

¿Cómo enseñamos la Psicología de la Educación a los futuros maestros?

Ladislao Salmerón

ERI Lectura, Universitat de València

Ladislao Salmerón

Catedrático de Psicología de la Educación

Universitat de València

Avd. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia

Ladislao.Salmeron@valencia.edu

Este artículo persigue responder la siguiente pregunta: ¿Podemos enseñar Psicología de la Educación a futuros maestros tal y como lo hacemos a futuros psicólogos? En primer lugar, el análisis de las características distintivas del Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria nos lleva a identificar tres grandes retos para la enseñanza de Psicología de la Educación a futuros maestros: existencia de visiones epistemológicas alternativas a la Psicología científica, así como de un alto riesgo de descontextualización y de enciclopedización de la asignatura. La conclusión es obvia: necesitamos adaptar la asignatura de Psicología de la Educación para enseñarla a futuros maestros. En la segunda parte del artículo se articula una propuesta para realizar dicha adaptación, centrada fundamentalmente en el fomento de la Práctica Basada en la Evidencia, así como en la transferencia de conocimientos. Finalmente, se discuten posibles limitaciones de nuestra propuesta.

Summary in English

This article seeks to answer the following question: Can we teach Educational Psychology to future teachers as we do to future psychologists? Firstly, the analysis of the distinctive characteristics of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education or Primary Education leads us to identify three major challenges for the teaching of Educational Psychology to future teachers: the existence of alternative epistemologies to the empirical view adopted by modern Psychology, as well as a high risk of decontextualisation and encyclopaedisation of the subject. The conclusion is obvious: we need to adapt the subject of Educational Psychology in order to teach it to future teachers. The second part of the article articulates a proposal for such an adaptation, focusing primarily on the promotion of Evidence-Based Practice, as well as on knowledge transfer. Finally, possible limitations of our proposal are discussed.

En gran parte de las universidades españolas la asignatura Psicología de la Educación forma parte de la formación de varios grados (Psicología, Maestro, y Pedagogía) y masters oficiales (Profesorado de Secundaria). Resulta comprensible que, al inicio de la carrera docente, los profesores encargados de impartir la asignatura en títulos como Magisterio o Pedagogía simplemente adopten tal cual los contenidos de la asignatura del grado de Psicología. No en vano, el cuerpo de conocimientos del área es único, y la gran mayoría de esos profesores han recibido una formación como psicólogo, pero no como maestro o pedagogo. Como discutiremos ampliamente a lo largo del artículo, esta aproximación choca frontalmente con las especificidades de cada título y de la profesión para la que el título prepara, y resulta particularmente incompatible con la enseñanza de la Psicología de la Educación en los grados de Maestro en Educación Infantil o Primaria. A lo largo del artículo defenderemos que la forma de abordar la asignatura debe adaptarse a las especificidades de dichos títulos.

El debate sobre cómo abordar la enseñanza de la Psicología de la Educación a Maestros tiene una amplia tradición en los EEUU (AFTTPTF, 2012; Anderson et al. 1995; Berliner, 1992; Patrick, Anderman, Bruening, y Duffin, 2011; Willingham, 2017). Una idea recurrente que aviva el debate es la insatisfacción existente de los maestros titulados con la asignatura, que tienden a percibir como una mera acumulación de teorías sin vínculo con la realidad del aula (AFTTPTF, 2012). Como respuesta a este desafío, la propia Asociación Americana de Psicología (APA) ha organizado varios comités de expertos para proponer guías para la enseñanza de la Psicología de la Educación a futuros maestros (Anderson et al. 1995; Patrick, Anderman, Bruening, y Duffin, 2011). Nuevos retos, como el derivado del auge de la Post-verdad en todos los ámbitos de la vida, incluido el educativo, hacen necesaria una visión actualizada sobre el tema.

El resto del artículo se divide como sigue. En primer lugar, se presentan las características distintivas del Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria, que deben ser consideradas a la hora de adaptar la asignatura de Psicología de la Educación para enseñarla a futuros maestros. En segundo lugar, se articula una propuesta para realizar dicha adaptación,

centrada fundamentalmente en fomentar una visión epistemológica centrada en la evidencia empírica, así como en confrontar los problemas de descontextualización y “enciclopedización” de la asignatura. Finalmente, se plantea la necesidad de apostar por la enseñanza en Psicología de la Educación a futuros maestros, y se discuten posibles limitaciones de nuestra propuesta.

Características distintivas del Grado de Maestro

Para empezar, nos interesa recalcar tres características distintivas sobre la enseñanza de Psicología de la Educación en los grados de Maestro en Educación Infantil o Primaria: 1) A qué otras visiones epistemológicas sobre la Ciencia y la Educación se expone el estudiante durante su formación académica, 2) Qué peso tiene la formación en Psicología en la formación académica del estudiante, y 3) Qué uso dará el estudiante a los conocimientos sobre Psicología de la Educación en su futuro ejercicio profesional.

El estudiante del grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria recibe a lo largo de su formación diversas visiones epistemológicas sobre Ciencia y Educación, lo que refleja la complejidad del área y las diferencias en el propio desarrollo científico de cada disciplina implicada en la educación. Las diferentes escuelas interesadas en la Educación (Historia, Sociología, Didáctica, Pedagogía, o Psicología) ofrecen al alumno un cuerpo de conocimientos integrados, explícita o implícitamente, en una visión epistemológica sobre el origen del conocimiento educativo y el avance del mismo (Carnine, 2000). La Psicología contemporánea ofrece una visión derivada de la adopción del método científico, que conduce a contrastar fenómenos educativos a partir de su exploración empírica. El origen de esta aproximación proviene del avance científico de la psicología durante más de un siglo, enfrascada en el descubrimiento de fenómenos altamente subjetivos y por tanto muy difíciles de abordar objetivamente. En este desarrollo histórico la Psicología tiende a adoptar los métodos que en cada momento histórico maximizan el descubrimiento de patrones sistemáticos objetivables y minimizar los riesgos de elucubraciones subjetivas. En Educación, éste énfasis en la experimentación se ha traducido en la corriente de la Práctica basada en la evidencia

(Kratochwill , 2007), que sostiene que la actuación del psicólogo (y por ende el maestro, en el caso de la Psicología de la Educación) debería estar guiada por procedimientos que hayan sido probados y validados en estudios científicos, y no tanto por otros métodos más falibles, como la mera costumbre (Ej. “aquí siempre hemos funcionado de esta manera”) o la experiencia personal (Ej. “a mí me funcionó bien”). Más allá del énfasis en el origen del conocimiento que debería adoptarse, desde esta perspectiva se enfatiza que el maestro utilice su conocimiento psicológico para interpretar los fenómenos que ocurren en el aula. No se trata simplemente de que el maestro vaya a una guía de “buenas prácticas” y las siga al pie de la letra, si no de que integre en su razonamiento sobre el contexto educativo la necesidad de utilizar la evidencia como otra fuente poderosa de información, junto a su propia experiencia y juicio pedagógico (Ferrero, 2020), en lo que se ha venido a llamar ‘Práctica Informada en la Investigación’.

Pero el énfasis de la Psicología en el método científico no solo tiene como resultado la recomendación de prácticas educativas eficaces. Al identificar las limitaciones del razonamiento subjetivo sobre la realidad, la Psicología nos incita a cuestionar nuestros propios juicios intuitivos, así como a intentar prevenir sus efectos negativos. Por ejemplo, el cuestionamiento de las impresiones subjetivas sobre fenómenos educativos, como las derivadas de las intuiciones sin evidencia sólida (Ej. “el alumno que mira a la pizarra es el que realmente está atento”), la ilusión de causalidad (Ej. “observo que el niño con alta autoestima aprende más, por tanto me centraré en incrementar la autoestima de mis alumnos”, Ruiz, 2020), o el efecto ilusorio de la verdad (Ej. “Ya he escuchado hablar de las inteligencias múltiples varias veces, deben ser verdad”) (Fazzio y Sherry, 2020), permiten al maestro identificar las ‘trampas’ a las que recurrimos a la hora de razonar. Por otro lado, herramientas propias de la experimentación, como el registro continuo de datos sobre la realidad del aula para tomar decisiones sobre la efectividad de las tareas instruccionales (Willingham, 2017), son poderosas herramientas para la práctica educativa influidas por el énfasis de la Psicología en el método científico.

Esta visión epistemológica convive en la formación del grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria con otras visiones alternativas, que en ocasiones pueden ser opuestas.

Durante su formación, es probable que el alumno reciba otras influencias, como el énfasis desmedido en los aspectos ideológicos (Ej. “No haced caso a las evaluaciones PISA porque solo buscan la liberalización de la educación”), la lucha ciega entre teorías (Ej. “Si es un estudio conductista no hay que tenerlo en cuenta, porque ofrece una visión reduccionista de la persona”), la influencia de intereses económicos vacíos de contenido pedagógico (Ej. “la escuela será tecnológica o no será”), o cuestionamientos sobre el origen del conocimiento (Ej. “Lo que veis en la facultad no sirve para nada, solo aprenderéis durante las prácticas”). Tom Bennett, un profesor británico dedicado al fomento de la Práctica Basada en la Evidencia, resume este fenómeno en una reciente entrevista: “En Educación eres controvertido si tienes una opinión. No hay consenso en Educación. Tú puedes decir ‘Me encanta el queso’, y alguien dirá ‘Tu silencio sobre el jamón es sospechoso’” (Lightfoot, 2020). Para hacerlo más complicado, dicha fragmentación epistemológica convive socialmente con un auge de la Post-verdad, un movimiento social caracterizado entre otros por la distribución de información falsa en Internet, el rechazo a afirmaciones bien sustentadas en la evidencia, y la priorización de las creencias personales sobre los hechos y las evidencias (Kavanagh, y Rich, 2018). El auge de la Post-verdad proporciona el caldo de cultivo idóneo para argumentaciones alejadas del razonamiento científico, lo que puede catapultar al rango de verdad a afirmaciones que no pasarían un mínimo filtro crítico.

En el grado de Psicología, la enseñanza de la Práctica Basada en la Evidencia se enfatiza desde hace más de 15 años en las distintas áreas profesionales como la Psicología Clínica o la Psicología Escolar (Collins, Leffingwell, y Belar, 2007; Kratochwill, 2007). Su influencia ha derivado en los esfuerzos actuales para instruir en el pensamiento crítico que permitan al profesional confrontar las diferentes influencias pseudocientíficas que probablemente éste recibirá durante su ejercicio profesional (Morling, y Calin-Jageman, 2020). Por tanto, en el grado de Psicología, la responsabilidad de transmitir una visión epistemológica que favorezca la Práctica Basada en la Evidencia se distribuye entre muchas de las asignaturas del grado. Pero en el grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria, el peso que tiene la

formación psicológica es mínimo, y en muchos casos se limita a dos cursos al inicio de la carrera, con una carga lectiva que con suerte llegará al 5% del total. Ante esta situación, resulta necesario enfatizar la visión epistemológica propia en la enseñanza de la Psicología de la Educación en el grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria. Evidentemente, se podría argumentar que la práctica basada en la evidencia también se puede fomentar desde otras asignaturas no psicológicas del grado. Pero aunque esto sea posible, existen indicios de que no es un fenómeno generalizado. Un indicador indirecto es la alta prevalencia de concepciones erróneas sobre el funcionamiento del cerebro y su aplicación a la educación (i.e. neuromitos) entre los estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria (Fuentes y Risso, 2015) o los maestros en ejercicio (Ferrero, Garaizar, y Vadillo, 2016) en España. Ferrero y cols (2016) argumentan que en los planes de estudio de las facultades de Magisterio falta una mejor formación en métodos de investigación y en cultura científica.

Por último, el tercer punto que condiciona la enseñanza de la Psicología de la Educación en el grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria es la utilización que hará el estudiante de sus conocimientos sobre la asignatura. Este punto tiene dos derivadas: el papel de la asignatura como fundamento de otros conocimientos, y la adecuación del tipo de contenido al futuro profesional. Tradicionalmente, en los planes de estudio en Magisterio se ha considerado a la Psicología de la Educación como parte de los fundamentos que proporcionan una base conceptual inicial, que con posterioridad se desarrollará en distintas asignaturas más especialidades (Ej. didácticas específicas). En un artículo comisionado por la APA en 1995 para valorar la enseñanza de la Psicología de la Educación a futuros maestros, Anderson et al. (1995) ya criticaban esta aproximación porque ignora que en gran medida nuestro aprendizaje está fuertemente contextualizado. Así, con frecuencia se caracteriza a la Psicología de la Educación para maestros como una disciplina que aporta conocimientos abstractos, descontextualizados y universales, lo que no ayuda a que los alumnos vean la relevancia de los principios aprendidos y su potencial aplicación al aula (Berliner, 1992). No en vano, los alumnos aprenden en el contexto de la asignatura, pero no existe una garantía de que los conocimientos se transfieran ni

a otras asignaturas posteriores del grado, ni a su práctica profesional tras el grado. Además, la ausencia en muchos casos de profesores con formación psicológica en el resto del grado de Maestro de Educación Infantil o Primaria más allá del segundo año, ahonda en la falta de continuidad de dichos conocimientos fundamentales. Por tanto, al considerar la Psicología de la Educación como un fundamento inicial, se corre el riesgo de que el estudiante (y el propio sistema) simplemente entierre esa base de conocimientos y acabe interiorizando conocimientos de más apegados a la realidad, ya sea en otras asignaturas en los sucesivos años del grado o durante las prácticas en centros educativos.

El otro punto cuestionable es la adecuación de los contenidos que potencialmente se podrían cursar en Psicología de la Educación al futuro profesional del maestro. Sin un análisis crítico de las necesidades de formación del futuro maestro se corre el riesgo de impartir esta asignatura como si la perspectiva a desarrollar fuera la de un futuro psicólogo, más orientada dar a entender la historia de las ideas psicológicas y su desarrollo, su organización en teorías formales, y su engranaje en líneas de investigación actuales (Anderson et al., 1995; Willingham, 2017). De hecho, una queja recurrente de los maestros es que existe demasiada teoría en su formación (AFTTPTF, 2012). En el contexto de una asignatura como la Psicología de la Educación, con una carga lectiva tan reducida, un énfasis en los aspectos históricos y los debates abiertos en la investigación resulta difícil de defender para el desarrollo de la competencia profesional del alumno. Por supuesto, las teorías pueden ser útiles para conectar las piezas de los fenómenos educativos robustos que se trata de enseñar, cuando están fuertemente fundamentadas en la investigación empírica. Bajo esos parámetros, las teorías nos permiten predecir la conducta y por tanto guiar las prácticas instruccionales en el aula. Pero también una buena teoría científica sobre el aprendizaje debe necesariamente plantear respuestas a nuevas hipótesis (poder predictivo de la teoría), o corre el riesgo de ser meramente una descripción a posteriori de los fenómenos que ya conocemos. Las nuevas hipótesis solo se pueden comprobar con nueva experimentación. Como argumenta Willingham (2017), dados los condicionantes de la poca carga lectiva en psicología, un maestro no puede permitirse el lujo de entrar en el detalle

de las discusiones teóricas que estimulan la investigación actual, ya que esto no le proporciona respuestas para su práctica profesional. Además, el intento de cubrir todas las teorías que se encuentran típicamente en un libro de texto de Psicología de la Educación puede dar lugar a que se haga más hincapié en abarcar el contenido a expensas del desarrollo de una comprensión conceptual sólida (Patrick, Anderman, Bruening, y Duffin, 2011).

Hasta aquí hemos discutido tres características distintivas sobre la enseñanza de Psicología de la Educación en el grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria que nos llevan a proponer la necesidad de enfatizar los conocimientos epistemológicos de la Psicología actual reflejados en la Práctica Basada en la Evidencia, tanto en la enseñanza de contenidos como de procedimientos para evaluar críticamente nuestros razonamientos, así como disminuir el énfasis en los contenidos históricos y debates teóricos, en aras de un mayor conocimiento transferible y aplicable tanto a lo largo del propio grado, como en el desarrollo profesional del maestro. En el siguiente apartado detallamos esta propuesta.

Desarrollo epistemológico y cultura científica

Como vimos anteriormente, se nos presentan dos grandes retos a la hora de enseñar Psicología de la Educación a futuros maestros: epistemología y transferencia, limitados por un tercero, la falta de conocimientos disciplinarios de la psicología. En este apartado trataremos el primer factor: ¿cómo nos enfrentamos al riesgo de no transmitir al alumnado la importancia de la Práctica Basada en la Evidencia y la cultura científica en general? La epistemología que se desprende de la Práctica Basada en la Evidencia implica que el alumno debe ser capaz de juzgar críticamente distintos puntos de vista sobre un problema, a partir de sus conocimientos previos, y de la evidencia disponible, sopesando la calidad de dichos conocimientos y de la evidencia a su alcance (Anderson et al., 1995). Por ejemplo, imaginemos a un maestro ante la tesitura de introducir o no tablets en su clase. Por un lado, introducir las tablets podría motivar más a sus alumnos, pero por otro, las tablets podrían incrementar el nivel de distracción en la clase. Idealmente, el profesor seguiría un razonamiento como el que sigue: “¿Qué dicen los estudios

sobre ambos fenómenos –motivación, atención-?, ¿cómo se adapta dicha evidencia a mi clase, que es ya de por sí más bien “movidita”?, ¿me puedo guiar por las recomendaciones de las empresas tecnológicas, o debería buscar recomendaciones más neutrales?” Una dificultad para llegar a este tipo de razonamiento, a parte de la necesidad de poseer suficientes conocimientos sobre la materia, es la desarrollar creencias epistemológicas avanzadas, algo que no podemos dar por sentado en el estudiantado universitario. Un modelo clásico sobre las creencias epistemológicas, es decir, sobre nuestras ideas sobre de dónde procede el conocimiento y cómo se genera, es la de Kuhn (1991), que identifica tres grandes creencias: absolutistas (el conocimiento es absoluto y viene de los expertos: padres, maestros, médicos...), multiplicistas (el conocimiento es relativo y no se puede medir, por lo tanto todo punto de vista es correcto, mi opinión es tan válida como cualquier otra), y evaluativistas (el conocimiento es tentativo y su validez depende de la medida en que la evidencia lo apoye). Estas creencias se van desarrollando, y reemplazando por visiones más complejas, a medida que va avanzando la escolarización. Para aceptar la visión de la Práctica Basada en la Evidencia, los estudiantes universitarios deben avanzar de visiones absolutistas o multiplicistas, a evaluativistas (Anderson et al., 1995). Si no, se podrían quedar con la idea de que en Ciencia hay una visión correcta y otras incorrectas (absolutistas), que la opinión subjetiva vale lo mismo que la evidencia científica contrastada (multiplicistas), ... y no con que la opinión hay que ligarla a principios para los que se debe evaluar y contrastar su validez. Por tanto, una de las opciones para afrontar nuestro primer reto es el fomento de cambios epistemológicos en el alumnado, teniendo en cuenta que la transición hacia creencias más sofisticadas se desarrolla a lo largo de la educación universitaria, y que por tanto su cambio será a largo plazo (Hofer y Pintrich, 1997). Junto con este cambio en el desarrollo epistemológico, debemos considerar que parte de los alumnos simplemente tendrán visiones epistemológicas diferentes, lo que implica que podrían tener estándares distintos sobre qué fuentes son fiables (“lo que vemos en la universidad no sirve de nada, lo importante es la práctica en el colegio”), o sobre los métodos que permiten acercarse a la verdad (“la estadística se puede manipular para que diga lo que quieres oír”) (Ej. Lewandowsky, Ecker, y Cook, 2017).

No existen soluciones fáciles para fomentar el avance y en su caso el cambio en las creencias epistemológicas, y como se comentó anteriormente el cambio debe estar ligado al propio desarrollo de las competencias de los alumnos a lo largo de su paso por la educación superior. Para lograr tal desafío resulta necesario abordar el problema tanto desde la asignatura de Psicología de la Educación como desde el propio grado.

Una primera propuesta consiste en dotar a los estudiantes de los conceptos y principios necesarios para poder evaluar críticamente los estudios en Psicología, como son la diferencia entre estudios correlacionales y experimentales, la importancia de estudios longitudinales para evaluar efectos a largo plazo, o la diferencia entre anécdota o investigación formal. En un estudio con universitarios que cursaban la asignatura de Psicología Cognitiva, Bensley y Spero (2014) introdujeron dichos principios y proporcionaron actividades para practicarlos a lo largo del curso, con el correspondiente feedback correctivo. Comparado con un grupo que no recibió dichos principios, los alumnos que fueron instruidos en los principios para el pensamiento crítico fueron mejores al final del semestre en varias pruebas que requerían evaluar la calidad de estudios psicológicos. En la línea de Bensley y Spero (2014), no se trata simplemente de dar una clase sobre diseños de investigación, si no que dicho contenido se entrelace en las distintas temáticas abordadas a lo largo del curso. Para este objetivo, pueden resultar de utilidad tres metodologías orientadas específicamente al desarrollo epistemológico: el modelado de los principios para el pensamiento crítico, el feedback adaptado y la discusión epistemológica (Martín y Cervi, 2006).

Por un lado, es importante modelar el pensamiento evaluativista en el aula. Inicialmente, el profesor verbaliza de forma explícita los pasos que ha ido siguiendo para evaluar algún estudio sobre la temática que se esté trabajando, y a medida que avanza el curso y las competencias de los alumnos, se organizan actividades para que a partir del diálogo interioricen este tipo de razonamiento. Tomemos como ejemplo la Pirámide del Aprendizaje, una pseudo-teoría muy presente en Internet, que a grandes rasgos propone que la retención de información depende del tipo de actividad realizada: leer solo garantiza el 10%, mientras que

presentar la información garantiza un 80-90%. Se trata de una pseudo-teoría global, por lo que se puede introducir en distintos temas de la asignatura (e.g. memoria humana, estrategias de aprendizaje). Si se trabaja en unidades iniciales, por parejas los alumnos leen alguna página web sobre la Pirámide, y a continuación el profesor modela en voz alta su análisis, incorporando elementos como la comparación con conocimientos previos (“¿cómo puede ser que la lectura no sirva para nada?”), análisis crítico de la evidencia (“¿dónde se hizo el estudio, cómo saben que los que presentaban la información, es decir, aquellos que aprenden al 90%, no la leían previamente?”), análisis crítico de posibles preconcepciones (“claro, en general a la gente no le gusta mucho leer, por eso la teoría llama tanto la atención, porque dice lo que queremos oír”). Si la actividad se trabaja en unidades más avanzadas, puede ser útil para desarrollar la autonomía de los alumnos. Por ejemplo, la mitad de la clase lee en parejas varias páginas web que presentan la Pirámide como una teoría cierta, mientras que la otra mitad lee páginas web que desmontan el mito. A continuación, las parejas se intercambian y primero la persona que ha leído la Pirámide se la explica al otro compañero, y a continuación quien ha leído las webs que desmontan el mito tratan de “desmontar” el mito en sus propias palabras. Más adelante en la asignatura, varias actividades persiguen que los alumnos practiquen y reflexionen desde el enfoque evaluativista: actividades en las que se discuten distintas perspectivas sobre un fenómeno (valorando la adecuación de la propuesta al contexto, la evidencia a favor y en contra, ...), o en las que se reflexiona sobre las propias creencias en un determinado fenómeno, se contrasta con la evidencia científica, y se reflexiona sobre el posible desajuste entre ambas visiones (Ej. de las siguientes, ¿qué estrategias de aprendizaje te funcionan mejor?).

Una segunda metodología para el desarrollo de creencias epistemológicas avanzadas es el feedback adaptado. Se trata de que el profesor guíe a los alumnos, mediante el feedback, hacia visiones epistemológicas cada vez más complejas. Por ejemplo, a la hora de escribir un informe científico, los comentarios de retroalimentación se pueden adaptar dependiendo del nivel epistemológico que demuestren en ese momento, de más inicial a más avanzado: 1) afirmaciones contundentes necesitan ser apoyadas con evidencia igual de contundente, 2) se

necesitan referencias para sustentar los razonamientos principales, 3) se debe cuestionar la inclusión de referencias de páginas web no contrastadas, 4) no solo se deben incluir referencias científicas, si no discutir la evidencia que aportan, y 5) se deben valorar distintas visiones (o conclusiones) a partir de la calidad de la evidencia que las apoyan.

En tercer lugar, el desarrollo de creencias epistemológicas avanzadas se puede despertar a partir de la reflexión sobre creencias de los alumnos potencialmente erróneas. Ante la frecuencia de ideas preconcebidas sobre Psicología no siempre correctas resulta importante, para cada uno de las grandes líneas temáticas planteadas en la asignatura, introducir mitos y concepciones preconcebidas comunes, y tratar de producir un cambio conceptual a partir de su refutación (Sinatra y Broughton, 2011; Thacker et al., 2019). Tras la exposición del mito o preconcepción (Ej. “una baja autoestima causa un mal rendimiento académico”), se introducen los resultados derivados de la investigación que contradicen dicha preconcepción (Ej. en este caso, muchos autores consideran que se trata de una correlación ilusoria, y los pocos estudios longitudinales apuntan a una dirección causal inversa, Bausmeister et al., 2002). La discusión abierta nos permite enfatizar la necesidad de abordar dichos fenómenos complejos desde la perspectiva de la Práctica Basada en la Evidencia, así como apuntar sobre la falibilidad de nuestras impresiones subjetivas a la hora de interpretar la realidad en el aula (ilusión de causalidad). Entre otros, Ferrero et al. (2016) y Ruiz (2020) discuten ampliamente los mitos educativos más comunes que se pueden abordar. Asimismo, durante la asignatura es probable que los propios alumnos planteen otras creencias incompletas o erróneas que pueden tratarse de la misma forma.

Es probable que dichas conversaciones hagan patentes lo que recientemente Chinn, Barzilai y Duncan (2020) han definido como “desacuerdos epistemológicos”, o desacuerdos sobre los estándares y objetivos epistemológicos y las metodologías adecuadas para llegar a esas metas. Estas ocasiones se pueden aprovechar para articular espacios de reflexión en los que hacer las asunciones epistemológicas visibles, y así desarrollar habilidades individuales y colectivas a partir de la justificación y negociación de dichas asunciones. Son las “exploraciones

sobre conocer”, que surgen al cambiar el foco de las discusiones del contenido a la epistemología (cómo decidir si el contenido es más o menos válido). No se trata simplemente de que los estudiantes adquieran una visión epistemológica única, sino más bien que valoren la utilización del razonamiento a partir de la Práctica Basada en la Evidencia dentro de su repertorio de razonamientos. En un mundo tan complejo como el educativo, epistemologías de corte empírico no pueden llegar a todos los ámbitos, y por tanto deben convivir y coordinarse con otras visiones como los criterios éticos o ideológicos.

Como comentábamos anteriormente, el fomento de visiones epistemológicas avanzadas no puede abordarse únicamente desde el aula de Psicología de la Educación. A medio plazo, la solución óptima debería ir encaminada al fomento de competencias científicas dentro del propio currículum del grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria (Ferrer y cols., 2016). A corto plazo, es imprescindible fomentar la coordinación entre profesores del grado, bajo conceptos fácilmente compartibles entre áreas como la cultura científica. Se trata de que el profesor de Psicología de la Educación participe, y si es necesario promueva, redes de colaboración que permitan una continuación natural de la visión que favorece la evidencia, como alternativa pero no contrapuesta a la ética o ideología, como herramienta para reflexionar sobre la realidad educativa. Por ejemplo, en asignaturas de Didáctica de las Matemáticas se trabaja la competencia para interpretar información gráfica compleja, lo que en ocasiones implica detectar posibles usos sesgados en el diseño de un gráfico (Ej. ampliar artificialmente la escala para que diferencias mínimas parezcan enormes). Compartir recursos en esa línea, como la utilización de gráficos complejos para interpretar los resultados del último informe PIRLS o PISA, permite enlazar una competencia propia de otra asignatura con los contenidos trabajados en Psicología de la Educación. Otras acciones de coordinación pueden incluir la oferta de talleres sobre diseño experimental y análisis de datos para la planificación del Trabajo de Fin de Grado, o promoción de charlas sobre la Práctica Basada en la Evidencia en un contexto específico (Ej. autismo).

Descontextualización de la Psicología de la Educación

El segundo reto identificado a la hora de enseñar Psicología de la Educación a futuros maestros nos lleva a preguntarnos ¿cómo nos enfrentamos al riesgo de la descontextualización, provocada en parte por el excesivo énfasis en cubrir un gran número de teorías psicológicas, así como su desarrollo histórico, en el currículum de la asignatura? Para afrontar este reto, considero necesario abordar por un lado la descontextualización (o su opuesto, la transferencia de los aprendizajes), y por otro lado lo que se ha denominado como la “enciclopedización” de las asignaturas (Patrick et al., 2011).

Una forma de contrarrestar la descontextualización de la enseñanza es la utilización de casos lo más realistas posibles, un cambio que se promovió para la enseñanza de la Psicología de la Educación para futuros maestros en EEUU a mediados de los años 90 (Anderson et al., 1995) y que a día de hoy es un fenómeno generalizado en dicho país (Patrick et al., 2011). Un aspecto interesante de trabajar con casos complejos es que permite que el alumno reflexione sobre la aplicación de los principios teóricos en un ambiente, el aula, cargado de complejidad por su dinamismo, donde el profesor no puede contar con toda la información de forma inmediata, y en el que no disponemos de una certeza absoluta sobre las consecuencias de nuestras acciones. En otras palabras, no solo queremos que el alumno aprenda los principios teóricos principales de la asignatura en un contexto abstracto, queremos que aprenda a sopesar su aplicación en distintas situaciones. Por ejemplo, Ormrod, McGuire, Pallock y Harper (2007) ofrecen multitud de casos realistas, fácilmente adaptables al contexto español. Los casos se pueden utilizar como actividad en la que los alumnos puedan aplicar el conocimiento previamente trabajado, o bien como actividad inicial (Schwartz y Bransford, 1998). En este último caso, se puede favorecer el razonamiento proporcionando varias soluciones a un problema planteado, para que los alumnos lo discutan. De lo que se trata es de favorecer la identificación y abstracción de patrones, algo que se consigue mejor discutiendo en parejas, que posteriormente se reforzarán de forma expositiva (Schwartz y Bransford, 1998).

La introducción de diversos casos realistas durante la asignatura permite trabajar un mismo fenómeno en diferentes escenarios, lo que favorece su generalizabilidad. Esta

aproximación también permite introducir distintos fenómenos que se han visto en unidades distintas (Ej. clima de clase y motivación). Con ello facilitamos la retención del aprendizaje a partir de la práctica distribuida (Cepeda, Pashler, Vul, Wixted y Rohrer, 2006), y además evitamos la tendencia del alumno a compartimentar los conocimientos en bloques estancos, y favorecemos que empiece a desarrollar relaciones entre los mismos (Alexander, 2003).

Además del trabajo con casos, existen otros métodos instruccionales con eficacia probada para fomentar la transferencia de aprendizajes (para una revisión ver Salmerón, 2011): la discusión en parejas, el fomento de la autonomía, y la utilización de tareas globales, en oposición a micro-tareas que resultan de descomponer artificialmente una tarea compleja. Como ejemplo de lo último, al trabajar la comprensión de textos y el concepto de los niveles de procesamiento, los alumnos pueden analizar una serie de preguntas de comprensión sobre un texto, así como las respuestas reales que han dado un grupo de alumnos. Deben valorar el rendimiento de “sus” alumnos, analizarlo en relación a los distintos niveles de comprensión, y proponer a partir de un nuevo texto nuevas preguntas.

El segundo punto que resulta necesario abordar para afrontar la descontextualización es la ‘enciclopedización’ de la asignatura (Brophy, 2006; Patrick et al., 2011; Willingham, 2017). Basta un vistazo rápido a los manuales de Psicología de la Educación orientados para el estudiante del grado de Maestro en educación Infantil o Primaria más populares para darse cuenta de que abarcan mucho más contenido del que es posible trabajar en una asignatura cuatrimestral, si se quiere huir de un desarrollo rápido y superficial de los temas y favorecer la profundidad conceptual. Aún peor, por lo general muchos libros de texto enumeran una gran variedad de teorías para cada fenómeno tratado, lo que obliga a compartimentar artificialmente el contenido en “temas”, sin ofrecer una organización alrededor de ideas centrales. Para el estudiante del grado de Psicología puede tener sentido conocer, analizar y discutir las diferentes corrientes teóricas, así como su desarrollo histórico, ya que es esperable que al cursar dicha asignatura su nivel de dominio de conceptos sea elevado, lo que le permita fácilmente integrar dichos aspectos en una base de conocimientos integrada. Pero siendo realistas, no podemos

tener la misma expectativa en un grado como el de Maestro de educación Infantil o Primaria, donde los alumnos prácticamente no ven (y lo que es peor, no verán) casi ningún contenido de Psicología.

¿Qué criterio seguimos para filtrar los contenidos de la asignatura? A partir de nuestra argumentación previa sobre la importancia del aprendizaje situado, el gran criterio para filtrar los contenidos de la asignatura debería ser elegir el conocimiento que pueda transferirse a la realidad del aula. De esta forma, conocimientos como la Historia de la Psicología de la Educación se quedarían fuera por no aportar claramente conocimiento transferible. Otro punto más peliagudo es el estudio de las teorías psicológicas. El objetivo último de aportar teoría al estudiante del grado de Maestro de educación Infantil o Primaria debería ser el proporcionar un modelo conceptual sólido en el que integrar los conocimientos adquiridos. En este sentido, no resultaría efectivo introducir varias teorías para un mismo fenómeno, ya que varias visiones competirían por ese modelo conceptual que queremos fomentar. Willingham (2017) propone centrarse en construir un cuerpo de conocimientos reducido pero sólido, a partir de modelos teóricos que solo guarden los elementos esenciales del mismo. Este modelo o modelos permitirían integrar un conocimiento contrastado (y no meras generalidades, como que “el aprendizaje siempre es social”) que es el único que se debería tratar en la asignatura. El gran riesgo de simplificar una teoría es la imposibilidad de establecer predicciones para nuevos fenómenos, que es el objetivo último de una buena teoría. Pero como enfatizamos más arriba, no queremos fomentar conocimiento para convertirse en científico, sino un conocimiento aplicable. Por ejemplo, como modelo de memoria, podemos presentar un modelo sintetizado de uno de los modelos más extendido, el de Atkinson y Shiffrin (1968), del que se destacan dos componentes: memoria de trabajo y memoria a largo plazo. A partir del desarrollo de sus características básicas (capacidad, modalidad, organización), se pueden integrar otros conceptos relacionados: atención, metacognición, carga cognitiva, tipos de conocimientos, estrategias de aprendizaje... Otro ejemplo podría ser el modelo de competencia de dominio (cómo desarrollamos conocimientos expertos en un área), a partir de la teoría de dominio de Alexander

(2003), que identifica tres aspectos esenciales: 1) Organización del conocimiento: de conocimiento del dominio (anchura) al conocimiento temático (profundidad), 2) Interés: de situacional a personal, 3) Estrategias de procesamiento: de más superficiales a más profundas. Hay que movilizar los tres componentes para el desarrollo de la competencia: favorecer una buena base de conocimiento para posibilitar que el estudiante pueda desarrollar interés personal y aplicar estrategias profundas.

Un aspecto interesante de este tipo de modelos es que permiten enfrentarse a la multidimensionalidad intrínseca de los fenómenos del aprendizaje. Más que tratar los diferentes componentes de explicándolos y analizándolos de forma separada (Ej. concepto de tipos de interés –individual o situacional- en un tema distinto al de estrategias), la introducción inicial de modelos como los expuestos anteriormente permiten integrarlos desde el principio.

Conclusiones

A lo largo del artículo he defendido que la enseñanza de la Psicología de la Educación a futuros maestros debe adaptarse a las características propias del grado y de la profesión para la que se les prepara. El objetivo de los cambios propuestos es facilitar que los futuros maestros desarrollen y en el futuro apliquen un modelo contrastado sobre cómo aprenden los alumnos, lo que en última instancia debería traducirse en un mejor aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, sorprende la falta de investigación sobre el impacto de la formación en Psicología de la Educación, así como de los principios recomendados en esta propuesta (práctica basada en la evidencia, transferencia, contextualización), en el trabajo de los maestros (Willingham, 2017). Reconociendo que no es una tarea simple, éste debería ser un movimiento estratégico esencial para la Psicología de la Educación en el futuro. Nos encontramos en un momento donde el peso de la disciplina en la formación de maestros y profesores está en continuo retroceso, y donde la formación continua está en gran parte acaparada por corrientes que literalmente dan la espalda a las propuestas basadas en la evidencia. Así, recabar evidencias del impacto de la formación en Psicología de la Educación en el ejercicio profesional (siguiendo

la línea de, por ejemplo Ferrer et al., 2016) daría argumentos para la discusión sobre el peso necesario del área en la formación de futuros maestros.

Evidentemente, nuestra propuesta tiene ciertas limitaciones. Por ejemplo, el énfasis en la Práctica Basada en la Evidencia puede criticarse fácilmente por reduccionista. Los principios no son universales: no solo no siempre son aplicables a cualquier contexto, si no que su aplicación muchas veces plantea cuestiones éticas con consecuencias importantes. Considero que la enseñanza sobre la epistemología propia de la Psicología de la Educación no debería darse necesariamente en contraposición a otras visiones epistemológicas. Bien al contrario, en muchas ocasiones pueden resultar complementarias. Si asumimos las limitaciones propias de este enfoque para interpretar y actuar en una realidad tan compleja, este planteamiento también implicará incitar la discusión sobre la ética de las actuaciones a la hora de interpretar y aplicar su conocimiento psicológico. Por ejemplo, un fenómeno particularmente peliagudo pero con honda significación ética es el efecto San Pedro, la paradoja de tener que enseñar algo para lo que el profesor no está mínimamente entusiasmado (Applegate et al., 2014). El caso de la enseñanza de la lectura, particularmente en sus aspectos más actitudinales, es paradigmático. Sabemos por estudios recientes que el número de lectores entusiastas, aquellos que leen por propia iniciativa, es minoría entre los estudiantes de magisterio. Con un criterio muy conservador, Applegate et al. (2014) estiman que solo el 40% de los estudiantes de magisterio estadounidenses leen al menos un libro voluntariamente durante el verano. El debate que se plantea es de calado: ¿cómo puede un maestro que no ama la lectura trasladar esa pasión (o conocimientos actitudinales, siguiendo la terminología del currículum) a los alumnos? Más allá de los argumentos empíricos, en casos como estos la responsabilidad ética de la profesión debería ser suficiente para movilizar el razonamiento de los alumnos sobre la práctica educativa.

En definitiva, una vez que el profesor de Psicología da el paso a enseñar Psicología de la Educación a futuros maestros, debería reflexionar sobre cómo las particularidades de dicho grado podrían condicionar la forma en la que enseñar la asignatura. Más allá de la aceptación o no de las propuestas elaboradas aquí, ese debería ser el primer paso para desarrollar una

conciencia colectiva sobre la importancia del área en la formación de maestros, que nos permita actuar en consecuencia.

Referencias

- Alexander, P. A. (2003). The development of expertise: the journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32, 10-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032008010>
- American Federation of Teachers Teacher Preparation Task Force. (2012). *Raising the bar: Aligning and elevating teacher preparation and the teaching profession. A report of the American Federation of Teachers Teacher Preparation Task Force*. Washington, DC: American Federation of Teachers. <http://www.aft.org/press-release/aft-report-teacherpreparation-recommends-bar-exam-and-demonstration>
- Anderson, L. M., Blumenfeld, P., Pintrich, P. R., Clark, C. M., Marx, R. W., & Peterson, P. (1995). Educational psychology for teachers: Reforming our courses, rethinking our roles. *Educational Psychologist*, 30, 143-157.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3003_5
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53, 188-204.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Berliner, D. C. (1992). Telling the stories of educational psychology. *Educational Psychologist*, 27, 143–161. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2702_2

- Carnine, D. (2000). *Why education experts resist effective practices* (Report of the Thomas B. Fordham Foundation). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, *132*, 354. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>
- Chinn, C. A., Barzilai, S., & Duncan, R. G. (2020). Disagreeing about how to know: The instructional value of explorations into knowing. *Educational Psychologist*, *55*, 167-180. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786387>
- Collins Jr, F. L., Leffingwell, T. R., & Belar, C. D. (2007). Teaching Evidence-Based Practice: Implications for Psychology. *Journal of Clinical Psychology*, *63*, 657-670. <https://doi.org/10.1002/jclp.20378>
- Fazio, L. K., & Sherry, C. L. (2020). The effect of repetition on truth judgments across development. *Psychological Science*, *31*, 1150-1160. <https://doi.org/10.1177/0956797620939534>
- Ferrero, M. (2020). Can research contribute to improve educational practice? *The Spanish Journal of Psychology*, *23*, e33, 1-6. <https://doi.org/10.1017/SJP.2020.24>
- Ferrero, M., Garaizar, P., & Vadillo, M. (2016). Neuromyths in education: Prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, *10*, 496. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00496>
- Fuentes, A., & Risso, A. (2015). Evaluación de conocimientos y actitudes sobre neuromitos en futuros/as maestros/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *6*, 193-198. <http://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.530>
- Kavanagh, J., & Rich, M. D. (2018). *Truth decay: An initial exploration of the diminishing role of facts and analysis in American public life*. Rand Corporation.

Kratochwill, T. R. (2007). Preparing psychologists for evidence-based school practice: Lessons learned and challenges ahead. *American Psychologist*, 62, 829–843.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.8.829>

Lighfoot, L. (2020). England's school behaviour tsar: 'Letting children off again and again is like a snooze alarm'. *The Guardian*.

<https://www.theguardian.com/education/2020/aug/08/englands-school-behaviour-tsar-letting-children-off-again-and-again-is-like-a-snooze-alarm>

Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.

Morling, B., & Calin-Jageman, R. J. (2020). What Psychology teachers should know about Open Science and the New Statistics. *Teaching of Psychology*, 47, 169-179.

<https://doi.org/10.1177/0098628320901372>

Ormrod, J. E., McGuire, D. J., Pallock, L. L., & Harper, B. E. (2007). *Case studies: Applying educational psychology*. NJ: Prentice Hall.

Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S., & Duffin, L. C. (2011). The role of educational psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists.

Educational Psychologist, 46, 71-83. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538648>

Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, volumen extraordinario*, 34-53.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253>

Schwartz, D. & Bransford, J. (1998). A Time for Telling. *Cognition & Instruction*, 16, 475-522.

https://doi.org/10.1207/s1532690xci1604_4

Sinatra, G. M., & Broughton, S. H. (2011). Bridging reading comprehension and conceptual change in science education: The promise of refutation text. *Reading Research Quarterly*, 46, 374-393. <https://doi.org/10.1002/RRQ.005>

Thacker, I., Sinatra, G. M., Muis, K. R., Danielson, R. W., Pekrun, R., Winne, P. H., & Chevrier, M. (2020). Using persuasive refutation texts to prompt attitudinal and conceptual change. *Journal of Educational Psychology*, 112, 1085–1099.

<https://doi.org/10.1037/edu0000434>

Willingham, D. T. (2017). A mental model of the learner: Teaching the basic science of educational psychology to future teachers. *Mind, Brain, and Education*, 11, 166-175.

<https://doi.org/10.1111/mbe.12155>

Extended summary in English

In most Spanish universities, the subject Educational Psychology is part of the training for various degrees (Psychology, Teacher training, and Pedagogy) and Masters (Secondary School Teachers). It is understandable that, at the beginning of their career, the teachers responsible for the subject in degrees such as Teacher training or Pedagogy simply adopt the contents of the subject as it is taught in the Psychology degree. This should not come as a surprise, as the body of knowledge in the area is unique, and the vast majority of these teachers have received training as psychologists, but not as teachers or pedagogues. As we will discuss at length throughout the article, this approach is in conflict with the specificities of each degree and of the profession for which the degree prepares, and is particularly incompatible with the teaching of Educational Psychology in Teacher training degrees. Throughout the article I will defend that the way of approaching the subject must be adapted to the specificities of these degrees.

To begin with, I would like to emphasize three distinctive characteristics of the teaching of Educational Psychology to future teachers: 1) Students in those degrees receive different epistemological views on Science and Education throughout his or her training, which reflects the complexity of the area and the differences in the scientific development of each discipline involved in the study of Education. For its part, contemporary Psychology offers a vision derived from the adoption of the scientific method, which leads to contrast educational phenomena from its empirical exploration. In Education, this emphasis on experimentation has been adopted by the Evidence-Based Practice approach (Kratochwill, 2007), which holds that the performance of the psychologist (and therefore the teacher, in the case of Educational Psychology) should be guided by procedures that have been tested and validated in scientific studies. 2) In the Psychology degree, the teaching of Evidence-Based Practice has been emphasized for more than 15 years in different professional areas such as Clinical Psychology or School Psychology (Collins, Leffingwell, & Belar, 2007; Kratochwill, 2007). Its influence has led to the current efforts to instruct in critical thinking that will allow the professional to

confront the different pseudoscientific influences that he or she is likely to receive during his or her professional practice (Morling & Calin-Jageman, 2020). Therefore, in the Psychology degree, the responsibility for transmitting an epistemological vision that favours Evidence-Based Practice is distributed among most of the faculty. But in the Teachers training degrees in Spain, the weight of psychological training is minimal, and in many cases is limited to two courses at the beginning of the studies, with a teaching load that will hopefully reaches 5% of the total. Given this situation, teachers of Educational Psychology hold the responsibility to overemphasize Evidence-Based Practice to future teachers. 3) When considering Educational Psychology as an initial foundation module, as is the case in most Spanish universities, there is a risk that the student (and the system itself) simply buries this knowledge base in the successive years of the degree. Furthermore, without a critical analysis of the training needs of the future teacher, there is a risk of teaching this subject as if the perspective to be developed were that of a future psychologist, more oriented towards understanding the history of psychological ideas and their development, their organisation into formal theories, and their interlocking with current lines of research (Anderson et al., 1995; Willingham, 2017).

How can we address the three challenges outlined above? First, to address the epistemological challenge, there are no easy solutions to encourage progress and, where appropriate, change in epistemological beliefs. Such change must be linked to the development of students' competences throughout their years in higher education. Accordingly, to achieve such a challenge it is necessary to address the problem both from the subject of Educational Psychology and from further connections with other faculty within the degree itself. Second, a way to counteract the decontextualization of teaching is to use cases as realistically as possible, a change that was promoted for the teaching of Educational Psychology for future teachers in the United States in the mid-1990s (Anderson et al., 1995) and that is now a widespread phenomenon in that country (Patrick et al., 2011). Third, to address the problem of “encyclopaedization” of the subject, we need to establish clear criteria to filter the usually overwhelming contents of the course. Based on the argument about the importance of situated

learning, the main criterion for filtering the contents of the subject should be to choose knowledge that can be transferred to the reality of the classroom (Willingham, 2017).

To sum up, throughout the article I have defended that the teaching of Educational Psychology to future teachers should be adapted to the characteristics of the degree and the profession for which they are prepared. Beyond the acceptance or not of the proposals elaborated here, that should be the first step to develop a collective awareness of the importance of the area in teacher training, which will allow us to act accordingly. Our main goal as teachers of Educational Psychology is to facilitate future teachers to develop and apply a contrasting model of how students learn, which should ultimately translate into better student learning.