

Informe Final de ejecución del Proyecto de Innovación Docente “La asignatura "Psicología de la educación" en los Grados de Maestro. Diseño y adaptación al EEES.” (ID10/131)

Los objetivos que nos planteamos para el Proyecto de innovación docente fueron los siguientes:

1. Diseñar una asignatura que respondiera a las necesidades reales de los alumnos respecto a las competencias relacionadas con la Psicología de la Educación que les serán necesarias en su desempeño profesional. Para ello, el diseño de la asignatura debería garantizar que los alumnos comprendieran:
 - Las características básicas del sistema cognitivo humano (procesos psicológicos que permiten el aprendizaje, capacidad de autoconsciencia y autorregulación y limitaciones atencionales y de almacenamiento).
 - Las diferencias entre los diferentes tipos de aprendizajes que las personas pueden adquirir.
 - Las ayudas educativas que puedan ser más eficaces en función de las características cognitivas del ser humano y los aprendizajes que deseen promoverse.
2. Lograr el mayor grado de homogeneidad posible en el diseño, desarrollo y evaluación de la asignatura, dado que los Grados de Maestro en los que se incluye la asignatura serían impartidos en 3 centros diferentes de la Universidad de Salamanca, y que su docencia estará a cargo de 5 profesores diferentes.
3. Establecer espacios de comunicación de los diferentes profesores de la materia entre sí y con los alumnos. Estos espacios nos permitirían, por un lado, compartir con el resto de profesores de la asignatura los avances, dificultades o dudas que puedan ir surgiendo en cada una de las fases de implementación de la materia, y, por otro, establecer con los alumnos de la asignatura unas pautas que sirvan para definir los sistemas tutoriales de acuerdo con el EEES.
4. Diseñar actividades académicas que impliquen la responsabilización por parte de los alumnos de su propio aprendizaje, siguiendo así la esencia del EEES.

El grado de consecución de estos objetivos ha sido elevado, si bien alguno de ellos aún queda pendiente en ciertos aspectos. Respecto al primero de los objetivos, la experiencia de innovación ha resultado muy útil. En este sentido, pensamos que a través de la asignatura se ha desarrollado en los alumnos una competencia fundamental en su futuro ejercicio profesional como maestros. Esta competencia es la de organizar su propio discurso y diseñar situaciones de lectura compartida como herramientas para promover el aprendizaje significativo. En el desarrollo de esta competencia, además, se ha simulando el proceso de diseño e implementación de las actuaciones educativas que el alumno se encontrará en su futuro profesional. Esto es, en lugar de impartir clases magistrales y realizar una serie de prácticas, en las que el alumno deba demostrar que ha

comprendido los contenidos teóricos de la asignatura, los profesores de la materia, siguiendo las directrices planteadas en el Proyecto de Innovación, partieron de los propios problemas que supone no saber cómo organizar una explicación, no saber cómo realizar una tarea de lectura compartida, o no saber cómo gestionar la dimensión emocional del aprendizaje implicada en las dos tareas anteriores, para justificar la necesidad de construir un marco teórico en el que se fundamentan las medidas necesarias para abordar la explicación y la lectura compartida. Este proceso fue implementado enfrentando a los alumnos desde el principio a sus propias carencias como maestros en formación, exponiéndoles a una tarea inicial de explicación de contenidos, grabando esas explicaciones, aportando documentos académicos sobre cuáles son las dificultades que pueden surgir a la hora de realizar una explicación y analizando esas primeras grabaciones a partir de la información de esos documentos. Así, los alumnos tomaron conciencia de sus propias limitaciones y fueron capaces de elaborar propuestas de mejora basándose en sus propios errores interpretados a la luz del marco teórico generado de manera conjunta con el profesor de la asignatura. Este proceso fue repetido por cada una de las sub-competencias que la asignatura pretendía desarrollar (explicación de contenidos, lectura compartida y gestión emocional del proceso de enseñanza-aprendizaje).

En resumen, podemos considerar que el primero de los objetivos planteados ha sido alcanzado, ya que los alumnos han tenido la oportunidad de adquirir tres competencias concretas propias de su ejercicio profesional, aprendiendo para ello los contenidos teóricos necesarios (las características básicas del sistema cognitivo humano, las diferencias entre los diferentes tipos de aprendizaje que las personas pueden adquirir y las ayudas educativas que puedan ser más eficaces en función de las características cognitivas del ser humano y los aprendizajes que deseen promoverse).

El segundo de los objetivos planteados, esto es, lograr un elevado grado de coherencia en el modo de desarrollar la asignatura en los tres centros en los que ésta ha sido impartida, se ha sido alcanzado sólo en parte. Los aspectos centrales de la asignatura, como son los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, alcanzaron un grado de acuerdo muy elevado. Todos estos acuerdos cristalizaron en una ficha común para la asignatura en todos los centros, que se adjunta como ANEXO I, y en una planificación temporal de la asignatura, que se adjunta como ANEXO II a este informe final. Sin embargo, a la hora de implementar aspectos concretos de la asignatura alguno de ellos se llevaron a cabo en el aula de manera divergente. Estas divergencias, aún sin haber sido planificadas, permitieron comprobar la efectividad de diferentes modos de abordar aspectos concretos de la asignatura. La primera de ellas, que vino impuesta por los propios centros, estaba relacionada con la distribución horaria de las sesiones teóricas y prácticas de la asignatura. Esta diferencia consistía en que en la Facultad de Educación el modelo horario era de 4 horas con el grupo completo (80 alumnos), mientras que en las Escuelas de Magisterio de Ávila y Zamora el horario contemplaba 3 horas con el grupo completo y 1 hora adicional con dos grupos de 40 alumnos cada uno. Esto conllevaba 5 horas semanales de clase para los profesores de Zamora y Ávila en lugar de las 4 de los profesores de Salamanca. Esta primera divergencia nos permitió constatar que el esfuerzo adicional que suponía la distribución horaria de las Escuelas de Magisterio de Ávila y Zamora no se traducían en un incremento de la efectividad en la implementación de la asignatura, ya que la distribución de las horas de prácticas asignada por los centros raramente coincidía con las sesiones de trabajo en grupo de los alumnos planificadas por los profesores, de manera que la situación más habitual era la

de utilizar esos “desdobles” para construir conjuntamente el marco teórico, mientras que el trabajo en grupo tenía que desarrollarse con el grupo completo, en lugar de desdoblado, como habría sido deseable. Además, el hecho de que en ocasiones se debiera trabajar el marco teórico en los desdobles implicaba que en uno de los grupos el ritmo fuera inferior que en el otro, de manera que una mitad de la clase llegara a la siguiente sesión en mejor disposición que la otra, lo cual obligaba al profesor a elegir entre repetir parte de la sesión, para recuperar a los alumnos del grupo “rezagado”, o a seguir a partir de lo ya visto con el grupo más aventajado, aún a riesgo de que parte de los alumnos se perdieran por el camino.

La segunda de las divergencias generadas en la implementación de la asignatura fue el modo en el que se llevó a cabo la evaluación continua, esto es, en el modo en el que los alumnos entregaban los resultados parciales de su trabajo para recibir las correcciones necesarias. En un principio se estableció una primera entrega, aproximadamente en el ecuador de la asignatura, con la transcripción, análisis y propuesta de mejora de la explicación de contenidos. Esta primera entrega sería corregida por parte del profesor y sería devuelta, con las sugerencias de mejora correspondiente, para que los alumnos afrontaran con más garantías las dos tareas restantes de la asignatura (lectura compartida y control de la dimensión emocional del aprendizaje). Sin embargo, un pequeño desajuste de coordinación provocó que mientras que una parte de los profesores siguió el plan original, un segundo grupo demoró la entrega de este primer trabajo hasta la conclusión de la segunda tarea, esto es, la lectura compartida, y un tercer grupo pidió a los alumnos una primera entrega de la parte de explicación, tras lo que les dieron un feedback, y una segunda entrega, esta vez de la parte de lectura, seguida de otro feedback. Este desajuste se debió a que la naturaleza de las competencias trabajadas hace factible cualquiera de las tres opciones, puesto que las tareas de explicar un contenido y desarrollar una lectura compartida es muy similar, y tal similitud posibilitaba una entrega conjunta de materiales y una corrección tanto común como por separado. Un análisis de esta discrepancia nos lleva a pensar que el impacto de tal modificación es limitado, ya que si bien los alumnos que entregaron el trabajo sólo con el análisis y la propuesta de mejora de la explicación obtuvieron un feedback más temprano, aquellos que entregaron explicación + lectura compartida obtuvieron un feedback más completo, y quizá la tercera opción fuera la más equilibrada (pero la más costosa para el profesor), esto es, la que establece dos entregas.

Una tercera divergencia fue la utilización de los materiales concretos por parte de uno de los profesores del equipo¹. En este caso, si bien el acuerdo era el de utilizar, en el caso de Primaria, un mismo texto para todos los grupos de trabajo para la tarea de lectura compartida, la opción final de uno de los profesores fue la de dejar que los alumnos eligieran qué texto utilizar. En este caso, las ventajas de utilizar un mismo texto eran que permitían a los alumnos (y también al profesor) profundizar en las dificultades que podrían surgir entre los diferentes grupos a partir de un mismo contenido, mientras que tenía como inconveniente que el proceso de grabación en clase de la lectura compartida resultaba algo tedioso (muchos grupos exponiendo exactamente el mismo contenido). Por el contrario, la elección de diferentes textos para la tarea implicaba un esfuerzo mayor por parte del profesor para analizar las dificultades surgidas ante diferentes textos (con diferentes problemas de redacción y, por lo tanto, de diferentes niveles de dificultad), y podría resultar más confuso para los alumnos, pero

¹ Los materiales trabajados consistieron en una unidad didáctica de Infantil 5 años en el caso del Grado en Maestro de Educación Infantil, y una unidad de Conocimiento del Medio de 6º de Primaria en el Grado en Maestro de Educación Primaria

resultaba más motivador en tanto que las sesiones de grabación no resultaban tan tediosas.

En síntesis, el grado de homogeneidad con el que la asignatura fue impartida en los diferentes centros por parte de los profesores que estaban al cargo de las mismas fue elevado, pero existieron algunas divergencias relativas a la distribución horaria de las clases teóricas y prácticas, en los modos de llevar a cabo la evaluación continua y en el uso de determinados materiales. Estas divergencias, no obstante, propiciaron un enriquecedor análisis del que se extrajeron una serie de conclusiones que se aplicarán en posteriores implementaciones de la asignatura, y que son objeto de un nuevo proyecto de innovación docente, ya en marcha, que da continuidad a éste que acaba con este informe final.

Respecto al tercero de los objetivos, esto es, la apertura de un foro de comunicación y coordinación entre los profesores de la asignatura, puede considerarse como plenamente alcanzado. A lo largo del curso se desarrollaron un total de 25 reuniones de coordinación, en las cuales se acordaron los elementos fundamentales de la asignatura, que se reflejan en la ficha de la misma que se adjunta en el ANEXO I. Uno de los acuerdos más complejos, y a la vez más útiles, fue el de la planificación temporal de los contenidos a lo largo de las 60 horas de clase presenciales de los alumnos, así como de la distribución de los trabajos a lo largo de la asignatura (y con él, de las horas de trabajo no presencial de los alumnos). Esta planificación se adjunta como ANEXO II. Esto permitió establecer un itinerario común para la asignatura, independiente del centro en el que se impartiera, que garantizaba la homogeneidad no sólo de los contenidos impartidos, sino del ritmo con el que se impartían. Cabe destacar que, al finalizar la docencia de la asignatura, todos los profesores mostraron pequeños desajustes con respecto a la programación inicial (de en torno a una semana de retraso), lo cual es signo inequívoco que esa programación inicial precisa de un ajuste. Otros acuerdos suscitados en este foro de coordinación fueron los siguientes:

- Establecimiento de preguntas similares para guiar la lectura de los materiales trabajados por parte de los alumnos, sobre las cuales se sustentaba la generación de los contenidos teóricos de la asignatura.
- Selección de las unidades didácticas más apropiadas de todas las disponibles en las diferentes editoriales y en los diferentes cursos de Educación Infantil y Primaria.
- Delimitación de las características y modo general de funcionamiento de los grupos de trabajo.
- Establecimiento de los criterios de evaluación del borrador del trabajo que los alumnos deben entregar en el transcurso de la asignatura, y que contribuirá a la evaluación continua de la asignatura. Estas directrices sirvieron también para articular las sesiones de aula destinadas a orientar a los alumnos en la elaboración del trabajo final.
- Establecimiento conjunto de los criterios de evaluación y del modelo de examen de la asignatura
- Orientación sobre el afrontamiento de eventuales problemas de disciplina en el aula. En este sentido, se realizaron las consultas pertinentes al defensor

universitario, y se propusieron diferentes modos de abordar una situación de indisciplina en el aula en el caso de que se produjera.

En síntesis, el hecho de contar con un foro en el que compartir dudas, aportar sugerencias y, en definitiva, apoyarse a la hora de diseñar, implementar y evaluar la asignatura ha sido tremendamente enriquecedor para los profesores y, en nuestra opinión, para la propia asignatura, y por lo tanto, para la formación de los alumnos. Y en cuanto a la comunicación y coordinación con los alumnos, la implantación experimental de la asignatura ha permitido hacerles conscientes de que tanto ellos como sus profesores estaban iniciando un camino que requiere ciertos ajustes. En este sentido, se les ha invitado a valorar el grado de coherencia de la asignatura y la medida en la que se les estaba pidiendo algo razonable y en consonancia con sus necesidades formativas. Algunos grupos han realizado incluso una estimación del tiempo que han tenido que dedicar a la lectura, estudio y preparación del trabajo con el para asegurarnos de estar pidiéndoles un compromiso con la asignatura acorde a los créditos ECTS asignados.

Finalmente, el cuarto objetivo del Proyecto de Innovación aludía al diseño de actividades académicas que responsabilizaran a los alumnos de su propio aprendizaje. Este el objetivo fue alcanzado en buena medida, aunque consideramos que aún existe cierto margen de mejora para los próximos cursos. Como ya indicamos al hablar del primer objetivo, la metodología basada en problemas en la que se ha basado la asignatura ya supone un cambio en el grado de responsabilidad que debe asumir cada alumno con respecto a su propio aprendizaje. Esto es, en la asignatura cada alumno debe trabajar sobre su propia explicación o lectura compartida (o más bien, sobre la de su grupo de trabajo) para aprender los contenidos conceptuales y procedimentales necesarios para solventar los problemas que hayan aparecido en esas explicaciones. Asimismo, todos los profesores de la asignatura establecieron públicamente los criterios de evaluación de las propuestas de mejora para que los propios alumnos pudieran ir constatando su progreso en función de los aspectos fundamentales de la tarea (en el ANEXO III se muestran los criterios utilizados por uno de los profesores de la asignatura). De esta manera, los alumnos sabían qué debían aprender, qué utilizar para aprenderlo y cuáles eran los posibles niveles de competencia que podían alcanzar, y por los que serían evaluados.

Sin embargo, existen dos aspectos que aún admiten (y requieren) mejoras. El primero de ellos es el establecimiento de un sistema de tutorías obligatorias en las que los profesores puedan constatar, de primera mano, que los alumnos van desarrollando las competencias pretendidas por la asignatura. Debido al tamaño final de los grupos de clase (que, dicho sea de paso, es evaluado como excesivo tanto por los profesores como por los propios alumnos), durante las sesiones de trabajo en grupos pequeños el profesor atendía a los alumnos a su demanda, de manera que la constatación del progreso de los alumnos no era homogénea entre todos ellos (aquellos grupos que demandaban más la supervisión del profesor eran los que mayor feedback recibían, mientras que aquellos que menos demandaban la atención de los profesores corrían mayor riesgo de perderse por el camino). De esta manera, los profesores de la asignatura coinciden en la necesidad de establecer un programa de tutorías que permitan constatar que todos los alumnos encaminan su trabajo autónomo en la dirección correcta.

El segundo aspecto que admite mejoras respecto a la consecución del cuarto objetivo del proyecto de innovación, esto es, la consecución de un mayor grado de autonomía del alumno en su trabajo para la asignatura, es la elaboración de una serie de rúbricas de

evaluación consensuadas entre los profesores, que permitan evaluar con un alto grado de precisión en qué nivel de competencia se encuentran respecto a la tarea a desarrollar y cuál sería su evaluación en función de ese nivel de competencia.

Conclusiones y valoración del proyecto de innovación

La valoración unánime de los resultados obtenidos del proyecto de innovación docente que aquí termina por parte de los profesores de la asignatura es tremendamente positiva. Y es positiva porque, si bien es cierto que los cinco profesores de la asignatura ya compartían algunas premisas básicas, fruto de su colaboración en trabajos de investigación previos, también es cierto que la tarea de adaptar la asignatura a los nuevos grados, y de manera coordinada, era un reto ilusionante pero complejo, y ha sido afrontado con éxito. La experiencia ha demostrado, en primer lugar, que con el esfuerzo suficiente y la disposición adecuada esta tarea es asequible. En un momento en el que se trata de homologar la formación de los universitarios en los diferentes estados de la Unión Europea, no deja de ser llamativo que los esfuerzos reales por acordar mínimos dentro de una misma asignatura en una misma universidad sean más bien escasos. El presente proyecto es una muestra no sólo de que se debe, sino también de que se puede llevar a cabo el diseño, desarrollo y evaluación conjunta de una asignatura.

No obstante, a pesar de que la homogeneización de la asignatura ha sido un objetivo central para el presente proyecto de innovación, el logro más valorado por los profesores es la sensación de racionalidad y utilidad que la asignatura genera tanto en profesores como en alumnos. Esto es así, probablemente, porque en la asignatura se aborda el desarrollo real de competencias directamente relacionadas con la actividad profesional que realizarán los alumnos. Este hecho se ha debido, por una parte, a la adopción de la metodología basada en problemas, partiendo de actividades que forman parte de las tareas más presentes en la labor de cualquier maestro, y por otra parte, a la propia evaluación de la asignatura. De hecho, de los resultados de la encuesta de evaluación aplicada a dos grupos elegidos al azar se desprende que la metodología de evaluación de la asignatura fue uno de los aspectos mejor valorados, junto con la utilidad de la asistencia a clase para comprender la asignatura (Ver ANEXO IV). Finalmente, los propios alumnos mostraron su acuerdo con esta percepción de utilidad de la asignatura en relación con su futuro desempeño profesional; la afirmación “Creo que lo que he aprendido en la asignatura me resultará útil cuando ejerza como maestro” fue valorada con un 4.3 sobre 5 por los alumnos, mientras que el ítem inverso “La asignatura no me ha aportado nada interesante” fue el peor valorado, con un 1.43 sobre 5.

Finalmente, si bien se consiguió alcanzar los principales objetivos del proyecto de innovación, los profesores que forman parte del Equipo de Innovación consideran necesario mantener abierto el foro de coordinación que este proyecto representa, por dos motivos fundamentales. El primer motivo, es el efecto enriquecedor que la coordinación entre los profesores ha surtido, tanto en el diseño e implementación de la asignatura, como en el desarrollo de competencias docentes, el uso de recursos para la docencia y nuestro propio desarrollo docente. El segundo motivo por el cual este foro debe permanecer abierto es que sería tremendamente ingenuo pensar que una adaptación de la docencia como la que requiere la implantación de los nuevos grados puede darse en un solo curso académico. A pesar de que nuestra experiencia previa con el proyecto de Innovación ha sido muy positiva, aún quedan muchos aspectos por mejorar, como el ajuste de la organización de los grupos de prácticas según las circunstancias de cada

centro, la revisión de algunos de los materiales bibliográficos y de aula (valorado como mejorable por los alumnos en las encuestas), el modo de realizar la evaluación continua del aprendizaje de los alumnos y la implementación de un sistema de tutorías en línea con la esencia del EEES. Y es precisamente para el abordaje de esos aspectos manifiestamente mejorables para lo que se ha solicitado un nuevo proyecto de innovación, que dé continuidad a éste y que ya ha sido puesto en marcha



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

ANEXO I
Ficha común de la asignatura

NOMBRE DE LA ASIGNATURA

1.- Datos de la Asignatura

Código		Plan	2010	ECTS	6
Carácter	TRONCAL	Curso	1º	Periodicidad	2º Cuatrimestre
Área	Psicología Evolutiva y de la Educación				
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación				
Plataforma Virtual	Plataforma:	Studium			
	URL de Acceso:	https://moodle.usal.es/			

Datos del profesorado

Profesor Responsable	Javier Rosales Pardo	Grupo / s	
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Área	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Centro	Facultad de Educación		
Despacho			
Horario de tutorías			
URL Web	http://www.usal.es/~aiape/index.html		
E-mail	rosales@usal.es	Teléfono	923294400 ext 3441

Profesor Responsable	Isabel Cañedo Hernández	Grupo / s	
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Área	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Centro	Facultad de Educación		
Despacho			
Horario de tutorías			
URL Web	http://www.usal.es/~aiape/index.html		

E-mail	icado@usal.es	Teléfono	923294400 ext 3294
--------	---------------	----------	--------------------

Profesor Responsable	J. Ricardo García Pérez	Grupo / s	
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Área	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Centro	Facultad de Educación		
Despacho	Despacho nº 8, Edificio Europa, Facultad de Educación		
Horario de tutorías	Miércoles y viernes de 10:00 a 13:00		
URL Web	http://www.usal.es/~aiape/index.html		
E-mail	jrgarcia@usal.es	Teléfono	923294400 ext 3294

Profesor Responsable	Santiago Vicente Martín	Grupo / s	
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Área	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Centro	E.U. de Educación de Zamora		
Despacho	230		
Horario de tutorías			
URL Web	http://www.usal.es/~aiape/index.html		
E-mail	sanvicente@usal.es	Teléfono	

Profesor Responsable	Raquel de Sixte Herrera	Grupo / s	
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Área	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Centro	E.U. de Educación y Turismo de Ávila		
Despacho	Despacho de Psicología de la Educación		
Horario de tutorías			
URL Web	http://www.usal.es/~aiape/index.html		
E-mail	rsixte@usal.es	Teléfono	

2.- Sentido de la materia en el plan de estudios

Bloque formativo al que pertenece la materia

Bloque Básico

Papel de la asignatura dentro del Bloque formativo y del Plan de Estudios.

Ofrecer a los alumnos una visión interrelacionada de los procesos de aprendizaje y las ayudas educativas.

Perfil profesional.

Maestro Especialista en Educación Infantil y Maestro Especialista en Educación Primaria

3.- Recomendaciones previas

Se recomienda a los alumnos que, antes de cursar esta asignatura, estén familiarizados con el uso del Campus Virtual (Studium) y con la búsqueda de material bibliográfico (manuales y revistas especializadas).

4.- Objetivos de la asignatura

- Conocer las características básicas del sistema cognitivo humano: (a) los procesos psicológicos que permiten el aprendizaje, (b) su capacidad de autoconsciencia y autorregulación y (c) sus limitaciones atencionales y de almacenamiento.
- Distinguir entre los diferentes tipos de aprendizajes que las personas pueden adquirir.
- Conocer las ayudas educativas que, en función de las características cognitivas del ser humano y los aprendizajes que deseen promoverse, pueden ser más eficaces.

5.- Contenidos

La asignatura estará compuesta por dos grandes bloques. En el BLOQUE I se esbozará una visión general del sistema cognitivo humano (procesos de aprendizaje, capacidad de autoconsciencia-autorregulación y limitaciones de almacenamiento-procesamiento), así como de los tipos de logros o aprendizajes que ese sistema hace posible. Partiendo de ese marco general, en el BLOQUE II se irán detallando los procesos psicológicos que intervienen en la realización de actividades escolares concretas (como, por ejemplo, la lectura de un texto o el seguimiento de una explicación) y las ayudas educativas que –de acuerdo con los

conocimientos teóricos y/o empíricos acumulados por la disciplina- parecen más eficaces para promover esos procesos.

6.- Competencias trabajadas

Se deben relacionar las competencias que se describan con las competencias generales y específicas del título. Se recomienda codificar las competencias (CExx1, CTyy2) para facilitar las referencias a ellas a lo largo de la guía.

Específicas.

BI 1 y BP7 Analizar y comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6 y 6-12, en el contexto familiar, social y escolar.

BP 11 Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.

Transversales.

BI 22 Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.

BP 9 Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.

BP 16 Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.

7.- Metodologías

Para el desarrollo de la asignatura se empleará una metodología *b-learning* (presencial + tutorización a través de la plataforma virtual), combinando la clase magistral y el trabajo basado en problemas, aunque concediendo especial relevancia a esta última opción. Concretamente, los alumnos tendrán que enfrentarse al problema de enseñar del mejor modo posible los contenidos de una Unidad Didáctica que se les entregará a principio de curso. Con la ayuda de lecturas y con la aclaración del/la profesor/a deberán ser capaces de construir un marco teórico que les guíe en el diseño de situaciones específicas para la enseñanza de los contenidos seleccionados: por ejemplo, tendrán que diseñar (y ensayar en situaciones de *role-play*) una explicación comprensible o planificar las ayudas que suministrarían a sus alumnos para que comprendieran alguno de los textos de la Unidad Didáctica objeto de trabajo. Ese marco teórico habrá de guiarles también en el análisis y la mejora de sus propuestas, hasta llegar a elaborar, con todas las mejoras que se consideren oportunas, un proyecto final de enseñanza y trabajo en el aula.

8.- Previsión de Técnicas (Estrategias) Docentes

	Horas dirigidas por el profesor		Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas presenciales.	Horas no presenciales.		
Clases magistrales	7		10	17
Clases prácticas	40		30	70
Seminarios	4		25	29
Tutorías		3	2	5
Preparación de trabajos	6			6
Otras actividades				
Exámenes/Evaluación	3		20	23
TOTAL	60	3	87	150

9.- Recursos

Libros de consulta para el alumno

- Delval, J. (2001). Aprender en la vida y en la escuela. Madrid: Editorial Morata.
- Pozo, J. I. (2007). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Sánchez, E. (1998). Comprensión y redacción de textos Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E., García, J. R., & Rosales, J. (2010). La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.

Otras referencias bibliográficas, electrónicas o cualquier otro tipo de recurso.

- De Sixte, R., & Sánchez, E. (2010). ¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones frías y cálidas. Revista Aprendizaje/Desarrollo, 46
- Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I., & Conde, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes Infancia y Aprendizaje, 67-68 51-74.
- Rosales, J., Sánchez, E., & Cañedo, I. (1998). El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen?. Infancia y Aprendizaje, 81, 55-81.

10.- Evaluación

Las pruebas de evaluación que se diseñen deben evaluar si se han adquirido las competencias descritas, por ello, aunque es recomendable que al describir las pruebas se indiquen las competencias que se evalúan.

Consideraciones Generales

Para la evaluación de los conocimientos adquiridos los alumnos tendrán que realizar:

- 1) Un breve **ensayo** que recoja los elementos fundamentales de las lecturas recomendadas. Por este ensayo se concederá un máximo de 2 puntos.
- 2) El **trabajo en grupo** que recoja las propuestas de enseñanza de los contenidos incluidos en la Unidad Didáctica que se les entregará al inicio de la asignatura. Este trabajo permitirá obtener hasta un máximo de 3 puntos.

3) Un **examen práctico individual** en el que tendrán que analizar y mejorar algún fragmento de una transcripción de la interacción maestro-alumnos en el aula durante la realización de alguna actividad concreta (lectura, explicación, resolución de problemas, cálculo...). El examen será calificado sobre un máximo de 5 puntos y deberá obtenerse en él un mínimo de 2,5 puntos para que se puedan sumar las puntuaciones obtenidas en las otras dos tareas.

Criterios de evaluación

Ensayo: se valorará la capacidad de reflexión e integración entre ideas procedentes de distintas fuentes así como la capacidad para redactar con coherencia y precisión.

Trabajo en grupo: se tendrá en cuenta si los alumnos son capaces de presentar la información de una forma rigurosa y ordenada, y si consiguen aplicar los conceptos desarrollados en las lecturas y en las clases teórico-prácticas al diseño y el análisis de situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.

Examen: los alumnos deberán aplicar a una situación nueva lo desarrollado en el ensayo y en el trabajo en grupo.

Instrumentos de evaluación

Ensayo, trabajo en grupo y examen escrito de desarrollo.

Recomendaciones para la evaluación.

Se recomienda que, en el estudio de la asignatura, se tenga en cuenta tanto lo leído como lo trabajado en clase y que se haga un esfuerzo por imaginar y analizar múltiples ejemplos de situaciones educativas.

Recomendaciones para la recuperación.

La evaluación del ensayo, el trabajo en grupo y el examen servirá para dar a conocer a los alumnos dónde residen sus dificultades con respecto a la asignatura. Los alumnos que suspendan deberán ejercitar esos aspectos de la asignatura no resueltos satisfactoriamente.

11.- Organización docente semanal (Adaptar a las actividades propuestas en cada asignatura)

SEMANA	Nº de horas Sesiones teóricas	Nº de horas Sesiones prácticas	Nº de horas Exposiciones y Seminarios	Nº de horas Tutorías Especializadas	Nº de horas Control de lecturas obligatorias	Evaluaciones presenciales/ No presenciales	Otras Actividades
1	3		1				
2	1		3				
3	1	3					
4		4					
5		4					
6		4					
7		4					
8		4					

9	2	2					
10		4					
11		4					
12		4					
13		4					
14		4					
15		1				3	



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

ANEXO II

Distribución temporal consensuada de los contenidos de la asignatura

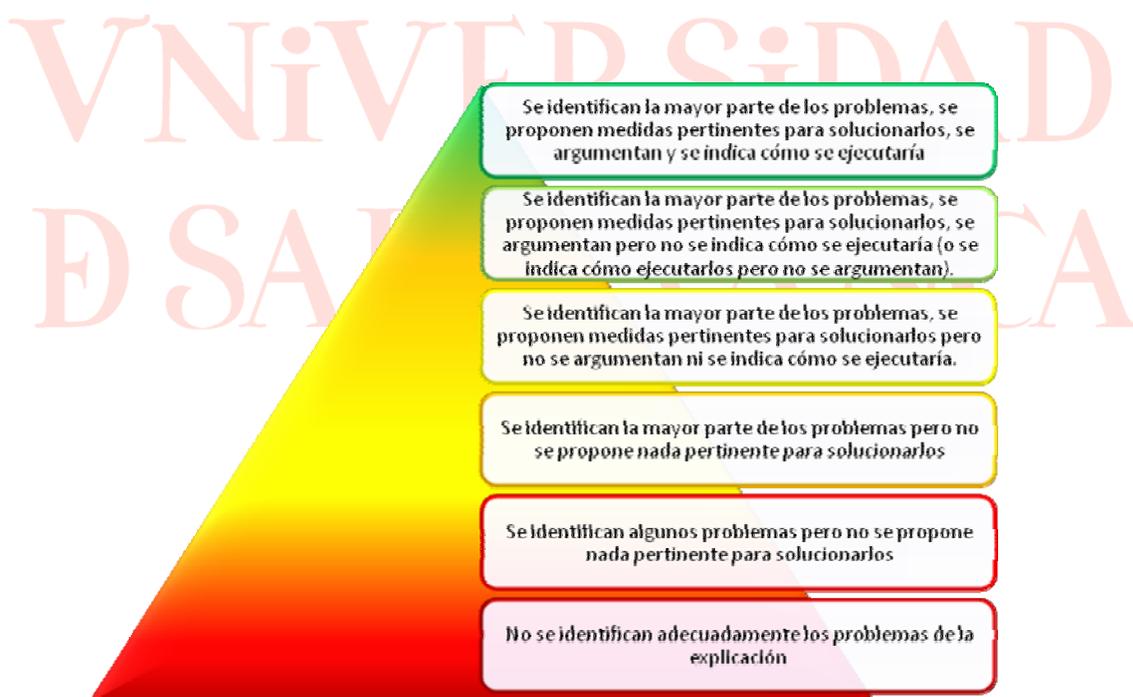
Sesión	Contenido	Lecturas para siguiente sesión
1	Presentación de la asignatura	
2	Categorización intuitiva objetivos Unidad Didáctica.	Cap. 1 Delval
3	Comentario lecturas Capítulo 1 libro Deval; recategorización objetivos	
4	Unidad didáctica en función de si son evolutivos o educativos	Cap. 2 J.I. Pozo
5	Comentario lecturas Capítulo 2 J.I. Pozo; recategorización objetivos	
6	Unidad didáctica en función de si se aprende de manera asociativa o significativa	
7	Comentario lecturas Capítulo 2 J.I. Pozo; recategorización de los	
8	contenidos de la unidad didáctica en función de su carácter procedimental o declarativo, categorización final de objetivos	
9	Preparación grabación Unidad didáctica	
10	Exposición en clase + grabación Unidad didáctica	Lectura libro E. Sánchez
11	Explicar necesidad teoría comprensión;	
12	comentar lectura libro E. Sánchez, construcción conjunta del marco	
13	teórico de comprensión del discurso	
14		Lectura artículo Sánchez et al, I&A 1994
15	Análisis procesos cognitivos promovidos en la	
16	Unidad didáctica grabada en sesión 10	
17		
18		
19	Explicación directrices trabajo de evaluación (discurso), supervisión	
20	desarrollo primeras versiones de los trabajos	
21		
22		
23		
24	Preparación sesión lectura compartida	
25	Grabación de la sesión de lectura compartida	Lectura artículo Sánchez et al, C&E 1999
26	Comentar lectura artículo Sánchez et al, C&E 1999, construcción	
27	conjunta del marco teórico de lectura compartida	
28		
29		
30	Análisis procesos cognitivos promovidos en la	
31	Unidad didáctica grabada en sesión 25	
32		
33		Lectura documento Mayer 2005

34	Explicación directrices trabajo de evaluación (discurso), supervisión desarrollo primeras versiones de los trabajos
35	
36	
37	
38	
39	Preparación grabación explicación + lectura compartida
40	Grabación de la sesión de explicación + lectura compartida
41	Explicar necesidad teoría procesos emocionales del aprendizaje; Comentar capítulo Mayer, explicar procesos emocionales implicados en el aprendizaje a través del discurso
42	
43	
44	
45	Construcción conjunta del marco teórico de procesos emocionales implicados en el aprendizaje a través del discurso
46	
47	
48	
49	Análisis parte cálida (discurso)
50	Unidad didáctica grabadas en sesión 40
51	
52	
53	Explicación directrices trabajo de evaluación, propuesta final
54	
55	
56	
57	
58	
59	EXAMEN
60	

UNIVERSIDAD
D SALAMANCA

ANEXO III.

Criterios de evaluación del trabajo de la asignatura (marco teórico y análisis y propuesta de mejora, respectivamente)





VNiVERSiDAD D SALAMANCA

ANEXO IV: cuestionario de evaluación de la asignatura

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Bueno, pues ya hemos llegado al final de la asignatura. Al igual que yo debo evaluarte a ti, me gustaría que te tomaras un ratito para evaluar la propia asignatura y a mí mismo como profesor de la misma. El cuestionario es anónimo y voluntario, y si te lo tomas en serio ayudarás a que la asignatura sea mejor el próximo curso.

Como ya te imaginarás, debes indicar tu nivel de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Completamente desacuerdo 1 2 3 4 5 Completamente de acuerdo

ACTIVIDADES Y NIVEL DE DIFICULTAD

1 La asignatura es difícil

1 2 3 4 5

2 La asignatura es asequible

1 2 3 4 5

3 Las actividades son razonables y apropiadas

1 2 3 4 5

4 Creo que lo que he aprendido en la asignatura me resultará útil cuando ejerza como maestro

1 2 3 4 5

5 Recomendaría este curso a otros alumnos

1 2 3 4 5

6 El número de alumnos para este curso era el idóneo

1 2 3 4 5

TEMARIO Y MATERIAL

7 El material facilitado era el adecuado

1 2 3 4 5

8 Recomendaría que se siguieran utilizando los mismos materiales

1 2 3 4 5

9 El material aportado se ha utilizado de forma efectiva

1 2 3 4 5

10 Las lecturas facilitadas eran fáciles de entender y estaban bien escritas

1 2 3 4 5

BENEFICIOS PERCIBIDOS

11 Tras terminar este curso, me siento más competente a la hora de dar una clase

1 2 3 4 5

12 La asignatura no me ha aportado nada interesante

1 2 3 4 5

13 El curso ha aumentado mi interés en la materia

1 2 3 4 5

14

En general, el curso ha cubierto mis expectativas

1 2 3 4 5

PROFESORES DEL CURSO

15

Posee un conocimiento avanzado de su asignatura

1 2 3 4 5

16

Muestra entusiasmo por la materia

1 2 3 4 5

17

Promueven la participación de los alumnos

1 2 3 4 5

18

Utilizan ejemplos útiles para explicar conceptos

1 2 3 4 5

19

Integran teoría y práctica

1 2 3 4 5

20

Se comunican de una forma clara y fácil de entender

1 2 3 4 5

21

El/La profesor/a explica en clase de manera clara y ordenada

1 2 3 4 5

22

Resuelve las dudas y preguntas que le formulamos los estudiantes

1 2 3 4 5

23

Usa adecuadamente los recursos didácticos (proyector, cañón, internet,...)

1 2 3 4 5

24

Utiliza metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje

1 2 3 4 5

25

Está accesible para ser consultado por los estudiantes (tutorías, e-mail,...)

1 2 3 4 5

26

Ha informado sobre los criterios y actividades de evaluación de la asignatura

1 2 3 4 5

27

Cumple el plan docente previsto en la Guía Académica (horarios, programa,...)

1 2 3 4 5

28

La bibliografía recomendada ha sido útil para estudiar la materia

1 2 3 4 5

29

La asistencia a clase me ha servido para comprender la asignatura

1 2 3 4 5

30

Después de cursar la asignatura ha aumentado mi interés por la materia

1 2 3 4 5

La asignatura es asequible	3,50	3,89	3,68
Teniendo en cuenta lo que me he esforzado y los criterios de evaluación de la asignatura, creo que tengo la nota que merezco	3,50	3,83	3,65
El curso ha aumentado mi interés en la materia	3,27	3,83	3,53
En general, el curso ha cubierto mis expectativas	3,36	3,61	3,48
Recomendaría que se siguieran utilizando los mismos materiales	3,09	3,78	3,40
El material facilitado era el adecuado	3,18	3,50	3,33
La asignatura es difícil	3,27	2,83	3,08
Las lecturas facilitadas eran fáciles de entender y estaban bien escritas	2,86	3,33	3,08
El examen ha sido muy difícil	2,68	3,00	2,83
El número de alumnos para este curso era el idóneo	1,95	3,06	2,45
Preferiría un formato de examen más tradicional (test, preguntas a desarrollar)	2,41	1,83	2,15
La asignatura no me ha aportado nada interesante	1,45	1,39	1,43



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA