

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE (PID) 2023/2024

-MEMORIA-

¿CÓMO EVALUAMOS LO QUE APRENDEN NUESTROS ESTUDIANTES? LA ELABORACIÓN DE UNA RÚBRICA DE EVALUACIÓN QUE PERMITA LA COORDINACIÓN DEL PROFESORADO DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA UNIFICAR CRITERIOS EN LA CONSECUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DESEADAS.
(ID2023/135).

Coordinador

García Martín, Judit

jgarm@usal.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Equipo de trabajo

Calvo Blázquez, Natalia

natalia.cblaz@usal.es

Facultad de Educación

Cañedo Hernández, María Isabel

icado@usal.es

Facultad de Educación

De Sixte Herrera, Raquel

rsixte@usal.es

Facultad de Educación

García Pérez, José Ricardo

jrgarcia@usal.es

Facultad de Psicología

García Serrano, María

mariagar@usal.es

Facultad de Educación y Turismo

Jáñez González, Álvaro

alvarojg@usal.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Ramos Baz, Marta

martaramos@usal.es

Facultad de Educación y Turismo

Rosales Pardo, Javier

rosales@usal.es

Facultad de Educación



Índice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	2
2. DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	3
2.1. Objetivo general y específicos del PID.....	3
2.2. Ejecución del PID: actuaciones.....	3
2.3. Temporalización del PID.....	4
2.4. Instrumento de análisis diseñado.....	5
3. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA EJECUCIÓN DEL PID.....	9
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA EJECUCIÓN DEL PID.....	11
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	12



1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Este Proyecto de Innovación Docente (en adelante, PID) ha continuado con la línea de trabajo que se inició en el curso académico 2010/2011 con la concesión del primer proyecto de innovación docente, “La asignatura Psicología de la educación en los Grados de Maestro. Diseño y adaptación al EEES” del 2010/11 y que continuó con el segundo, “La asignatura Psicología de la educación en los Grados de Maestro un curso después. Análisis intercentros de la experiencia y propuesta de mejora” y que se valoró el curso pasado, 2022/23, con el tercero, “La resolución de problemas como metodología activa de enseñanza. Un estudio sobre su impacto en el aprendizaje y la transferencia de los alumnos en las asignaturas del área de Psicología de la Educación”.

Continuando con el objetivo de coordinación en la toma de decisiones respecto a la asignatura de Psicología de la Educación en los distintos grados de maestro de los diferentes centros, este PID ha permitido avanzar en el análisis sistematizado de los conocimientos previos con los que los alumnos parecen acceder a la asignatura. Conocer la naturaleza de estos conocimientos en los profesores en formación se apoya en una línea investigación sobre las concepciones y teorías implícitas ya consolidada (Ball et al., 2008, Pajares, 1992; Richardson, 1996) en la que se sigue trabajando bien para conocer los conocimientos y creencias sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios de educación y profesores en formación (García-García et al. 2021; Jarauta y Medina Moya, 2023; Kwok-Wai y Elliot, 2004), o para analizar ya concepciones y teorías específicas como por ejemplo, sobre comprensión lectora en los alumnos de los grados de educación Infantil y Primaria (Caro Valverde et al. 2021; Ghaith, 2021; Makuca, 2015, 2020; Perales-Escudero et. al., 2023; Yildirim y Ates, 2012).

Desde este marco, como se verá más adelante, en este proyecto hemos avanzado en el análisis de los conocimientos previos, teorías implícitas sobre comprensión de textos de los alumnos de la asignatura Psicología de la Educación. De modo que con este nuevo proyecto se han generado innovaciones y cambios a dos niveles:

i) **En la metodología y el desarrollo de la asignatura.** En concreto, el conocimiento acumulado con este PID nos ha permitido conocer mejor cuáles son los conocimientos previos de nuestros alumnos respecto a una de las competencias más importantes dentro de la asignatura y para el trabajo que un/a maestro/a tiene que desempeñar: saber cómo ayudar a comprender los textos y a aprender de ellos. La identificación de esos conocimientos posibilita un planteamiento más accesible de los objetivos de la asignatura e incluso herramientas para, estratégicamente, hacer frente a las posibles discrepancias entre esos conocimientos y las exigencias de la asignatura. Así mismo, nos ha facilitado información útil para el diseño de tareas y actividades que podrán ser empleadas a lo largo de la asignatura en los próximos cursos. Por ejemplo, podremos elaborar tareas que faciliten la activación de los conocimientos previos detectados, y que den sentido al aprendizaje que queremos generar con la asignatura, de un modo más ágil y, motivacionalmente, menos frustrante.

ii) **En la evaluación.** A partir de los avances de este PID podremos introducir innovaciones gracias a la incorporación de (a) instrumentos comunes (sistema de análisis) para todos los profesores implicados que ayuden a captar mejor lo aprendido por los alumnos y (b) criterios de evaluación consensuados que minimicen posibles diferencias en los resultados de los alumnos en función del profesor responsable en impartir la docencia.



2. DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

2.1. *Objetivo general y específicos del PID*

El objetivo principal de este proyecto de innovación docente ha sido elaborar un sistema de análisis para evaluar los conocimientos previos de los estudiantes que permita al profesorado de Psicología de la Educación de los diferentes grados de maestro en los distintos centros unificar criterios para promocionar los conocimientos y las competencias que se desea que adquieran. Complementariamente, se formulan tres objetivos específicos:

En primer lugar, se ha analizado y sistematizado la información recogida con dos protocolos diseñados y aplicados en un proyecto de innovación docente previo (ID 2022/131) sobre los conocimientos que tienen los alumnos de los grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria con respecto a cómo ayudar a comprender textos y a aprender de ellos. Para ello, se ha diseñado un sistema de análisis consensuado por todo el profesorado de la asignatura tomando como referencia el marco propuesto por Snow (2002) para describir cuáles son los elementos esenciales implicados en la comprensión lectora.

En segundo lugar, se han analizado qué sesgos y simplificaciones predominan entre el alumnado cuando resuelven las tareas que les planteábamos en los protocolos aplicados en el proyecto de innovación docente anterior (PID, ID 2022/131). Esos sesgos han revelado qué concepciones intuitivas tienen sobre las nociones trabajadas en Psicología de la Educación en torno a la comprensión lectora y cuáles de esas concepciones persisten después de haber cursado la asignatura.

Finalmente, teniendo en cuenta la información recogida en los dos objetivos anteriores, se está elaborando un registro-guía de orientaciones metodológicas, consensuada entre todos los profesores. Esta guía incluye acuerdos sobre (a) las competencias que es necesario priorizar en la asignatura, (b) las tareas más idóneas para activar y revisar las creencias de los alumnos, (c) posibles estrategias para lograr un aprendizaje más profundo y duradero y (d) el modo de evaluar los logros perseguidos. Algunos de estos acuerdos ya han sido considerados en la revisión de las fichas de la asignatura de Psicología de la Educación del curso 24-25.

2.2. *Ejecución del PID: actuaciones*

Se han efectuado un total de 25 reuniones. De ellas, veintitrés han tenido lugar de manera síncrona virtual¹ a través de Google Meet con una duración media aproximada de dos horas. Las otras dos sesiones han sido presenciales², de otras dos horas y media de duración. Durante el transcurso de estas reuniones se ha llevado a cabo la ejecución de nueve actuaciones independientes pero coordinadas (véase tabla 1). Estas se han secuenciado tal y como se indica a continuación:

Revisión del material disponible del Proyecto de Innovación Docente previo: “La resolución de problemas como metodología activa de enseñanza. Un estudio sobre su impacto en el aprendizaje y la transferencia de los alumnos en las asignaturas del área de Psicología de la Educación”.

Elaboración y envío de la solicitud del PID actual.

Puesta en común y revisión de los logros del uso de la metodología basada en problemas en los años precedentes.

Recibida la comunicación de concesión del PID, justificación de la realización de un sistema de análisis frente a la idea original de rúbrica.

¹ 22 de septiembre; 2 de octubre; 16 de octubre; 25 de octubre; 8 de noviembre; 15 de noviembre; 22 de noviembre; 29 de noviembre; 13 de diciembre; 15 de febrero; 11 de marzo; 18 de marzo; 3 de abril; 17 de abril; 26 de abril; 7 de mayo; 13 de mayo; 22 de mayo; 27 de mayo; 3 de junio; 10 de junio; 17 de junio; 21 de junio

² 23 de febrero, 26 de abril 2024

Diseño online (Hoja de cálculo de Google) del sistema de análisis con el que evaluar las respuestas recopiladas de la aplicación, durante el proyecto anterior, de los dos protocolos de evaluación del aprendizaje y la transferencia de los alumnos: uno para los estudiantes de la titulación de Grado en Maestro en Educación Infantil y otro para los de Educación Primaria que en la actualidad están matriculados en los distintos cursos, de 1º a 4º. Es importante recordar que ambos protocolos planteaban situaciones hipotéticas y problemas relacionados con la manera de ayudar a comprender textos y aprender de ellos. Ese tipo de situaciones eran similares a las trabajadas en Psicología de la Educación.

Aplicación del sistema de análisis a la 1ª pregunta del protocolo de evaluación de la titulación de Grado en Maestro en Educación Infantil.

Revisión de las respuestas y ajuste de los criterios de valoración para la elaboración del manual de análisis.

Análisis preliminar de los datos obtenidos de la aplicación del sistema de análisis en la primera pregunta del protocolo del Grado en Maestro en Educación Infantil teniendo en cuenta el acuerdo entre evaluadores.

Difusión de evidencias mediante la elaboración de esta memoria y de la redacción del primer borrador de una futura publicación.

2.3. Temporalización del PID

Teniendo en cuenta el plan de actuación descrito en la sección anterior para llegar a la consecución de los objetivos principales de este PID, se describe en la tabla 1, el cronograma de actuaciones.

Tabla 1.

Cronograma de actuaciones para la implementación del PID

	Julio 23	Septiembre 23	Octubre 23	Noviembre 23	Diciembre 23	Enero 24	Febrero 24	Marzo 24	Abril 24	Mayo 24	Junio 24
	Antes de la concesión del PID		Tras la concesión del PID								
Revisión del material disponible del PID anterior.											
Elaboración y envío de la solicitud del PID.											
Puesta en común y revisión de los logros del uso de la metodología basada en problemas en los años precedentes.											
Concesión del PID y justificación de la realización de un sistema de análisis frente a la idea original de rúbrica.											
Diseño online (Hoja de cálculo de Google) del sistema de análisis.											
Aplicación del sistema de análisis a la 1ª pregunta del protocolo del Grado en Educación Infantil.											



Revisión de las respuestas y ajuste de los criterios de valoración para la elaboración del manual de análisis.											
Análisis preliminares de la aplicación del sistema de análisis a la 1ª pregunta.											
Difusión de evidencias sobre el PID: Memoria y redacción del borrador de una futura publicación.											

2.4. Instrumento de análisis diseñado

El objetivo principal de este proyecto de innovación docente era evaluar los conocimientos que nuestros estudiantes de Psicología de la Educación poseen y van adquiriendo sobre cómo ayudar a comprender los textos y a aprender de ellos. Para ello, al inicio del proyecto actual contábamos ya con las respuestas que habían dado alumnos de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria de todos los cursos a dos protocolos (uno para cada titulación) elaborados y aplicados en nuestro PID anterior (véase el informe final del PID *“La resolución de problemas como metodología activa de enseñanza. Un estudio sobre su impacto en el aprendizaje y la transferencia de los alumnos en las asignaturas del área de Psicología de la Educación”*). En esos protocolos, los estudiantes, esencialmente, debían (a) valorar la pertinencia de un texto para trabajar con él en Infantil o Primaria, (b) analizar la estructura de dicho texto, (c) diseñar las ayudas que darían para facilitar su comprensión y el aprendizaje a partir del mismo y (d) valorar la transcripción de lo que hace una maestra cuando trabaja ese texto con sus alumnos. En el PID anterior las respuestas fueron analizadas para ver en qué medida los estudiantes respondían utilizando los conocimientos específicos proporcionados en la asignatura de Psicología de la Educación. Sin embargo, en el proyecto actual nos interesaba hacer un análisis cualitativo que permitiera hacer una radiografía de la manera en la que pensaban los estudiantes cuando resolvían las situaciones planteadas o, dicho de otro modo, los conceptos y criterios con los que piensan, especialmente, cuando aún no han cursado Psicología de la Educación. Por esa razón, aunque nuestra intención inicial era hacer una rúbrica, concluimos que el mejor modo de atrapar el modo de pensar de los alumnos sería aplicando un sistema de análisis con un conjunto de categorías amplio que permitiera describir de un modo cualitativo la red conceptual con la que los estudiantes operan cuando tienen que tomar decisiones sobre los textos y el modo de trabajar con ellos (como, por ejemplo, cuando tienen que responder a la primera pregunta del protocolo de infantil: “¿Cómo valoras este cuento para trabajar en 3º de Educación Infantil?”). Una rúbrica nos habría servido para valorar el nivel de desempeño de cada alumno, mientras que nuestro último interés se ha ido acercando cada vez más a describir (sin cuantificar) la manera de pensar de los estudiantes.

El sistema de evaluación diseñado debía tomar como referencia algún modelo, lo más inclusivo posible, de los factores que intervienen en la comprensión lectora y el aprendizaje a partir de los textos. Tras hacer una revisión de la literatura y teniendo en cuenta el tipo de datos (respuestas de los estudiantes) con los que contábamos, nos pareció que el modelo más adecuado podría ser el que Snow (2002) presenta como un heurístico o un mapa para pensar en la comprensión lectora. La ventaja de este modelo es que considera que el resultado de la lectura depende de un número lo suficientemente amplio de factores como para que cualquier respuesta de un alumno pueda hacer alusión a alguno de esos factores. En concreto, de acuerdo con esta autora, el resultado de la lectura es fruto de la interacción entre el **lector**, el **texto** y las **tareas** de lectura solicitadas; lo que, a su vez, depende del **contexto** sociocultural en el que transcurre la lectura. En consecuencia, cada respuesta de los alumnos a cada pregunta puede ser analizada valorando si se está teniendo en cuenta al lector, el texto, la tarea o el contexto. A su vez, de acuerdo con Snow, dentro de esos cuatro grandes elementos pueden diferenciarse otros elementos más específicos, lo que nos ha permitido definir también un conjunto de subcategorías para describir con más precisión el pensamiento de los estudiantes cuando responden a cada pregunta. De

este modo, el sistema de análisis completo que hemos elaborado es el que se presenta en la Tabla 2. En la tabla incluimos todas las categorías y subcategorías que hemos utilizado para ver de qué hablan (o en qué piensan) nuestros alumnos cuando deben tomar decisiones sobre la comprensión lectora (o el aprendizaje a partir de textos) y el modo de promoverla. En la tabla figuran también los criterios concretos que hemos definido para asignar o no una determinada categoría/subcategoría a una respuesta. Estos criterios han sido especificados tomando como referencia, tanto el trabajo de Snow, como las respuestas dadas por nuestros alumnos. Para ilustrar el significado de cada categoría incluimos ejemplos tomados de la respuesta que dieron los alumnos de 1º del Grado en Educación Infantil a la primera pregunta de su protocolo (la ya mencionada “¿Cómo valoras este cuento para trabajar en 3º de Educación Infantil?”). En los casos en los que no hemos encontrado entre las respuestas de nuestros alumnos ningún ejemplo que ilustre una subcategoría concreta hemos imaginado algún ejemplo teniendo en cuenta lo planteado por Snow (2002). Estos ejemplos, para diferenciarlos de los que proceden de las respuestas de nuestros estudiantes, no aparecen entrecomillados.

Tabla 2.

Sistema de análisis

Categorías y subcategorías	Descripción	Ejemplo
LECTOR	El lector es el sujeto/referente de la respuesta dada por los estudiantes, como cuando añade “para los niños” al analizar algún aspecto concreto del texto.	
<i>Conocimiento</i>	Se dice que el contenido del texto es difícil para el lector o se dice que las palabras son difíciles para los niños.	“...si lo tuviera que explicar a niños de 3 años, cambiaría un poco el contenido de manera que fuera fácil que lo comprendieran”. “...un niño de 3º de Infantil sería capaz de entender todo el vocabulario que se encuentra en el cuento. Igual existe alguna excepción de alguna palabra algo complicada pero en general todos serían capaces”
<i>Motivación</i>	Se habla del interés que el texto puede provocar a los niños o lo motivante que es el texto.	“...les resultará muy interesante y prestarán gran atención”.
<i>Capacidades cognitivas</i>	Se habla de las capacidades cognitivas necesarias para comprender, no de capacidades cognitivas generales.	“... los alumnos ya van a comprender el cuento perfectamente...”
<i>Estrategias de comprensión</i>	Se explicita alguna estrategia de comprensión (extraer significado por contexto, señales para identificar ideas clave...).	Es difícil que los niños de 3 años lo puedan entender porque contiene mucha información y ellos todavía no saben resumir.
TEXTO	El texto es el sujeto/referente de la respuesta dada por los estudiantes.	
<i>Contenido</i>	Se analiza el contenido del texto (los personajes, la trama, la moraleja o mensaje transmitido...).	“Es un cuento que (...) aporta bastantes valores y enseñanzas que deben de ser adquiridas y analizadas”.
<i>Vocabulario</i>	Cuando hablan de la dificultad del vocabulario sin hacer ninguna referencia a los niños.	“El vocabulario del texto es sencillo y adecuado.”
<i>Forma</i>	Si dice que el texto es breve, corto, largo... Es decir, se hace referencia a sus características superficiales.	“...no es largo”..
<i>Género</i>	Cuando se mencionan otros cuentos haciendo ver sus similitudes temáticas o estructurales; o cuando se entiende que este cuento forma parte de un tipo concreto de cuentos.	“Es una fábula, con animales”

<i>Estructura</i>	Se habla de la organización lógica del texto. Por ejemplo, si se está considerando el cuento, se habla de la presentación de los protagonistas, la descripción del espacio, la aparición del suceso inicial (o problema), las acciones o intentos de resolución, etc. Para considerar que se está hablando de la estructura tiene que mencionar al menos dos componentes de los cuentos y hacer un análisis específico (o decir explícitamente que la estructura es o no adecuada).	Es un cuento que está bien porque se puede ver cómo el corderillo intenta resolver un problema pero no lo consigue y, entonces, se le ocurre hacer algo diferente y eso sí que tiene las consecuencias deseadas.
TAREA	Se refiere a lo que el maestro/maestra puede hacer con el texto. Por lo tanto, se habla de qué se les puede enseñar o con qué objetivo trabajarlo, sin asumir que el texto lo enseña por defecto.	
<i>Resultados</i>	Se especifica con claridad qué se puede aprender.	"... aprendiendo la idea de no precipitarse con las decisiones y pensar siempre una segunda opción".
<i>Propósito</i>	Se menciona con qué función se podría utilizar el texto, pero sin concretar logros o resultados de aprendizaje particulares.	"Me parece un cuento interesante (...) sobre todo para trabajar las emociones [no se especifica qué emociones]"
<i>Actividades</i>	Se dice lo que la maestra haría con ese cuento o lo que pediría a los estudiantes que hicieran con él. Tiene que hablar de actividades diferentes a las propias del proceso de comprensión como, por ejemplo, ver un vídeo, explicar el cuento, hacer un role-playing...	"Lo buscaría en un audiovisual para que pudiesen ver más o menos de qué se trata y además se lo intentaría explicar de todas las maneras posibles".
CONTEXTO	Se hace alusión a cualquier aspecto o circunstancia que rodea y está más allá de la tarea, el lector y el texto.	
<i>Condiciones socio-económicas</i>	Se mencionan las condiciones socioeconómicas del centro o las familias de los alumnos.	Los alumnos y sus familias no valoran la lectura porque hay muchas familias humildes para las que lo importante es la formación práctica, la que sirva para encontrar rápidamente un trabajo.
<i>Etnia</i>	Se menciona la etnia de los alumnos y sus familias.	No creo que sea fácil captar con este texto la atención de los alumnos pues hay muchos inmigrantes que proceden de países y grupos con otros intereses.
<i>Vecindario</i>	Se menciona alguna característica del vecindario.	Este cuento está muy bien porque te enseña a ser astuto y en el barrio en el que está situado el colegio en el que he hecho las prácticas, hay que serlo para salir adelante.
<i>Cultura escolar</i>	Se menciona alguna característica de la cultura o la tradición de alguna escuela concreta.	En mi colegio de prácticas se prefiere trabajar con otro tipo de cuentos en los que los personajes sean personas.
<i>Entorno virtual de aprendizaje</i>	Se mencionan aspectos relacionados con las herramientas de aprendizaje on-line.	Sería mejor que este texto se presentara a través de alguna aplicación de lectura en red para que los alumnos pudieran acceder rápidamente a la definición de algunas palabras o pudieran hacer subrayados y comentarios que fueran vistos por todos.

Además de los criterios concretos para la asignación de cada categoría que se describen en la tabla 2, el análisis de las respuestas de los alumnos se hizo teniendo en cuenta otros tres criterios generales:

1. A una misma respuesta se le puede asignar más de una categoría o subcategoría si se utilizan argumentos que ponen el foco en varios de los elementos implicados en la comprensión de un texto. Por ejemplo, un estudiante puede dar una respuesta en el protocolo teniendo en cuenta, en un primer momento, las características del texto que está analizando (texto) y luego lo que haría

con él (tarea) o las capacidad de los posibles lectores (lector). O, por poner otro ejemplo, un estudiante puede estar hablando de la moraleja que transmite el cuento que le pedimos que juzgue (contenido) y luego pasar a hablar de su extensión (forma).

- Hay ocasiones en las que es evidente la categoría a la que se está refiriendo un estudiante (lector, texto, tarea, contexto), pero no la subcategoría concreta (por ejemplo, sólo se dice que el texto está muy bien). Por lo tanto, este tipo de respuestas sólo se analizaron asignando una categoría.
- Con nuestro análisis sólo pretendíamos valorar de qué hablan los estudiantes, como un indicador de los conocimientos o nociones que aplican cuando piensan en situaciones de lectura de textos. Por lo tanto, para asignar a su respuesta una categoría determinada, no era necesario que el contenido de la misma fuera correcto, ni que estuviera suficientemente elaborado. Por ejemplo, si un alumno dijera que “el cuento incluye todas las partes propias de un cuento” habríamos considerado que está hablando de la “estructura” del “texto”, aunque no explique cuáles son esas partes o aunque el texto analizado no se ajustara a la estructura que se le está atribuyendo.

El sistema de análisis que acabamos de describir fue aplicado a todas las respuestas que dieron los alumnos de 1º del Grado en Maestro en Educación Infantil a la primera pregunta de su protocolo. Para ello, se fue rellenando una hoja de cálculo en Google Drive tal y como se muestra en la figura 1. Este análisis fue realizado conjuntamente por todo el equipo de profesores que participa en el PID con el fin de llegar a un consenso sobre la forma de proceder. Está previsto que, en los próximos meses, los profesores analicen el resto de respuestas individualmente y que algunas de las respuestas sean analizadas por varios profesores de manera independiente para calcular la fiabilidad del sistema.

Figura 1.

Ejemplificación de la aplicación del sistema de análisis a cuatro respuestas de estudiantes de Ed. Infantil sobre el fragmento “El lobo y el corderillo”

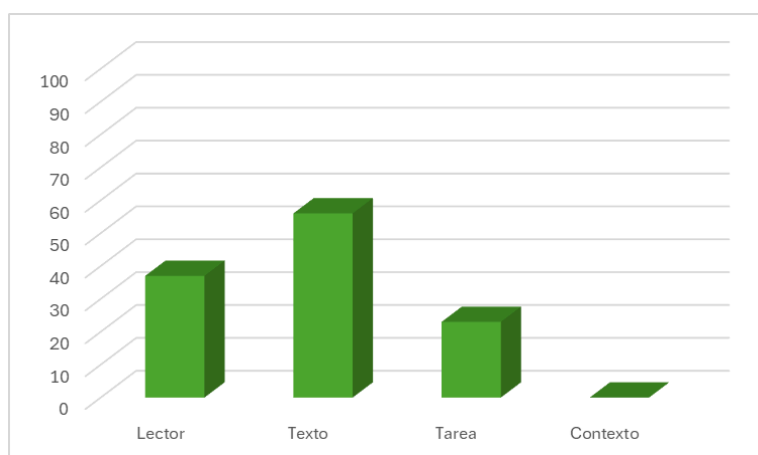
El lobo y el corderillo	LECTOR	Subcategoría LECTOR	TEXTO	Subcategoría TEXTO	TAREA	Subcategoría TAREA	CONTEXTO	Subcategoría CONTEXTO
Me parece un texto muy correcto para trabajarlo en 3º ya que los alumnos ya van a comprender en cuento perfectamente y al ser los protagonistas animales, les resultará muy interesante y prestarán gran atención.	Sí	Habilidad cognitiva Motivación	No		No		No	
Difícil de explicar a niños tan pequeños, introduciría este cuento en años posteriores. Pero si lo tuviera q explicar a niños de 3 años, cambiaría un poco el contenido de manera que fuera facil que lo comprendieran.	Sí	Conocimiento	No		No		No	
Es un cuento que puede aportar mucha información a cada frase y también aporta bastantes valores y enseñanzas que deben de ser adquiridas y analizadas.	No		Sí	Contenido	No		No	
Yo creo que no se debería trabajar por el hecho de que miente aunque sea para defenderse, y de la manera en la que lo hace humilla al lobo por no saber nadar	No		Sí	Contenido	No		No	

3. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA EJECUCIÓN DEL PID

A continuación se presentan los resultados preliminares obtenidos de la aplicación del sistema de análisis a las 91 respuestas dadas por los alumnos de 1º del Grado en Maestro en Educación Infantil a la primera pregunta de su protocolo. En cuanto a las cuatro categorías generales, tal y como se observa en la figura 2, la que está más presente es la del texto (el 61,5% de los estudiantes, N = 56, responden pensando en las características del texto), seguida de la del lector (el 40,7% de los estudiantes, N = 37, responden a la pregunta desde el punto de vista del lector) y de la de la tarea (el 25,3% de los estudiantes, N = 23, ofrece una respuesta que tiene en cuenta la tarea). La categoría contexto no fue asignada en ningún caso, pues ninguno de los estudiantes participantes consideró este elemento de la comprensión lectora.

Figura 2.

Frecuencias de los criterios de la rúbrica a la 1ª pregunta de Grado en Maestro en Educación Infantil

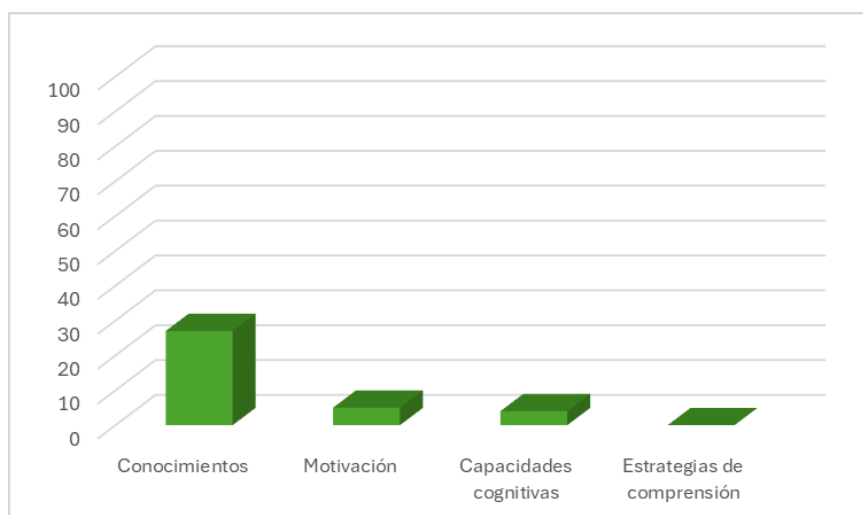


3.1. Categoría Lector

Si nos fijamos en las subcategorías pertenecientes a la categoría “lector”, el 29,7% (N = 27) hablan del conocimiento que poseen los estudiantes, el 5,5 % (N = 5) se centran en aspectos motivacionales, el 4,4% (N= 4) en las capacidades cognitivas y ninguno en las estrategias de comprensión (ver figura 3).

Figura 3.

Frecuencias de los criterios de las subcategorías del lector

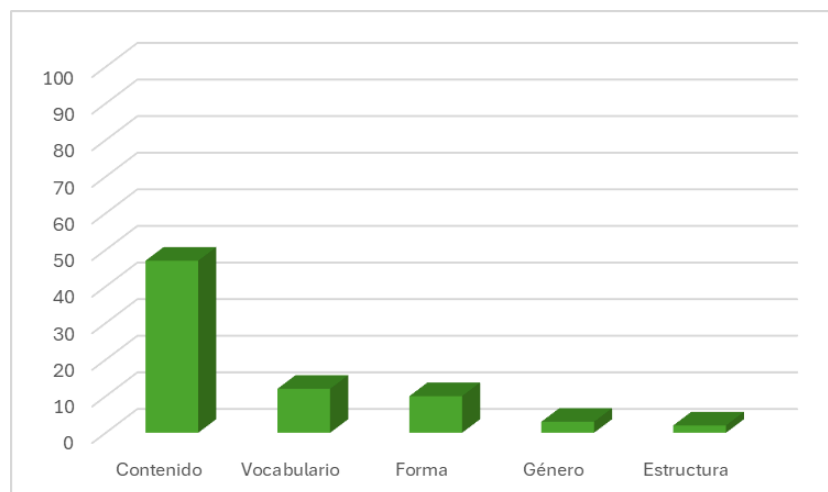


3.2. Categoría Texto

Si nos fijamos en las subcategorías pertenecientes a la categoría “texto”, el 50,5% (N = 46) habla del contenido del cuento, el 13,2% (N = 12) se centran en el vocabulario, el 11% (N = 12) en la forma, el 3,3% (N = 3) en el género y el 2,2% (N= 2) en la estructura del cuento (ver figura 4).

Figura 4.

Frecuencias de los criterios de las subcategorías del texto

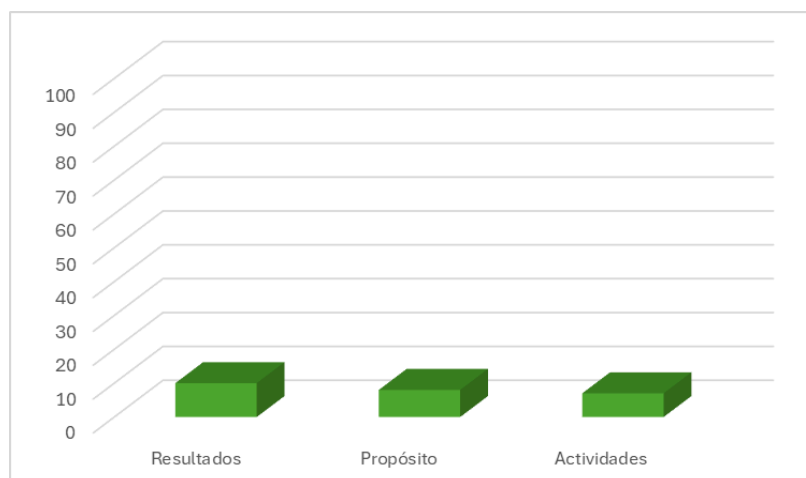


3.3. Categoría Tarea

Si nos fijamos en las subcategorías pertenecientes a la categoría “tarea”, el 11% (N = 10) habla de los resultados que podrían obtenerse con el cuento, el 8,8 % (N = 8) del propósito con el que se podría leer y el 7,7% (N = 7) de las actividades que se podrían hacer con el cuento (ver figura 5).

Figura 5.

Frecuencias de los criterios de las subcategorías de la tarea



A modo de conclusión, estos resultados revelan que los alumnos sin formación específica en el marco de la asignatura de Psicología de la Educación, cuando deben juzgar la idoneidad de un texto con el que podría trabajarse en el aula, lo primero que parece captar su atención son las características del mismo, en particular su contenido (e.g. valoración de los personajes), después el “lector” y, en particular,



el *conocimiento* que puedan tener respecto a las exigencias del texto (e.g. complejidad del vocabulario) y, finalmente, la “tarea”, es decir, lo que como maestras/os podrían hacer con un texto de estas características, siendo en estos casos su interés principal los *resultados* que intentarían lograr con él (e.g. que los alumnos aprendan que hay que pensar bien las cosas antes de actuar).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA EJECUCIÓN DEL PID

Comprender un texto es un proceso complejo que requiere poner en marcha toda una serie de competencias específicas. Por ejemplo, entre otras habilidades, los lectores deberán reconocer palabras de forma automática, acceder a su significado, conocer las estructuras sintácticas y textuales en las que aparecen o disponer del conocimiento especializado sobre los contenidos tratados en el texto. La identificación de las características fundamentales del conocimiento que poseen nuestros estudiantes sobre estas competencias, puede facilitarnos la formación de los futuros profesionales de forma mucho más eficaz. O lo que es lo mismo, el conocimiento del que disponen nuestros estudiantes nos permite anticipar cómo van a planificar y poner en marcha los procesos de enseñanza cuando lean junto a sus alumnos con la intención de comprender un texto. Sin embargo, el estudio del conocimiento especializado relacionado con estas competencias del que disponen los profesores ha sido muy poco desarrollado.

Tradicionalmente, la investigación se ha centrado en el conocimiento de los profesores sobre cómo decodificamos el lenguaje escrito y el papel que juega la fonología en este proceso, más que sobre cuáles son las competencias directamente relacionadas con la comprensión de textos. Cuando lo ha hecho, la investigación ha utilizado metodologías de análisis basadas en el uso de encuestas. Así, por ejemplo, Spear-Swerling y Cheesman (2012) utilizaron un instrumento de estas características para identificar el conocimiento de los profesores sobre la relevancia de la fluidez lectora, el papel del vocabulario en el procesamiento lector o sobre la comprensión. Una de las limitaciones que se han señalado a este tipo de metodologías ha sido que la información que obtenemos indica simplemente el grado de familiaridad de los profesores con este tipo de conocimientos. Sin embargo, es mucho menor la información que obtenemos sobre cómo los profesores interpretan los procesos de comprensión que se ponen en marcha durante el procesamiento lector (Davis et al., 2022). Algunas investigaciones han empleado metodologías que permiten análisis más profundos y comprensivos sobre el conocimiento de los profesores cuando se enfrentan a la comprensión de un texto o cuando interactúan con sus alumnos para ayudarles a comprender. Por ejemplo, Kucan et al. (2009) desarrollaron una tarea en la que pedían a los profesores examinar y valorar una grabación de vídeo en la que dos profesores instruían a sus alumnos en la comprensión de un texto. En un estudio similar y que está más próximo a lo que nosotros mismos hemos realizado, Kucan et al. (2013) elaboraron un instrumento (Comprehension and Learning from Text Survey) para evaluar el conocimiento especializado de los profesores sobre la comprensión de textos y su uso en el aula. La prueba solicitaba a los profesores el análisis de varios textos con el objeto de identificar sus ideas más importantes, así como aquellos de sus elementos constitutivos que eran determinantes para su comprensión. Además, los profesores también eran interrogados sobre la forma en que utilizarían cada texto para facilitar la comprensión de sus estudiantes.

En nuestro caso, estamos de acuerdo con la idea de que los profesores que son conocedores de las competencias implicadas en la comprensión de un texto estarán mejor preparados para enseñar a sus alumnos a enfrentarse con ellos. Por esta razón, el sistema de análisis implementado parece de gran utilidad. Como acabamos de ver, ha posibilitado identificar y categorizar con cierta fiabilidad las teorías implícitas de nuestros alumnos respecto a un contenido nuclear, concreto y de gran complejidad, de la asignatura. En particular, estas teorías implícitas parecen caracterizarse por atender, en términos del modelo de Snow (2002), al texto antes que al lector o a la tarea. En otras palabras, parece que los futuros maestros consideran el texto como lo más relevante en la lectura (Ghaith, 2021). Esto es relevante ya que supone enseñar explícitamente a los alumnos a tomar decisiones estratégicas donde impera la tarea (lo que pueden hacer con el texto) teniendo en cuenta el texto (desde un análisis más complejo que el propio



contenido; por ejemplo, su estructura) y al lector que lo debe abordar (yendo también, más allá del vocabulario y su dificultad; por ejemplo, sus capacidades cognitivas y su base motivacional para aprender a manejarse con los textos narrativos de forma estratégica). El ‘salto’ de un conocimiento a otro siempre ha sido visible, pero ahora es tangible lo que nos permite implementar cambios estratégicos con el objetivo de facilitar el paso de un punto a otro del aprendizaje. Esto contribuirá a que los futuros maestros se alejen de una práctica basada en la intuición o experiencia lejos de un marco teóricamente coherente (Smith et al., 2023). Quizá de este modo, la transferencia de lo aprendido sea algo mayor.

Teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo y los resultados que acabamos de presentar, podríamos afirmar que el proyecto de innovación docente implementado nos ha brindado la oportunidad real de seguir innovando metodológicamente a favor del aprendizaje profundo de nuestros alumnos del grado y, lo que no es menos importante, a favor de una coordinación real entre el profesorado a cargo de su docencia (con más o menos experiencia en su desarrollo) unificando criterios.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Caro Valverde, M.T., Sánchez-Fortún, J.M., & Domínguez-Oller, J.C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Front. Psychol.*, 12, 749426. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749426>
- García-García, F.G., López-Francés, L. Moctezuma-Ramírez, E.E., & Pérez-Pérez, C. (2020). Aprender a aprender en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes. *Estudios sobre educación*, 40, 103-126. <https://doi.org/10.15581/004.40.103-126>
- Ghaith, G. (2021). A Study of the Implicit Reading Beliefs of a Cohort of College EFL Readers and Their Responses to Narrative Text. *Reading Psychology*, 42(4), 435-453. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1913461>
- Jarauta-Borrasca, B., & Medina-Moya, J. L. (2023). Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 103-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94634>
- Kwok-Wai, C. & Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Makuc, M. (2020). Students’ implicit theories on text comprehension: Advances and major research challenges in initial teacher training and other disciplines. *Sophia Austral*, 25(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100071>
- Pajares, M. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perales-Escudero, M. D., Garduño-Buenfil, M., & Portillo-Campos, V. E. (2023). Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: a Likert scale study. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3375>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102- 119). Simon and Schuster/Macmillan.



- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2023). Elementary teachers' perspectives on teaching reading comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54, 888-913. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00118
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Yildirim, K., & Ates, S. (2012). Turkish Pre-Service Teachers' Perceived Self-Efficacy Beliefs and Knowledge about Using Expository Text as an Instructional Tool in Their Future Classroom Settings. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.4>