-ROM. Sensation and Perception*. Belmont, California: Wadsworth Publishing. 8th edition.

Goldstein, E.B. (2006). *Sensación y Percepción* (6ª Ed.). Madrid: Thomson.

Leahey, T.H. (2004). *Historia de la Psicología* (6ª ed.). Madrid: Pearson Educación.

Matlin, M.W. y Foley, H.J. (1996). *Sensación y Percepción* (3ª Ed.). México: Pearson Educación.

Neisser, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad: principios e implicaciones de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Marova.

Power, R.P.; Hausfeld, S. y Gorta, A. (1987). *Prácticas perceptivas*. Madrid: Debate.

Soler, M.J. y Algarabel, S. (1994). *Prácticas de Psicología de la Memoria*. Valencia: Albatros.

Wade, C. (2003). *Psicología*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

Wolfe et al. (2003) Changing Your Mind: On the Contributions of Top-Down and Bottom-Up. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 29, (2), 483–502.

CUESTIONES Y/O CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE

En los dos años que llevamos impartiendo la docencia de la asignatura Percepción y Atención en el Grado de Psicología en la Universitat de València nos hemos encontrado con una serie de dificultades o inconvenientes, que a continuación exponemos, junto con la forma en que en cada caso hemos tratado de paliarlas o superarlas.

- 1) Escasez de tiempo presencial: el tiempo del que dispone el profesor en el aula (clases presenciales) es muy limitado para poder abarcar y dedicar el tiempo idóneo a cada una de las actividades propuestas. Como ya se ha indicado anteriormente, la guía docente de la asignatura plantea una planificación, en horas reales, del volumen de trabajo del estudiante, de las cuales contamos con un total de 58 horas presenciales (de las que 8 hay que dedicarlas a la tutorización o feedback, es decir, a corregir y a resolver dudas). Para paliar este problema de tiempo, planteamos algunas de las actividades de aula como actividades no presenciales (hay que tener en cuenta que ellos deben dedicar un número de horas a este tipo de actividades) y además hacemos uso de una herramienta que se ha convertido en imprescindible en los últimos años: el Aula Virtual.

A través del Aula Virtual, podemos un tener un contacto y una comunicación continua con los alumnos, más allá de las clases presenciales. Les podemos

hacer llegar todos los materiales, las diapositivas utilizadas, las prácticas realizadas, propuestas de actividades y trabajos, correcciones... con lo cual ahorramos mucho tiempo que no tenemos que dedicar en la clase presencial. Además, el Aula Virtual tiene otras aplicaciones, tales como la posibilidad de tener una ficha de cada alumno donde llevar un registro de los trabajos presentados, calificaciones obtenidas... Es una herramienta que facilita la tarea de poder llevar un seguimiento y una evaluación continua de cada alumno, que es uno de los objetivos del Plan de Bolonia. A través del Aula Virtual también se les puede comunicar informaciones de interés relativas a la docencia de la asignatura, tales como cambios de clase, si tienen que traer algún material para la siguiente clase, especificación de fecha y lugar en el que se va a realizar algún seminario, etc. Además, aunque este nuevo plan de estudios está concebido para el alumno que asiste a clase todos los días, la realidad del día a día es que algunas veces fallan (por enfermedad u otros motivos), de manera que si no pueden asistir un día a clase se pierden cosas importantes para poder seguir la asignatura adecuadamente, pero tienen la posibilidad de "recuperarlo" mediante la utilización del Aula Virtual.

- 2) Problemas de organización y gestión del tiempo por parte de algunos alumnos. Este marco de educación superior en el que estamos requiere, mucho más que antes, que el alumno trabaje de forma continuada y que haya una implicación mucho más activa por su parte. Con este nuevo plan de estudios, el alumno debe dedicar un número de horas muy amplio a cada asignatura (entre estudio y realización de actividades y trabajos). P. e., en el caso de la asignatura de Percepción y Atención, el total de horas (presenciales + no presenciales) que debe dedicar el alumno es de 150. En algunos casos, observamos que el alumno no está habituado a llevar un ritmo continuado de trabajo y estudio, de manera que es necesario que adquiera, en poco tiempo, habilidades de organización, planificación y gestión del tiempo, para poder llevar todas las asignaturas al día. El alumno tiene que trazarse un plan de consecución de objetivos, a corto y a largo plazo, y unas estrategias concretas que va a poner en marcha para conseguirlos, junto con un cronograma, calendario o algún tipo de planificación temporal.

Para apoyar esta tarea, se ha creado en cada grupo la figura del Coordinador de Agrupación Horaria. Se trata de un profesor (con docencia en el grupo) que coordina al resto de profesores de las distintas asignaturas de ese grupo para intentar no sobrecargar de trabajo a los estudiantes de ese grupo en momentos temporales determinados, a través p. e., de la planificación de entregas (escalonándolas en el tiempo). Entre las funciones del Coordinador también figura: convocar varias reuniones a lo largo del curso, o cuatrimestre (al menos dos, una al comienzo y otra al final) para tratar de poner de acuerdo a los profesores en las diferentes cuestiones que atañen a la docencia del grupo como p. e. el calendario de entregas, plantear posibles problemas o dificultades con el grupo, o con algún alumno en concreto; mantener comunicación con el delegado o representante del grupo para solucionar posibles problemas o quejas del grupo, o atender sugerencias o propuestas que vengan de parte del grupo (p. e. en cuanto a la posibilidad de hacer un breve descanso a mitad de clase); coordinar posibles actividades conjuntas entre dos o más asignaturas para adquirir competencias de tipo transversal; revisar los resultados obtenidos por el grupo en la evaluación de las distintas asignaturas, etc.

- 3) Por último, algunos alumnos presentan dificultades más específicas tales como problemas de redacción, deficiencias en formación básica, falta de interés en áreas relevantes para la asignatura como la Biología, la Física y las Matemáticas; o la falta de conocimiento de análisis estadísticos de tipo inferencial. Esto último nos obliga a tener que plantear los análisis estadísticos de las prácticas a un nivel meramente descriptivo. En cuanto a los problemas de redacción, les proporcionamos un feedback continuo de los trabajos y actividades que entregan (en los que tienen que redactar) para que vayan corrigiendo todos esos errores. Para las deficiencias en formación básica y la falta de interés en las áreas nombradas anteriormente, desde el primer día de curso les informamos acerca de cuáles son los conocimientos y destrezas básicas con las que deberían contar de partida (p. e. saber realizar e interpretar gráficas, saber calcular una media...), de manera que si alguno no está al día, busque los recursos necesarios para prepararse.