

CUADERNO DE PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Edición actualizada

M^a DOLORES VILLENA MARTÍNEZ

M^a ISABEL JIMÉNEZ MORALES (COORDS.)



Imagen diseñada por Inteligencia Artificial

CUADERNO DE PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Edición Actualizada

Coordinadoras

M^a Dolores Villena Martínez

M^a Isabel Jiménez Morales

Autores

Casado Ramos, Alba Mónica (Prácticas 25, 26, 32, 33 y 34)

Gómez Pérez, M^a del Mar (Prácticas 2, 6, 7, 17, 20, 21 y 22)

Fernández Martín, Francisco Domingo (Prácticas 1, 5, 12, 19 y 29)

Jiménez Morales, M^a Isabel (Prácticas 8, 17, 23 y 24)

Morales Rodríguez, Francisco Manuel (Prácticas 14, 15, 18, 28, 30 y 31)

Velandia Morales, Andrea (Prácticas 4, 11, 16 y 27)

Villena Martínez, M^a Dolores (Prácticas 3, 9, 10 y 13)

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación (PSICOEVO)

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

Granada, 2025

Prólogo

La *Psicología de la Educación* es una materia de carácter troncal en los planes de estudios de los Grados en Educación en diferentes Universidades Españolas. Esta asignatura tiene como objetivo de trabajo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones.

El ámbito de aplicación de la *Psicología de la Educación* se desarrolla principalmente en el marco de los sistemas sociales dedicados a la educación en todos sus diversos niveles y modalidades; tanto en los sistemas reglados, no reglados, formales e informales, y durante todo el ciclo vital de la persona. Normalmente, el estudiante aborda esta materia con la base que le ha proporcionado haber cursado previamente la asignatura *Psicología del Desarrollo*, con la que se encuentra íntimamente relacionada. Una vez que conoce los fundamentos y características del desarrollo humano, se encuentra en disposición de comprender cómo se producen el aprendizaje y todas las variables (tanto de carácter intrapersonal como interpersonal) que influyen en dicho proceso.

La Psicología de la Educación, como rama teórico-aplicada de la Psicología, aporta al futuro docente, conocimientos y habilidades indispensables, dada la complejidad que presentan los procesos educativos actualmente y los escenarios donde tienen lugar.

Así mismo, este texto de carácter práctico pretende servir de guía a los docentes de prácticas de la asignatura *Psicología de la Educación*, que imparten la asignatura en los grados de Ciencias de la Educación y contribuir al desarrollo de las competencias específicas recogidas en las guías académicas.

Las prácticas planteadas en este cuadernillo son fruto de la coordinación de un grupo de docentes de Psicología Educativa en diferentes grados. Se organizan en torno a los bloques de contenidos teóricos, que son comunes a las guías académicas de la asignatura *Psicología de la Educación* en la mayoría de los planes de estudios. Se ofrecen un total de 34 prácticas, de entre las cuales el profesorado podrá seleccionar aquellas que mejor se adapten a su programación docente y a las características de su grupo-clase.

Los bloques temáticos, son los siguientes:

- **Bloque 1.** Descubriendo la Psicología de la Educación a través de sus textos (Prácticas 1-4).
- **Bloque 2.** Aplicaciones educativas de las teorías conductistas del aprendizaje (Prácticas 5-11).
- **Bloque 3.** Diseño de situaciones de aprendizaje en la perspectiva cognitivo-constructivista (Prácticas 12-16).
- **Bloque 4.** Características del profesor y su incidencia en el aprendizaje del alumno (Prácticas 17-18).
- **Bloque 5.** Identificación y optimización de aspectos personales del alumno que interfieren en el aprendizaje (Prácticas 19-28).
- **Bloque 6.** Incidencia de los aspectos sociales en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (Prácticas 29-34).

ÍNDICE

Práctica 1. Búsqueda y análisis de artículos científicos.	07
Práctica 2. Conociendo la Psicología de la Educación: Búsqueda bibliográfica y normas APA.	09
Práctica 3. Contenidos de Psicología de la Educación.	12
Práctica 4. Pioneras de la Psicología de la Educación.	14
Práctica 5. Análisis Conductual Aplicado.	16
Práctica 6. ¿Condicionamiento clásico o condicionamiento operante?	18
Práctica 7. ¿Qué técnica de modificación de conducta se está utilizando?	22
Práctica 8. El caso de Daniel, “el travieso”: cómo abordar eficazmente conductas inadecuadas.	26
Práctica 9. Aprendizaje por Condicionamiento Clásico en el contexto escolar.	29
Práctica 10. Aprendizaje por Condicionamiento Operante y transición al cognitivismo en el contexto escolar.	32
Práctica 11. ¿Estímulos incondicionados o refuerzos y castigos?	35
Práctica 12. Aprendizaje cooperativo	41
Práctica 13. Aprendizaje significativo en los libros de texto.	43
Práctica 14. Construyendo Puentes Cognitivos: Potenciando la Psicología Educativa a través del Diseño de un Mapa Conceptual.	46
Práctica 15. Desvelando el Potencial del Constructivismo Cognitivo y Social: Un Análisis Profundo de Prácticas Psicoeducativas para Fomentar el Aprendizaje Significativo.	49
Práctica 16. Aprendizaje por descubrimiento y Aprendizaje significativo.	52
Práctica 17. Un profesor con habilidades de comunicación.	54
Práctica 18. Carta a maestros y maestras: Análisis de cartas reales escritas por el alumnado sobre las características del buen profesor/profesora.	57
Práctica 19. Autorregulación del aprendizaje.	60
Práctica 20. Y tú, ¿te conoces y te aceptas?	62
Práctica 21. “Cómo motivar al alumnado y no desistir en el intento”.	64
Práctica 22. Cinefórum: Y ahora, ¿cómo motivo yo a este alumnado?	66

Práctica 23. Inteligencia emocional en el aula: construyendo aulas felices.	68
Práctica 24. La búsqueda del “Elemento”. ¿Por qué es vital el fomento de la creatividad en las aulas?	72
Práctica 25. Evaluando la creatividad en el Aula.	75
Práctica 26. Fomentando la creatividad en el aula.	78
Práctica 27. ¡La mejor estrategia de aprendizaje es la mía!	81
Práctica 28. Fomentando la Inteligencia Relacional: Entrenamiento para una vida Equilibrada.	84
Práctica 29. Clima social.	88
Práctica 30. Conexiones Humanas: Explorando las Interacciones Sociales en el Aula.	92
Práctica 31. Tejiendo Relaciones: Dinámicas Sociales en el Aula.	96
Práctica 32. Manejo del aula.	100
Práctica 33. Acoso y Violencia Escolar: Prevención del acoso en el aula.	104
Práctica 34. Acoso y violencia escolar. Detectar y detener situaciones de acoso en el aula.	108

NOTA: Cada autor es responsable solo del contenido de las prácticas que ha elaborado

Práctica 1: Búsqueda y análisis de artículos científicos

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Esta práctica se dirige a que el alumnado domine el concepto y las principales aplicaciones de la Psicología de la Educación, además de la importancia de la investigación para la comprensión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos, potenciando igualmente sus competencias digital y científica.

En esta práctica se abordará la Psicología de la Educación como una disciplina aplicada de la Psicología que se ocupa de estudiar los procesos de cambio comportamental del individuo en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. A partir de este trabajo, se han generado varios modelos teóricos sobre dichos procesos y las variables intrapersonales o individuales e interpersonales o socioambientales-contextuales que intervienen en los mismos, además de diversos programas, estrategias, técnicas y materiales para su comprensión y mejora.

En este ámbito, la investigación es una herramienta básica para describir, comprender, explicar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, los procesos de investigación son necesarios para generar evidencias sólidas y fiables que guíen la práctica profesional docente, pues la evidencia es clave para tomar decisiones dirigidas a estimular la mejora educativa como eje de transformación social. Sin embargo, identificar y aplicar evidencias en la práctica educativa no es una tarea sencilla, ya que requiere de un nivel de desarrollo adecuado de las competencias digital (p.e., dominio de buscadores científicos en materia educativa) y científica (p.e., metodología de investigación, elementos o componentes del proceso de investigación) entre los profesionales del ámbito docente.

Objetivos

- Conocer el concepto y aplicaciones de la Psicología de la Educación.
- Conocer y utilizar los principales buscadores científicos en materia educativa.
- Conocer y comprender la relevancia de la investigación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos.
- Conocer el proceso de investigación en el ámbito educativo e identificar sus elementos o componentes.

Procedimiento

1. Identifica un artículo o informe científico sobre alguna de las aplicaciones de la Psicología de la Educación en la etapa de educación primaria. Para ello, debes realizar

una búsqueda en las plataformas disponibles en la biblioteca universitaria (<https://biblioteca.ugr.es/biblioteca-electronica/bases-datos>), Redalyc (<https://www.redalyc.org/home.oa>), Dialnet (<https://dialnet.unirioja.es/>) o Google Académico (<https://scholar.google.com/>).

2. Describe el proceso de búsqueda que has realizado (i.e., buscador empleado, tipo de búsqueda –básica o avanzada–, palabras clave, número de artículos que han resultado de la búsqueda, criterios de selección del artículo) y especifica la referencia del artículo o informe científico que finalmente has seleccionado, siguiendo para ello el estilo APA (<https://apastyle.apa.org/>).

3. Identifica y describe brevemente los siguientes elementos o componentes del proceso de investigación que se especifican en el artículo o informe científico que has seleccionado: (a) objetivo/s y/o hipótesis; (b) variables y tipología de variables; (c) participantes o muestra; (d) materiales o instrumentos; (e) diseño metodológico; (f) procedimiento; y (g) conclusiones.

4. Describe brevemente las aportaciones que el análisis del artículo o informe científico que has seleccionado tiene o puede tener para tu futura práctica profesional docente.

Recursos para ampliar contenidos

Carrier, N. (2017). How educational ideas catch on: The promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, 59, 228–240. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310418>

Gomes-Koban, C., Calet, N., y Defior, S. (2019). Programas de intervención en Psicología Educativa: tendiendo puentes entre la investigación y la práctica. *Anales de Psicología*, 35(3), 378–388. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.327941>

Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9–27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>

Bibliografía

Center on Innovations in Learning. (2019). *Effective practices. Research briefs and evidence ratings*. Temple University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593306.pdf>

Justicia, F. y Pichardo, M. C. (2007). Metodología de investigación en Psicología Evolutiva y de la Educación. En E. Fernández, F. Justicia, & M. C. Pichardo (Eds.), *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp. 17–47). Aljibe.

Woolfolk, A. (2014). Aprendizaje, enseñanza y Psicología Educativa. En A. Woolfolk (Ed.), *Psicología Educativa* (12ª ed.) (pp. 2–27). Pearson Education.

Práctica 2: Conociendo la Psicología de la Educación: Búsqueda bibliográfica y Normas APA

Grado:
Seminario:

Curso y grupo:
Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

La Psicología de la Educación es una rama de la Psicología que se relaciona con la aplicación de conocimientos y principios psicológicos al ámbito de la educación con objeto de mejorar la enseñanza. Y, para ello, se centra en comprender y analizar los procesos de cambio en el alumnado que se derivan de la situación educativa formal o no (familia, escuela, etc.). En base a esta definición, la Psicología de la Educación se puede centrar en el estudio de:

- Proceso de enseñanza-aprendizaje: analizando las formas de enseñar y aprender,
- Factores, variables, actividades y dimensiones escolares, sociales, familiares, etc., que se relacionan con el cambio, facilitándolo u obstaculizándolo.
- Factores intrapersonales (nivel desarrollo, motivación...) y externos (profesor, metodología...) que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, que el docente conozca los diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología de la Educación es de gran relevancia para el ejercicio y mejora de su labor.

De este modo, con la presente actividad se persigue que el estudiantado pueda tener un primer acercamiento a las líneas de estudio e investigación de la disciplina a través de los textos científicos. Favoreciendo al mismo tiempo su aprendizaje en referencia a la búsqueda bibliográfica en bases de datos científicas y el conocimiento y uso de las normas APA para la elaboración de la bibliografía.

Objetivos

- Familiarizarse con las diferentes líneas y temáticas de investigación de la Psicología de la Educación en el aula.
- Realizar una búsqueda bibliográfica utilizando diversos recursos de búsqueda de información científica (biblioteca, hemeroteca, bases de datos, ...).
- Leer y analizar artículos científicos.
- Presentar la información de forma organizada, clara y coherente.
- Utilizar las normas APA.

Procedimiento

En primer lugar, el alumnado debe escoger una línea o temática relacionada con la Psicología de la Educación que sea de su interés. Entre otras, pueden centrarse en:

- Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje cooperativo, por descubrimiento, significativo...).
- Uso del refuerzo/castigo en el aula.
- Variables sociales como: acoso escolar, adaptación al entorno educativo, colaboración familia-escuela...
- Variables intrapersonales como: motivación, autoconcepto, autorregulación, inteligencia, estrategias de aprendizaje, inteligencia emocional, características del buen profesor...

En segundo lugar, nos centraremos en la búsqueda bibliográfica. Siendo el principal objetivo que el alumnado conozca las diferentes bases de datos para realizar la búsqueda bibliográfica, cómo puede acceder a ellas y la realización de la búsqueda propiamente dicha. Para ello el procedimiento a seguir será el siguiente:

- Acceso a las bases de datos/buscadores principales -proquest, scopus, web of science, dialnet- a través de la página de la biblioteca universitaria.
 - o <https://biblioteca.ugr.es/>
 - o <https://biblioteca.ugr.es/biblioteca-electronica/bases-datos>
- Instalación de la conexión vpn para que puedan trabajar desde casa
 - o <https://csirc.ugr.es/informacion/presentacion/tutoriales/vpn>
- Establecimiento de los términos de búsqueda (en base a la temática escogida) y los operadores booleanos a utilizar.
- Realización de la búsqueda, siendo conveniente realizar tanto la búsqueda simple como avanzada y explicación de los diferentes filtros (año de publicación, tipo de documento, campo de búsqueda...).

En tercer lugar, se trata de familiarizar al alumnado con las normas APA para que sepan utilizarlas en sus trabajos académicos. De este modo se explicarán:

- Qué son las citas directas e indirectas y su elaboración.
- Qué son las referencias, su elaboración -artículo de revista, libro, capítulo de libro y página web- y cómo encontrar los datos necesarios.

Para finalizar esta práctica la tarea individual a entregar por el alumnado consistirá en la búsqueda de 2 artículos científicos relacionados con la temática de la Psicología de la Educación escogida y la elaboración para cada uno de ellos de:

- Descripción del procedimiento de búsqueda bibliográfica, que incluya al menos:
 - o Temática de la búsqueda.
 - o Términos y operadores booleanos utilizados.
 - o Base de datos empleada (ha de ser diferente para cada artículo).
 - o Descripción general de los resultados obtenidos (número de artículos, filtros utilizados...).
- Referencia del artículo siguiendo las normas APA.
- Breve resumen del artículo en el que se indique:
 - o Objetivo del estudio.
 - o Variables e instrumentos utilizados.
 - o Principales resultados/hallazgos o conclusiones de la investigación.

La extensión máxima para el análisis de cada artículo será de página y media y deberá seguir el siguiente modelo:

ARTÍCULO 1 (Indica el título)

- Descripción del procedimiento de búsqueda bibliográfica
 - o Temática de la búsqueda.
 - o Términos y operadores booleanos utilizados.
 - o Base de datos empleada.
 - o Descripción general de los resultados obtenidos (número de artículos, filtros utilizados...).

- Referencia del artículo siguiendo las normas APA.

- Breve resumen del artículo en el que se indique:
 - o Objetivo del estudio.
 - o Variables e instrumentos utilizados.
 - o Principales resultados/hallazgos o conclusiones de la investigación.

Recursos para ampliar contenidos

Biblioteca de la Universidad de Granada. <https://biblioteca.ugr.es/>

Guía Normas APA <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>

Normas APA <http://www.normas-apa.org>

Bibliografía

American Psychological Association. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association: the official guide to APA style.*

Santrock, J. W. (2012). *Psicología de la Educación.* Mc Graw Hill.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa.* Pearson educación.

Práctica 3: Contenidos de Psicología de la Educación

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

La Psicología de la Educación se desarrolló al amparo de las directrices marcadas por la Psicología General y por la Pedagogía, como disciplina madre en el ámbito de las ciencias de la educación. En la búsqueda de su identidad como disciplina científica independiente, surgieron diferentes formas de concebirla atendiendo a las relaciones que los científicos consideraban que debía mantener con ellas. Surgieron así las propuestas de extrapolación, de independencia y de interdependencia de la Psicología de la Educación respecto de la Psicología y de la Pedagogía, fundamentalmente. Estos hechos, junto con el interés que despertó el estudio del aprendizaje desde distintas perspectivas teóricas que, no solo ponían énfasis en elementos heterogéneos del mismo, sino que lo abordaban desde enfoques muy distintos, contribuyeron a que la Psicología de la Educación se configurara como una disciplina con muchos temas de interés, tantos que dificultaron una definición clara de la misma y la pusieron en riesgo de desaparecer. No fue hasta la década de los 50 cuando, gracias al impulso de la APA, se delimitaron los contenidos que debía abordar como disciplina científica, cuya finalidad era la de mejorar las prácticas educativas.

Objetivos

Los contenidos de la Psicología de la Educación proceden de las variables que intervienen en la situación educativa, analizados desde una perspectiva psicológica (Justicia y Pichardo, 2007). Con esta práctica se pretende que el alumnado consiga:

- Identificar los contenidos o temáticas predominantes que aborda la Psicología de la Educación.
- Conocer y hacer uso de la página web de la Biblioteca universitaria.
- Utilizar el manual de estilo de la APA en lo referente al formato del documento y a cómo referenciar libros.

Procedimiento y materiales

Para la correcta realización de la actividad, el alumnado deberá:

1. Buscar, al menos, cinco manuales de Psicología de la Educación, disponibles en línea o en papel en la página web de la biblioteca universitaria.
2. Analizar y examinar en detalle, únicamente, los índices de dichos manuales.
3. Sintetizar la información obtenida tras el análisis, para dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles son los contenidos prioritarios de la Psicología de la Educación como

disciplina científica? Para organizar estos datos, el alumnado deberá crear una estructura propia.

4. Redactar el resultado de este proceso conforme a normativa APA, 7ª edición, tanto en los aspectos formales como en la bibliografía.

La actividad se desarrollará de manera grupal.

Nota: si el alumnado no ha asistido a ningún curso de formación de los impartidos por personal de la biblioteca y donde se les ofrece la información necesaria para el correcto desarrollo del punto 1 y 4 de la práctica, el profesorado deberá explicarlo convenientemente.

Recursos para ampliar contenidos

APA citation guidelines. (16 de octubre, 2023). <https://normas-apa.org/>

Biblioteca de la Universidad de Granada. (16 de octubre, 2023). *Biblioteca de Ciencias de la Educación*. https://bibliotecaugr.libguides.com/educacion/normas_APA

Bibliografía

Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). Perspectiva histórica de la Psicología Educativa. En V. Arancibia, P. Herrera y K. Strasser. *Manual de Psicología Educativa* (pp. 13-44), Ediciones Universidad Católica de Chile.

Justicia, F. y Pichardo, M.C. (2007). Aproximación histórica, concepto y objeto de estudio de la Psicología de la Educación. En E. Fernández, J. Justicia, y M.C. Pichardo (Eds.), *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp. 401-431). Aljibe.

Núñez, J.C., González-Pineda, J.A., González-Pumariega, S., y Valle, A. (2002). Teoría, práctica e investigación. En J.A. González-Pineda, R. González, J.C. Núñez y A. Valle, *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 23-39). Pirámide.

Práctica 4: Pioneras de la Psicología de la Educación

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Visibilizar los aportes de las mujeres en la ciencia es fundamental para promover la equidad de género y reconocer la valiosa contribución que las mujeres han hecho a lo largo de la historia. Al destacar los aportes científicos de las mujeres, se rompen estereotipos y se desafían prejuicios que históricamente han relegado a las mujeres en los diferentes campos de la ciencia. Mostrar ejemplos de mujeres científicas y dar a conocer sus aportes, inspira a las nuevas generaciones de niñas y jóvenes a seguir una carrera y desarrollarse plenamente en su profesión. Además, conocer la diversidad de perspectivas y enfoques que aportan las mujeres enriquece la investigación y la innovación, lo que resulta en avances más diversos y adaptados a las necesidades de toda la sociedad. De otro lado, visibilizar los aportes de las mujeres en la ciencia reconoce la importancia de sus investigaciones y descubrimientos, y les otorga el reconocimiento y la valoración que merecen. Esto contribuye a un entorno científico más inclusivo y equitativo.

Así, el propósito de esa práctica es dar visibilidad al aporte que han hecho psicólogas, pedagogas y psicopedagogas al desarrollo y consolidación de la Psicología de la Educación. Su importancia radica en que es constante, que en los textos académicos de introducción a la Psicología de la Educación en los que se menciona sus inicios y principales fundamentos teóricos, se hace una referencia mayoritaria a los aportes hechos por hombres de todas las épocas, invisibilizando sistemáticamente la contribución hecha por mujeres científicas, psicólogas y pedagogas a esta disciplina.

Esta práctica pretende que el alumnado conozca el aporte hecho por diferentes mujeres “Pioneras en la Psicología de la Educación”, lo que cualitativamente contribuye a reducir la brecha de género, al poner en valor y dar relevancia al aporte científico hecho por mujeres.

Objetivos

- Identificar mujeres Pioneras en la Psicología de la Educación y reconocer los aportes que han hecho a la disciplina
- Dar visibilidad a la contribución hecha por figuras femeninas al desarrollo y consolidación de la Psicología de la Educación
- Fomentar la utilización de plataformas de búsqueda, bases de datos y buscadores científicos.

Procedimiento

1. Por grupos, el alumnado deberá hacer una búsqueda a través de internet de perfiles de psicólogas, pedagogas o psicopedagogas
Listado inicial de perfiles de psicólogas, pedagogas o psicopedagogas encontradas
2. Hacer una puesta en común, con la totalidad del alumnado, de los perfiles encontrados, con el propósito de tener un listado único de Pioneras
3. De este listado, cada grupo deberá elegir uno o dos perfiles, para profundizar en su biografía y en los aportes a la psicología de la educación. Se deben desatacar los aspectos más relevantes de su perfil en lo relacionados con la Psicología de la Educación (publicaciones, construcción o aportes a modelos teóricos, instrumentos, técnicas etc.). Sin dejar de lado el contexto sociohistórico en el que creció y desarrolló su conocimiento.

Para cada uno de los perfiles elegidos, hay que profundizar en su biografía y en los aportes a la Psicología de la Educación, con los siguientes contenidos:

- a. Perfil 1 (Anotar el nombre completo de la pionera)
 - b. Aspectos biográficos más relevantes y características de su perfil personal, profesional y científico, en relación con la Psicología de la Educación.
4. Finalmente, cada grupo debe hacer una presentación sobre la investigación realizada.

Recursos para ampliar contenidos

Dauder, D. G. (2010). El olvido de las mujeres pioneras en la Historia de la Psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(4), 9-22.

Barffusón, R., Fajardo, J. A. R., y Trujillo, C. D. C. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(2), 357-376.

Links de Interés

<https://mujeresconciencia.com/>

Bibliografía

García Dauder, S. (2005). *Psicología y Feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*. Narcea

Scarborough, E. y Furumoto, L. (1987). *Untold Lives: The First Generation of American Women Psychologists*. Columbia University Press

Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes (edición actualizada)*. EDICIONES B.

Práctica 5: Análisis conductual aplicado

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

El objetivo de esta práctica es que el alumnado domine los principios y aplicaciones del conductismo en el ámbito educativo, así como su implementación, mejorando su competencia para evaluar, comprender y modificar la conducta del alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos.

En esta práctica se abordará el análisis conductual aplicado, es decir, “la aplicación de los principios conductuales del aprendizaje para entender y cambiar el comportamiento” (Woolfolk, 2014, p. 207). Para ello, en primer lugar, se especifican claramente las conductas que se desean cambiar y se señala su nivel actual (línea base), identificando sus antecedentes y reforzadores. En segundo lugar, se analizan los antecedentes y reforzadores que podrían estar estimulando y/o manteniendo las conductas problemáticas, identificando además los propósitos a los que están sirviendo esas conductas (i.e., qué se obtiene con esas conductas y qué funciones tienen esas conductas). En tercer lugar, sobre ese análisis previamente realizado, se diseña y planifica un plan de intervención específico basado en los principios conductuales para cambiar la conducta (antecedentes y/o consecuencias), que posteriormente, en cuarto lugar, se debe implementar junto a un plan de seguimiento, dirigido a vigilar las desviaciones que se produzcan del plan de intervención, lo que permitirá registrarlas para su posterior análisis o introducir modificaciones en el plan de intervención. Por último, en quinto lugar, una vez implantadas las conductas deseables, se retirará gradualmente la intervención.

Esta aplicación educativa del conductismo es de vital importancia para la práctica profesional docente, pues permite manejar con éxito los problemas de conducta que pueden presentarse en diferentes contextos educativos.

Objetivos

- Conocer los principios y aplicaciones educativas del conductismo.
- Identificar y definir conductas en alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos.
- Conocer y desarrollar los procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información que se emplean para evaluar la conducta del alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos.
- Analizar e identificar la función de la conducta del alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos.
- Conocer, diseñar, planificar y desarrollar medidas de intervención dirigidas a modificar la conducta del alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos.

Procedimiento

1. Visualiza detenidamente el video disponible en el siguiente enlace: https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/fba-spanish/cr_assess/#content
2. Identifica y describe brevemente los procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información que se pueden emplear para evaluar la conducta de Kira, la chica de la camiseta blanca que aparece en el video anteriormente visualizado.
3. Identifica y define dos conductas problemáticas de Kira.
4. Explica brevemente las razones por las que Kira emite las conductas problemáticas identificadas previamente.
5. Selecciona y describe cinco métodos (procedimientos y técnicas) de modificación de conducta que implementarías para reducir y/o eliminar las conductas problemáticas de Kira.

Recursos para ampliar contenidos

- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D., y Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior: A study with 5th through 9th - grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 467–490. <http://doi.org/10.14204/ejrep.43.17075>
- Martínez, J. P. y Gómez, F. (2013). *Programa de análisis, asesoramiento y actuación para la modificación de conducta. Herramientas y orientaciones para intervenir ante problemas de conducta en contextos educativos*. Región de Murcia. <https://hdl.handle.net/11162/221886>
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M. A., Gómez, J. A., y Robles, Z. (2013). *EmPeCemos. Programa para la intervención en problemas de conducta infantiles*. TEA Ediciones. http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/EMPECEMOS_manual_EXTRACTO.pdf

Bibliografía

- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., y Doolaard, S. A (2016). Meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Martin, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla* (8ª ed.). Pearson.
- Woolfolk, A. (2014). Perspectivas conductuales del aprendizaje. En A. Woolfolk (Ed.), *Psicología Educativa* (12ª ed.) (pp. 244–279). Pearson Education.

Práctica 6: ¿Condicionamiento clásico o condicionamiento operante?

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

El condicionamiento clásico y operante son enfoques de aprendizaje pertenecientes a la corriente conductista, en la cual se entiende dicho aprendizaje como adquisición de respuestas.

En el caso del condicionamiento clásico lo que se adquiere es una respuesta involuntaria (RC) ante un estímulo (EC), que no produce de manera obligada esa respuesta, por haberse asociado a otro estímulo (EI) que sí produce la respuesta (RI). Por su parte, el condicionamiento operante hace referencia a aquella conducta que se realiza voluntariamente y se basa en la premisa de que el comportamiento de la persona está determinado por las consecuencias que siguen a dicha conducta. Así, si la conducta es seguida de consecuencias agradables se provocará un aumento de la frecuencia de la conducta (refuerzo, que puede ser positivo o negativo), mientras que si es seguido de consecuencias desagradables se observará un descenso de la frecuencia de la conducta (castigo, que puede ser positivo o negativo).

Dado que las aplicaciones educativas de las teorías conductistas del aprendizaje y concretamente del condicionamiento clásico y operante son diversas y están presentes en el día a día en el aula, es de gran relevancia que el docente sepa detectarlas y conozca como ponerlas en práctica.

Objetivos

- Profundizar en la comprensión del condicionamiento clásico y operante.
- Reconocer cuando ante una situación se está produciendo un proceso de aprendizaje por condicionamiento clásico u operante.
- Identificar los elementos relevantes en el proceso de condicionamiento clásico.
- Identificar los elementos relevantes en el proceso de condicionamiento operante.

Procedimiento

De forma individual o en parejas, la actividad a realizar consiste en leer cada caso de los presentados y:

- Decidir si el aprendizaje producido ha sido derivado de un proceso de condicionamiento clásico u operante.
- Identificar los elementos relevantes según corresponda.

- Condicionamiento clásico: se ha de identificar cuál es el estímulo incondicionado (EI), el estímulo condicionado (EC), que en un inicio era el neutro, y la respuesta condicionada (RC) a la que da lugar la presencia del EC. Y si ocurre algún proceso de generalización (extensión a estímulos semejantes), discriminación (respuesta solo al estímulo y no a similares), extinción (desaparición de la RC) o contracondicionamiento (cambio de la respuesta condicionada)
- Condicionamiento operante: se ha de identificar la conducta/respuesta, la consecuencia, si esta aumenta o disminuye la conducta y el proceso de aprendizaje (castigo o reforzamiento, en su forma positiva o negativa [en el caso de que el proceso identificado sea refuerzo negativo, se ha de seleccionar si es de escape o evitación]).
- Elaborar y rellenar la tabla correspondiente tal y como se muestra en los ejemplos a y b.

Ejemplos

a. Raúl subió por primera vez en tabla de paddle surf en julio. Se cayó varias veces y estuvo toda la noche sin poder dormir porque le dolía todo el cuerpo. En las vacaciones de agosto, sus amigos decidieron comprarse una tabla a medias, pero Raúl ha dicho que él no participa.

b. A Valeria de 7 años le encanta jugar con su vecina María por las tardes. María siempre llama al timbre 3 veces y cuando Valeria lo escucha se pone muy contenta.

a	<i>Condicionamiento operante</i>	b	<i>Condicionamiento clásico</i>
Conducta/respuesta:	<i>hacer paddle surf</i>	EI:	<i>jugar con amiga</i>
Consecuencia:	<i>caerse y dormir dolorido</i>	EC:	<i>timbre puerta 3 veces</i>
Consecuencia aumenta o disminuye conducta		RC:	<i>ponerse contenta</i>
Proceso:	<i>Castigo positivo</i>	Proceso:	<i>Ninguno</i>

Casos a resolver

1. María acaba de ser madre y cambia muchos pañales sucios de caca. Antes el olor de las toallitas le gustaba, pero ahora cuando las huele siente cierto malestar y asco.

2. Alberto durante el curso se ha esforzado mucho en la asignatura de matemáticas, que no se le da bien. Ha ido a clases de refuerzo, ha estudiado cada día y finalmente, ha superado la asignatura con un 6. Su madre, que ha valorado su esfuerzo, se ha puesto muy contenta y ha decidido que este verano podrá salir hasta una hora más tarde.

3. Amanda no ha hecho los deberes que su maestro le había dicho y este la ha dejado sin recreo.

4. Julia y Martina son unas hermanas que han ido a comer a casa de sus abuelos. Durante la estancia, Julia, la hermana mayor, ha ayudado a la abuela a poner la mesa y esta le ha dado una moneda. Martina, al verlo, ha ayudado al abuelo a fregar los platos y ha recibido otra moneda.

5. La maestra de Mario ha observado que cada día, al sonar el timbre que anuncia el fin de las clases este se pone muy triste. Al preguntarle, éste le ha comentado que le gusta mucho estar en el colegio y muy poco estar en casa.

6. Durante sus años en el colegio de Martos, Javier sufrió acoso escolar por parte de sus compañeros de clase. Ahora ya con 30 años, cada vez que escucha el nombre del pueblo o tiene que ir a este siente náuseas y gran malestar emocional.

7. Un año durante una feria de Málaga, David, bebió demasiado “Cartojal”, lo que le provocó por la noche vómitos y un terrible dolor de cabeza. Desde ese día David no ha vuelto a probar ese vino.

8. Lucía solía llegar tarde a clase casi todos los días hasta que un día su profesora no le dejó entrar. Desde entonces llega a tiempo a todas las clases.

9. Pedro y Cristina junto a sus hijas acaban de mudarse a su nueva casa. Están muy contentos en ella, pero, en ocasiones, sus vecinos del lado derecho hacen barbacoas con amigos por la noche, lo que despierta a las hijas. Buscando una solución, Pedro ha descubierto que, si golpea la pared, los vecinos bajan el volumen de su voz, y así sus niñas pueden dormir. *(Responde desde la perspectiva de Pedro).*

10. Esteban estaba jugando en una app de apuestas online. Había ganado algo de dinero, lo que había hecho que cogiese confianza. Una tarde, perdió más de 1000€ de los que tenía en la cuenta, intentando recuperar lo que perdía. A partir de ese día se quitó la app del móvil y no volvió a jugar.

11. A Mar le encantan las aceitunas; un día, su madre ante su insistencia le dejó comer todas las que quisiera y casi se comió un bote grande entero. Mar pasó una noche horrible, con dolores de barriga, sudores, vómitos, etc. Desde ese día, Mar no come aceitunas, de hecho, tan solo con verlas en el supermercado o la mesa siente escalofríos.

12. José no había pasado la ITV a su coche. Hace una semana lo paró la policía local y pidió toda la documentación. Al ver que no tenía la ITV en regla la policía decidió poner a José una multa de 500€. Por si fuera poco, al ir a renovar el seguro de su coche, a causa de la multa, la aseguradora le ha retirado todas las bonificaciones que tenía. *(Responde respecto a lo que le ha ocurrido con la aseguradora).*

13. En un día de barbacoa con sus amigas, Susana se puso aceite para ponerse morena antes. Esto le provocó importantes quemaduras y un par de noches de dolores y no poder dormir. Desde entonces, antes de tomar el sol Susana utiliza crema protectora y la vuelve a aplicar cada dos horas para no quemarse de nuevo. *(Responde respecto a lo que hace ahora Susana).*

14. Julia la hija de Patricia llora cada vez que quiere algo y Patricia, para no escucharla llorar, se lo da rápidamente, con lo que consigue que la niña se calle. *(Responde respecto a la conducta de Patricia).*

15. Turco, es un perro que se asusta mucho con los ruidos fuertes y se mete debajo de la cama. Javier el nieto de sus dueños grita mucho y hace mucho ruido, por lo que Turco se acaba escondiendo cuando está Javier en casa. Ahora en vacaciones, Javier va todas las mañanas a casa de sus abuelos y estos han observado que en cuanto Turco escucha a Javier hablar, este se sube a esconderse debajo de la cama. *(Responde respecto a la conducta de Turco).*

16. Cada vez que Marta critica la forma de limpiar de Juan, él deja de hacerlo durante una semana. Esto ha hecho que Marta deje de realizar críticas.

17. Juan es un alumno que nunca deja sus materiales recogidos cuando suena el timbre para el recreo. Por ello, desde hace una semana su maestra no le ha dejado salir al recreo hasta que recoja sus cosas, aunque eso le suponga perder tiempo de recreo. Ahora, Juan siempre recoge sus materiales sin necesidad de decírselo. (*Responde respecto a la conducta de ahora de Juan*).

18. Antonio siempre hace pis en la ducha, una vez que ha abierto el grifo antes de ducharse. Ahora cada vez que oye el agua salir de un grifo no puede aguantarse las ganas de hacer pis.

19. A Yaqui, la perra de Mariano, le gusta dormir en el sofá. Sin embargo, a él no le gusta que lo haga, por eso cuando la vio un día subida le pegó y gritó para que se bajase. Desde ese día Yaqui se sigue subiendo al sofá, pero se baja cuando escucha a Mariano llegar para que no la vea. (*Responde respecto a Mariano hacia Yaqui la primera vez*).

20. Paqui, la madre de Ángela, la ha castigado sin salir los fines de semana porque ha suspendido cuatro asignaturas durante el primer cuatrimestre. En la convocatoria extraordinaria Ángela consigue recuperar dos de las cuatro asignaturas y por ello, la madre ha decidido que podrá salir un fin de semana sí y otro no. (*Responde respecto a la segunda parte de la situación*).

Recursos para ampliar contenidos

Vídeo Condicionamiento Clásico y Operante. Diferencias y Ejemplos.
<https://www.youtube.com/watch?v=WzLI9u8A0E>

Vídeo Condicionamiento clásico de Pavlov con ejemplos: Así funciona.
<https://www.youtube.com/watch?v=y180PrDIm7g>

Vídeo Condicionamiento operante de Skinner: Refuerzo, Castigo, Extinción con ejemplos. <https://www.youtube.com/watch?v=YgeAFhq-vno>

Bibliografía

Pellón, R. (2014). Psicología del Aprendizaje. UNED.
<https://lectura.unebook.es/viewer/9788436268560/1>

Santrock, J. W. (2012). *Psicología de la Educación*. Mc Graw Hill.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson México.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación.

Práctica 7: ¿Qué técnica de modificación de conducta se está utilizando?

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Las técnicas de modificación de conducta son métodos que se aplican para eliminar o modificar comportamientos desadaptativos o indeseados, o para fomentar comportamientos adaptativos o deseados. Para aplicarlas adecuadamente estas técnicas de modificación de conducta es necesario realizar una observación sistemática de la conducta o análisis experimental del comportamiento (AEC) en el que es ineludible:

- Definir la conducta problema de la forma más concreta y objetiva posible
- Antecedentes de la conducta problema: estímulos que suceden antes que la conducta y aumentan o disminuyen su probabilidad de aparición.
- Consecuencias de la conducta problema: estímulos que aparecen tras la conducta y que contribuyen a su persistencia o disminución.

En el ámbito educativo, uno de sus objetivos principales es eliminar aquellas conductas que perjudican el funcionamiento normal del aula o el rendimiento del alumnado, y sustituirlas por otras que lo favorezcan. De ahí la gran relevancia para que el docente sepa detectarlas y conozca cómo ponerlas en práctica.

Objetivos

- Profundizar en la comprensión de las técnicas de modificación de conducta.
- Detectar cuándo se está aplicando una técnica de modificación de conducta.
- Diferencias entre las técnicas.
- Saber explicar las técnicas de forma adecuada.
- Aplicar técnicas de modificación de conducta de forma adecuada.

Procedimiento

De forma individual o en parejas, la actividad a realizar consiste en:

- Leer los diferentes casos referidos a situaciones que pueden suceder en el aula.
- Responder de la forma más exhaustiva y detallada posible a las preguntas planteadas.

Casos a resolver

1. Mateo es un alumno que continuamente está hablando y molestando en clase, lo que dificulta la dinámica de las clases. El maestro ha decidido establecer como castigo la expulsión de clase cada vez que hable o moleste. Sin embargo, está observando que Mateo molesta cada vez con más frecuencia.

- a. ¿Cuál es la conducta?
- b. ¿Cuál es el consecuente?
- c. ¿Qué técnica de modificación de conducta se está utilizando?
- d. ¿Qué piensas que puede estar sucediendo en esta situación para que el castigo no funcione?
- e. Indica que otra técnica utilizarías para solventar la situación.

2. Juan y Alberto se han peleado durante el recreo. Tras hablar con ellos y dilucidar que ha sido Juan quién ha comenzado la pelea y pegado a Alberto, la maestra le ha castigado sin ir a la visita que tenían programada después del recreo.

- a. ¿Cuál es la conducta?
- b. ¿Cuál es el consecuente?
- c. Respecto a la técnica de modificación de conducta ¿dirías que la consecuencia es un ejemplo de tiempo fuera de reforzamiento o una situación de coste de respuesta? ¿Por qué?
- d. Explica cómo habría tenido que ser el castigo para ser considerado el contrario a tu respuesta.

3. María es una alumna de clase a la que le gusta tanto dibujar que nunca quiere realizar otro tipo de tarea y siempre aparece un conflicto cuando su maestra le pide que deje de hacerlo. Buscando una solución la maestra ha decidido dejar que María dibuje todo el rato que quiera, hasta que se canse. Sin embargo, esta no se ha cansado y no ha realizado ningún otro tipo de actividad. Viendo que no ha funcionado su estrategia, la maestra ha decidido decirle a María que, si realiza bien la tarea correspondiente, podrá dibujar durante 15 minutos. Y así, los conflictos con María están desapareciendo.

- a. ¿Cuál es la conducta?
- b. ¿Cuál es el consecuente?
- c. ¿Qué técnica de modificación de conducta ha utilizado la maestra en un primer momento que no ha funcionado?
- d. ¿Qué técnica de modificación de conducta ha utilizado en segundo lugar, que parece estar funcionando?
- e. ¿Qué otra técnica podría haber utilizado? Razona tu respuesta

4. El centro educativo en el que trabaja Javier es de difícil desempeño y entre otras características se encuentran con la situación de que el alumnado no realiza los deberes. Como forma de motivarles han decidido implantar un sistema de acumulación de puntos por cada vez que vengan a clase con los deberes hechos. Y, al finalizar cada trimestre, podrán canjear el total acumulado por algún premio o privilegio de los ofertados.

- a. ¿Cuál es la conducta?
- b. ¿Cuál es el consecuente?
- c. ¿Qué técnica de modificación de conducta se ha utilizado?
- d. ¿Crees que cuando finalice el programa (el siguiente curso) los niños continuarán haciendo los deberes? Justifica la respuesta.
- e. ¿Qué alternativa usarías?

5. Un niño del aula no quiere realizar la actividad enviada como resultado de un gran enfado que ha tenido previamente. Por ello, rompe la ficha de la actividad, tira todo al suelo y se cruza de brazos en actitud desafiante. El docente ante la situación le indica que, en primer lugar, recoja lo que ha tirado y que, en segundo lugar, vaya a hacer una nueva copia de la ficha y la rellene.

- a. ¿Cuál es la conducta?
- b. ¿Cuál es el consecuente?
- c. ¿Qué técnica de modificación de conducta se ha utilizado?
- d. ¿Qué ventaja/s observas de este procedimiento sobre el castigo?

6. Raúl cada vez que no consigue hacer correctamente una tarea empieza a llorar. Al principio el maestro preocupado se acercaba para hablar con él y preguntarle qué le pasaba, pero este no cesaba su llanto, sino que lo aumentaba; y solo se calmaba cuando se alejaba. Incluso, el maestro está observando que cada vez lo hace con más frecuencia. Por ello, ha decidido cambiar de estrategia y cuando esto ocurre, ahora no hace nada.

- a. ¿Cuál es la conducta?
- b. ¿Cuál es el consecuente actual?
- c. ¿Qué técnica de modificación de conducta se ha utilizado?
- d. ¿Por qué crees que no funcionaba la estrategia de acercarse?

7. Marta en un día de clase normal está hablando y molestando desde primera hora, por lo que la maestra suele echarla de clase. Pero como no puede estar todo el tiempo fuera del aula al poco rato vuelve a entrar. Generalmente, desde el lunes está castigada toda la semana sin recreo, pero como hay días que la maestra tiene guardia y no se puede quedar con ella, acaba saliendo. A la vuelta del recreo suele estar más inquieta de lo común y molesta a su compañero de pupitre, por lo que la maestra suele sentarla sola. Sin embargo, como tras el recreo tienen la asignatura de conocimiento del medio que se trabaja por proyectos esta soledad dura muy poco y pronto vuelve a su sitio habitual. Finalmente, los últimos 10 minutos de clase suelen ser los peores, pero en ese momento la maestra ya está tan cansada que suele ignorar el comportamiento de Marta.

- a. ¿Cuál es la conducta?
- b. ¿Cuál es el consecuente actual?
- c. ¿Qué técnica de modificación de conducta se ha utilizado?
- d. ¿Ves algún fallo en la forma de aplicar los castigos?
- e. ¿Crees que están siendo efectivos? ¿Qué harías en esta situación?

Recursos para ampliar contenidos

Programa Super Nanny

Vídeo Manejo de conducta inadecuada en niños:
<https://www.youtube.com/watch?v=53E22dtD9pw>

Vídeo Técnicas de modificación de conducta
<https://www.youtube.com/watch?v=lefMNDqtHoM>

Bibliografía

Navarro, J. I., Arias, V., Aguilar, M., Acosta, M., y Martín, C. (2010). Técnicas de modificación de conducta en ambientes educativos. En J. I. Navarro y C. Martín (Coords), *Psicología de la Educación para docentes* (pp. 193-220). Pirámide.

Pellón, R. (2014). *Psicología del Aprendizaje*. UNED.
<https://lectura.unebook.es/viewer/9788436268560/1>

Santrock, J. W. (2012). *Psicología de la Educación*. Mc Graw Hill.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación.

Práctica 8: El caso de Daniel, “el travieso”: cómo abordar eficazmente conductas inadecuadas

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Aunque existen muchas definiciones de *Aprendizaje*, entendemos que hemos aprendido algo cuando se produce un “*Cambio duradero en la conducta, o en la capacidad para comportarse de determinada manera, que se produce como resultado de la práctica o de la experiencia con los acontecimientos ambientales*” (Beltran, 1993). Tanto si tomamos esta definición, como si cogemos cualquier otra, partimos de que el aprendizaje:

- Es un proceso complejo que implica cambios en la conducta o en el pensamiento.
- Se adquiere como resultado de la experiencia o la práctica.
- Sus efectos tienen que ser relativamente permanentes o estables.

Existen diferentes enfoques que tratan de explicar cómo aprendemos los seres humanos y, concretamente, el alumnado dentro del aula y una de las perspectivas más importantes es el *paradigma Conductista*. Sus modelos teóricos nos van a ayudar a entender cómo aprendemos emociones (condicionamiento clásico), conductas (condicionamiento operante) y simplemente observando a otras personas (aprendizaje observacional o vicario). Los modelos de condicionamiento operante, explican cómo el comportamiento humano está determinado por sus consecuencias en el entorno. La mayor parte de la conducta humana es OPERANTE, es decir espontánea y voluntaria y tiene unos efectos o consecuencias que pueden ser positivas o negativas. Si un comportamiento va seguido de un acontecimiento no satisfactorio (Ej. castigo), la asociación se debilita y la respuesta tiende a no producirse en esa y en otras situaciones similares. Asimismo, cuando un comportamiento va seguido de consecuencias positivas (Ej. premio), este actuará como un refuerzo y la conducta se repetirá en el futuro. A este tipo de aprendizaje se le llama condicionamiento instrumental, pues la conducta aprendida es un instrumento para conseguir la recompensa.

El objetivo de esta práctica es analizar los elementos del aprendizaje por condicionamiento operante y conocer las técnicas cómo podemos emplear diferentes herramientas en el aula orientadas a producir cambios conductuales, tanto para que los alumnos adquieran y desarrollen destrezas, actitudes y conductas positivas como para disminuir y eliminar los comportamientos inadecuados o disruptivos.

Objetivos

- Saber explicar en qué consiste el aprendizaje mediante condicionamiento operante y los elementos necesarios para ello.
- Aprender cómo realizar un análisis experimental del comportamiento (AEC) con los datos del caso del pequeño Daniel.
- Conocer algunas técnicas de modificación de conducta para fomentar conductas adecuadas (Refuerzo positivo y negativo, economía de fichas) y disminuir conductas inadecuadas (extinción, castigo negativo o coste de respuesta, tiempo fuera, etc.) y reconocer cómo deben ser aplicadas para ser eficaces.
- Reflexionar sobre la importancia de las habilidades de control del aula, dentro de las competencias del buen docente.

Procedimiento.

A) Realizar una lectura comprensiva del siguiente caso:

Daniel es un niño de 6 años muy inteligente, que parece ser más “movido” que el resto de sus compañeros. Su padre acude al centro escolar para pedir ayuda a Antonio, el tutor de Daniel, porque no sabe cómo manejar las rabietas y todos los “caprichos” que tiene últimamente y que, según comenta, cada vez van a más. Explica el padre que hace unos meses que su mujer y él se han separado y que tienen la custodia compartida del niño, que pasa una semana con cada progenitor. Reconoce que tiene que viajar muy a menudo por su trabajo y que los abuelos se hacen cargo de Daniel cuando se ausenta, normalmente dos o tres días a la semana. Cuando vuelve a recogerlo y se lo lleva a su casa, el niño se comporta muy mal, si le niega lo que quiere, se tira al suelo, llora sin consuelo y empieza a patalear rompiendo lo que encuentra a su paso. El padre durante la entrevista, relata que para el poco tiempo que pasan juntos, procura darle lo que quiere para que no monte escándalos y deje de estar “descontrolado”. El padre dice que los abuelos hacen lo que pueden y que, en casa de la madre, lo tienen muy mimado y le conceden todos los caprichos. Dice que cuando la comida no le gusta, se pone a escupir en las paredes y le pega un tirón al mantel tirando al suelo los platos, los vasos y todo lo que hay en la mesa. Al final le da lo que pilla para que coma algo, cualquier chuchería o un plátano que le gustan mucho. Cuando le dice que se levante para ir al colegio, no quiere ir y empieza a patalear a los abuelos gritando como un loco y algunos días, lo dejan en casa para que se tranquilice. Cuando van por la calle y ve algo en un escaparate, se pone a gritar y se lo tiene que comprar para que no monte un espectáculo en la calle. Además, comenta el padre que lo único que le gusta a Daniel es jugar a juegos con él móvil, y que a veces se lo tiene que dar para que es esté calmado y tranquilo. El padre de Daniel está desesperado por la situación y no sabe bien cómo actuar para resolverla.

- Análisis inicial y datos relevantes del caso:

B) Identifica los elementos básicos del Análisis conductual y completar la siguiente tabla. Añadir a la tabla las filas que se necesiten.

ANTECEDENTES	CONDUCTAS PROBLEMA	CONSECUENCIAS

C) Investigar en qué consisten las principales técnicas de modificación de conducta e identificar cual podría aplicarse para cada “conducta problema” que presenta Daniel. Redactar una explicación comprensible para explicar al padre lo que está ocurriendo con su hijo y cómo debe actuar, esto es, que técnica debe aplicar, para mejorar las rabietas del niño en cada situación problema. Añadir a la tabla las filas que se necesiten.

CONDUCTA PROBLEMA DE DANIEL	NOMBRE DE LA TÉCNICA Y USO

Recursos para ampliar contenidos

El Condicionamiento Operante: refuerzo y castigo positivo y negativo. Canal YouTube de Psicoactiva: <https://www.youtube.com/watch?v=exCq8XJ01mo>

Vídeo “Préstame atención”: <https://www.youtube.com/watch?v=52a5CUgXHI4>

Video sobre Manejo de conducta inadecuada en niños: <https://www.youtube.com/watch?v=53E22dtD9pw>

Bibliografía

Castejón, J.L., Valero, J., y Gomis, N. (2010). Teorías Conductistas del Aprendizaje. En J.L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano, *Psicología de la Educación* (pp. 43-74). ECU

Navarro, J.I. et al. (2010). Diversos modelos de Aprendizaje. En J. I. Navarro y C. Martín, (Coords), *Psicología de la Educación para Docentes* (pp. 21-42). Pirámide.

Navarro, J. I. et al. (2010). Técnicas de modificación de conducta en ambientes educativos. En J. I. Navarro y C. Martín, (Eds), *Psicología de la Educación para Docentes* (pp.193-220). Pirámide.

Santrock, J. W. (2012). *Psicología de la Educación* (pp.61-96). Mc Graw Hill.

Woolfolk, A.E. (1999). Teorías conductuales del aprendizaje. En A. E Woolfolk, *Psicología Educativa* (pp. 202-243). Prentice-Hall.

Práctica 9: Aprendizaje por Condicionamiento Clásico en el contexto escolar

Grado:
Seminario:

Curso y grupo:
Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Las teorías que se incluyen bajo el paradigma conductista comparten como objeto de estudio la conducta observable, medible y cuantificable, aunque difieren en la explicación de los mecanismos por los que se produce el aprendizaje de dicha conducta. Desde la teoría del Condicionamiento Clásico, basada en el trabajo de Pavlov, el aprendizaje ocurre cuando hay contigüidad de estímulos y respuestas.

Pavlov mostró este mecanismo haciendo que un perro aprendiera a salivar al ver y oír un objeto (diapasón) que, de manera natural, no tenía que provocar la respuesta de salivación en el animal. Es decir, condicionó el objeto (diapasón) y lo hizo siguiendo un proceso de tres pasos:

1. Identificó la respuesta natural (orientarse al sonido y salivar) que daba el perro cuando le presentaba los dos estímulos (diapasón y comida) de manera independiente.

- Diapasón (EN) → el perro se orientó al sonido (RO)
- Comida (EI) → el perro salivó (RI)

2. Presentó, repetidamente, ambos estímulos de manera contigua y observó que la respuesta era la misma que cuando se presentaba solo la comida.

- Diapasón (EN) – Comida (EI) → El perro salivó (RI)

3. Posteriormente, le mostró únicamente el diapasón y el perro salivó.

- Diapasón (EC) → El perro salivó (RC)

Comprobó así que se había condicionado un estímulo que originariamente era neutro.

Dado que el aprendizaje por condicionamiento clásico sucede en el contexto escolar, conocerlo nos puede ayudar a entender algunos comportamientos del alumnado y a condicionar o a romper un condicionamiento cuando éste interfiera en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

Objetivos

Con esta práctica se pretende que el alumnado utilice y practique la Teoría aplicada al contexto escolar. Para lo cual deberá:

- Identificar los elementos de la teoría en situaciones reales donde un estímulo se haya condicionado.
- Ejemplificar situaciones donde se condicione un estímulo.
- Simular formas que permitan romper los condicionamientos.

Procedimiento

La realización de la práctica consta de dos fases:

1. Fase individual.

En el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=IteGZg2fWuY> encontrarás un vídeo que lleva por título ‘El Pequeño Albert’ en el que Watson presenta una demostración empírica del procedimiento de condicionamiento clásico con bebés. Una vez visto debes analizarlo siguiendo el esquema teórico de adquisición del condicionamiento de Pavlov.

1. Identificación de respuestas

EN → RO

EI → RI

2. Presentación de estímulos

EN - EI → RI

3. Verificación del condicionamiento

EC → RC

Si detectas algunas de las leyes del condicionamiento (generalización, discriminación y extinción), indícala y explícala.

Cuando finalices, presenta tu trabajo a los compañeros de tu grupo y discute las posibles discrepancias que surjan, con el fin de buscar un consenso.

2. Fase grupal.

Cada grupo de alumnos deberá describir tres ejemplos de aprendizaje por condicionamiento clásico, siguiendo el esquema teórico, que tengan lugar en el contexto educativo amplio (aula, patio, comedor, entrada y salida al centro...) y explicar las leyes del condicionamiento para cada ejemplo.

Usa el siguiente formato de respuesta para cada uno de los ejemplos:

Ejemplo 1:

1. En un breve párrafo contextualiza la situación que quieres usar de ejemplo
2. Siguiendo el esquema de condicionamiento, indica cómo ocurriría la Adquisición del condicionamiento:

1. Identificación de respuestas

EN → RO

EI → RI

2. Presentación de estímulos

EN - EI → RI

3. Verificación del condicionamiento

EC → RC

Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiero condicionar?
- ¿La RI de mi ejemplo cumple las características que nos indica la teoría?
¿Cuáles son? Indícalas
- Usando los estímulos y las respuestas de tu ejemplo, explica cómo ocurriría la: Generalización, Discriminación y Extinción.

Recursos para ampliar contenidos

- Espert, R. (17 de octubre, 2023). *Pavlov: Condicionamiento clásico*. Dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/x5b9h6k>
- Espert, R. (17 de octubre, 2023). *Pavlov: Condicionamiento clásico (Psicoexperimentos)*. Dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/x41oto9>

Bibliografía

- Alós Villanueva, P. (2015). Perspectivas conductual y cognitivo-social. En S. Rodríguez Sánchez (Coord.), *Psicología de la Educación. Grado en Educación Infantil y Primaria* (pp. 29-56). Pirámide.
- Navarro, J.I., Alcalde, C., Martín, C., y Crespo, T. (2010). Diversos modelos de aprendizaje. En Navarro J.I., y Martín C. (Coord.), *Psicología de la Educación para docentes*. Pirámide.
- Sampascual Maicas, G. (2012). *Psicología de la Educación*. Tomo I. UNED.

Práctica 10: Aprendizaje por Condicionamiento Operante y transición al cognitivismo en el contexto escolar

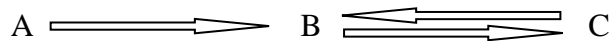
Grado:
Seminario:

Curso y grupo:
Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Las teorías que se incluyen bajo el paradigma conductista comparten como objeto de estudio la conducta observable, medible y cuantificable, aunque difieren en la explicación de los mecanismos por los que se produce el aprendizaje de dicha conducta. Desde la teoría del Condicionamiento Operante de Skinner, el aprendizaje ocurre gracias al reforzamiento, según el cual, cuando una respuesta va seguida de un reforzador, este contribuye a aumentar la probabilidad de aparición de esa respuesta. Por tanto, la conexión entre el estímulo y la respuesta dependerá de las consecuencias. Esto es lo que representa el siguiente esquema:



Este principio de reforzamiento subyace como base de las técnicas de modificación de conducta desarrolladas por Skinner; las cuales supusieron una gran contribución para el contexto educativo en cuanto que permitieron disminuir las conductas disruptivas del alumnado al tiempo que se incrementaban otras más funcionales.

Como se ha visto en clase, el proceso de modificación de conducta requiere de una sistematicidad de análisis, donde la exploración de la situación y la planificación de la intervención son solo dos elementos del mismo; los que practicaremos en esta actividad.

Dado que el aprendizaje por condicionamiento operante sucede en el contexto escolar, conocerlo nos puede ayudar no solo a entender algunos comportamientos del alumnado sino a prevenirlos y a modificarlos.

Objetivos

Con esta práctica se pretende que el alumnado practique el análisis de conductas disfuncionales y planifique su cambio siguiendo las técnicas de modificación de conducta que propone Skinner. Para lo cual deberá:

- Examinar las situaciones problema para distinguir en ellas los elementos que le permitan hacer un análisis funcional de conducta.

- Interpretar las situaciones problema para poder programar la prevención de las mismas, siempre que sea posible.
- Aplicar las técnicas de modificación de conducta.

Procedimiento y materiales

Esta práctica se desarrollará de manera. Consta de dos partes:

Primera parte. Se presentan diferentes casos que debes leer con atención teniendo en cuenta que cada uno de ellos requiere de una respuesta diferente. El objetivo final es modificar la conducta que ahí se plantea, para lo cual lo primero que debes hacer es analizar la situación en la que ocurre la conducta problema. Usa el esquema de Skinner, aunque no dispongas de toda la información necesaria para completarlo.

Si, en algún caso, puedes prevenir que ocurra el comportamiento inadecuado, explica exactamente cómo lo harías. Puede ayudarte el que te hagas las siguientes preguntas: ¿Qué quiere conseguir el niño/a cuando se comporta así? ¿Puedo darle eso que quiere cuando emita otro tipo de conductas más adecuadas?

En uno de los supuestos también se puede identificar la teoría de Bandura. Indícalo y explica qué ha ocurrido.

Supuestos

1- Los sábados a media mañana, Ana acostumbra ir a casa de su madre acompañada de su hijo Andrés. Suelen caminar por una calle peatonal muy concurrida y con muchos comercios. Uno de ellos es una tienda de chucherías gigantes. Cada vez que Juan pasa por delante de esa tienda grita, llora y monta una pataleta para que su madre le compre golosinas. Ana, avergonzada por el comportamiento de su hijo, se las compra, consiguiendo así que el niño se calle y no la avergüence más. El camino de vuelta es más tranquilo para ella porque su marido los recoge con el coche para irse a su casa a almorzar.

Siguiendo el esquema de Skinner, analiza la situación desde el punto de vista de la madre y del hijo, indica cuál es el reforzador y de qué tipo es, así como el programa de reforzamiento que está manteniendo la conducta de Juan. Explica con la máxima exactitud qué harías para que Juan dejase de comportarse así.

2- En vuestro primer año como maestras, a María, tu amiga y compañera de oposiciones, le han asignado el primer curso de Primaria. Para su sorpresa, se ha encontrado con un grupo de alumnos muy tímido. Cuando hace alguna pregunta, ninguno le contesta. María se siente muy angustiada por esta situación y quiere conseguir que participen y contesten a sus preguntas. Pasadas un par de semanas, un día, por fin, Pablo le responde a una de sus preguntas. Ella, en señal de aprobación, lo felicita, le sonrío y le regala un caramelo. Los compañeros de clase, al ver lo ocurrido, empiezan a querer contestar a las preguntas de Ana.

Siguiendo el esquema de Skinner, analiza la situación desde el punto de vista de la maestra y del alumno. Analiza los reforzadores y describe el tipo de programa de

reforzamiento que se debe emplear para iniciar y mantener la conducta de los alumnos y cómo lo pondrías en práctica. Indica también qué ha ocurrido con los demás compañeros.

3- El maestro Antonio estaba en la pizarra explicando la lección de matemáticas a sus alumnos de tercer curso de Primaria, cuando un cuchicheo molesto hizo que se girara hacia ellos. Se dio cuenta de que Pedro, nuevamente, estaba hablando con su compañero de al lado. El maestro le pidió que se callara y que prestara atención, pero Pedro siguió hablando y riendo. Antonio se enfadó y le dijo que se levantara y se pusiera de pie en la esquina de la clase, como ya le había indicado en ocasiones anteriores. Pedro se levantó, pero ésta vez, en lugar de ir a la esquina, se dirigió a la pizarra y escribió con tiza: "El maestro es un aburrido". Antonio se quedó boquiabierto y los demás alumnos se rieron. El maestro le pidió a Pedro que borrara lo que había escrito y que saliera del aula inmediatamente. Pedro se negó. Antonio se acercó a él, lo empuñó del brazo y lo arrastró fuera del aula porque había decidido aplicar otra variante del procedimiento de 'tiempo fuera'.

Siguiendo el esquema de Skinner, analiza la situación desde el punto de vista del maestro y del alumno, indica cuáles serían los reforzadores y de qué tipo son y explica, con la máxima exactitud, qué harías para que el procedimiento de 'tiempo fuera' se aplicase correctamente.

En la segunda parte de la práctica hay que analizar un caso real. Para ello, los miembros del grupo deben pensar en alguna conducta problema vivida en su trayectoria académica anterior a la Universidad, presentarla a los compañeros y, entre todos, seleccionar un caso. Una vez hecho, deben realizar un análisis teórico-aplicado del mismo, de manera similar a los que se han realizado con anterioridad.

Recursos para ampliar contenidos

- Esper, R. (17 de octubre, 2023). *B.F. Skinner: Condicionamiento operante*. Dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/x7vipw>
- Cárdenas Sánchez, M. (17 de octubre, 2023). *Condicionamiento Operante en niño de 5 años*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3CLLY3AMDg>

Bibliografía

- Navarro, J.I., Alcalde, C., Martín, C., y Crespo, T. (2010). Diversos modelos de aprendizaje. En Navarro J.I. y Martín C. (Coord.), *Psicología de la Educación para docentes*. Pirámide.
- Sampascual Maicas, G. (2012). *Psicología de la Educación*. Tomo I. UNED.
- Trianes, M.V., Jiménez, M., y Ríos, M. (2004). Modelos de aprendizaje conductual y social. En M.V. Trianes y Gallardo, J.A. (Coord.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares* (pp. 371-400). Pirámide.

Práctica 11: ¿Estímulos incondicionados o refuerzos y castigos?

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Domjam, define el aprendizaje, como “*un cambio relativamente estable en el comportamiento, que se mantienen a través del tiempo*”. El aprendizaje se da como resultado de las interacciones con los diferentes estímulos que se encuentran en el ambiente, o dicho de otra forma como fruto de la experiencia. Dentro de este marco de ideas, uno de los enfoques o paradigmas teóricos que explican cómo aprenden los seres humanos es el *Conductismo*. Dentro de este, el Condicionamiento Clásico y Operante ofrecen una explicación para la adquisición de conductas. Específicamente el Condicionamiento Clásico, propone que el aprendizaje se da a través de la asociación de estímulos. Así, teniendo en cuenta determinados principios como la contigüidad, frecuencia y repetición en la presentación de los estímulos se pueden aprender relaciones entre eventos. De Igual manera, mediante el Condicionamiento Operante, se puede entender como el comportamiento se moldea a través de las consecuencias, las cuales pueden ser positivas o negativas, siendo esta valencia la que determina que una conducta se repita y afiance o por el contrario se extinga.

El propósito de esta práctica es profundizar de manera aplicada en los contenidos del condicionamiento clásico y operante. En esta, a través de diferentes ejercicios prácticos se podrá entender el aporte del paradigma conductista, en la explicación del comportamiento en ámbitos educativos. Se pretende que el alumnado pueda analizar las características particulares de estos dos condicionamientos y conocer diferentes técnicas que pueden utilizarse en el aula, con el fin de fomentar el desarrollo de destrezas, actitudes y conductas positivas; así como para moldear comportamientos disruptivos.

Objetivos

- Conocer los principios básicos de cada paradigma.
- Reconocer las diferencias básicas y funcionales de cada paradigma.
- Identificar la utilidad de cada paradigma para entender y modificar el comportamiento.
- Formular situaciones y programas de modificación de conducta, en entornos educativos.
- Conocer, diseñar y planificar de manera general tácticas de intervención dirigidas a la modificación de la conducta en contextos educativos.

Procedimiento

Aplicación de los términos y conceptos del Condicionamiento Clásico (CC)

1. A continuación, se presentarán algunos ejemplos de CC. Piensa en lo que sucede en cada evento e identifica el Estímulo Incondicional (EI), la Respuesta Incondicional (RI), el Estímulo Condicional (EC) y la Respuesta Condicional (RC).

Ejemplos

- a. Andrea tiene el hábito de llevar consigo su oso de peluche cuando sus padres la llevan a la cama y la arropan cómodamente. Cuando los padres están de viaje, el oso le da consuelo.

EI:	RI:
EC:	RC:

- b. La canción que aprendimos en los primeros años del cole, mientras jugábamos en el recreo. Al escucharla nuevamente nos hace sonreír y sentirnos felices.

EI:	RI:
EC:	RC:

2. Para los dos siguientes ejemplos de CC, además de identificar el Estímulo incondicional (EI), la Respuesta Incondicional (RI), el Estímulo Condicional (EC) y la Respuesta Condicional (RC), propón un contracondicionamiento para romper la asociación negativa

Ejemplos

- a. Jacobo siente ansiedad y miedo de participar en clase y hablar en público, porque tenía un profesor que cuando exponía o preguntaba lo criticaba en público.

EI:	RI:
EC:	RC:
Contracondicionamiento:	

- b. Mónica se cayó mientras jugaba en el parque de barrio y el golpe le ocasionó un gran dolor. Desde ese día, le da miedo el tobogán que hay en patio del colegio

EI:	RI:
EC:	RC:
Contracondicionamiento	

3. Para la siguiente situación, propón una intervención desde el condicionamiento clásico, utilizando la técnica de Desensibilización sistemática, con el propósito de modificar un comportamiento disfuncional. Situación:

Es habitual que algunos niños/as presenten miedos relacionados con la nueva experiencia de ir al cole. Imagina que eres profe y que va a iniciar el año escolar, con niños/as que se incorporan por primera vez: en las entrevistas previas, que tuviste con los padres, detectaste algunos posibles casos de niños/as que puede presentar miedo o ansiedad con ir al cole y separarse de sus padres.

¿Qué intervención diseñarías para disminuir este miedo-ansiedad en los/as nuevos/as estudiantes?

Aplicación de los términos y conceptos del Condicionamiento Operante (CO)

4. A continuación, encontrarás algunas situaciones que pueden presentarse en el ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden explicarse bajo el paradigma del condicionamiento operante (Estímulo-Respuesta-Consecuencia). Léelas con detenimiento y reflexiona sobre la situación, la conducta que allí se describe, la consecuencia y el probable efecto de la consecuencia sobre la conducta.

Para cada ejemplo identifica: a. el *estímulo* antecedente, b. la *respuesta* y c. la *consecuencia*. Además, identifica el tipo de procedimiento utilizado: Refuerzo (negativo o positivo) o Castigo (positivo o negativo). Por último, indica si el procedimiento utilizado hará que la conducta se incremente o decremente en el futuro. Como guía para el ejercicio, ten en cuenta la siguiente tabla:

Procedimiento	Positivo	Negativo
Refuerzo	Presentar un Estímulo apetitivo	Impide la presentación de un estímulo aversivo
Castigo	Presentar un Estímulo aversivo	Impide la presentación de un estímulo apetitivo

Ejemplos

Para cada uno de los siguientes ejemplos indica:

- Estímulo:
- Respuesta:
- Consecuencia:
- Procedimiento:
- Efecto sobre la conducta futura:

a. La profesora de ciencias quiere incentivar el aprendizaje de los contenidos de su asignatura, para ello ha organizado distintos centros de actividades en el salón de clase, que incluyen varios experimentos, que son reforzantes para sus estudiantes. La profesora

ha definido que a quienes realicen al menos el 3 de los 5 experimentos en la hora de clase, no les dejará deberes para realizar en casa.

b. Se quiere modificar el mal comportamiento de Elmo en clase, ya que varios profesores han manifestado que no presta atención y que se levanta todo el tiempo de la mesa interrumpiendo a sus demás compañeros de clase. Para modificar esto se estableció que al final del día se les preguntará a los profesores como fue el comportamiento de Elmo en clase. Si obtiene una mayoría de calificaciones positivas, de sus profesores, a Elmo se le dejará ir media hora al aula de pintura, que es su actividad favorita

c. A la hora de comer Marcos juega con su comida, así que sus padres le regañan y le dicen que le dejarán el mismo plato de comida para la cena. Después de toda la tarde sin comer, Marcos tiene hambre y se tiene que comer ese plato de comida.

d. A María le encantan los videojuegos, tanto, que olvida la mayoría de los días hacer sus deberes. Sus padres preocupados por esta situación le dicen a María que si vuelven a recibir una nota del instituto diciendo que no ha hecho los deberes, le quitarán la videoconsola del cuarto.

5. Teniendo en cuenta los programas de refuerzo: que pueden ser de Intervalo (fijo o intermitente) o de razón (fija o intermitente). **Clasifica cada uno de los siguientes ejemplos:**

a. Andrea está en la clase A y sobre la nota final obtuvo 0.1 décimas por cada encuesta que cumplimento en el cuatrimestre

Tipo de programa:

b. El profesor de matemáticas deja salir cinco minutos antes a los estudiantes que en promedio respondan 10 ejercicios bien durante la clase

Tipo de programa:

c. Jacobo se está preparando para los exámenes finales, pero le cuesta estudiar por más de 10 minutos seguidos. Su profe particular le está ayudando y por cada 15 minutos que estudia, le deja entrar a tiktok 5 minutos.

Tipo de programa:

d. A los estudiantes les preocupa mucho tener que hacer un solo examen final. Así que el profe decidió hacer exámenes sorpresa durante algunas clases del cuatrimestre. Así que quienes asistan justo a la clase en la que se hace un examen sorpresa, podrán tener la posibilidad de quitarse temas para el examen final.

Tipo de programa:

6. Para el siguiente ejercicio, primero lee con atención esta información:

El Moldeamiento o aproximaciones sucesivas, es un método básico del CO para el cambio o modificación conductual. Este se caracteriza por dividir la conducta en pequeños pasos que se van entrenando hasta llegar a la conducta meta que se quiere conseguir. Un Moldeamiento exitoso implica tres componentes: a. definir con claridad la respuesta final que se espera que logre el sujeto (conducta meta); b. definir con claridad el nivel inicial de desempeño del sujeto y c. dividir adecuadamente en pasos de entrenamiento o aproximaciones sucesivas que vayan desde la conducta inicial hasta la conducta meta. Estas aproximaciones sucesivas son el plan de entrenamiento y el cumplimiento del plan de entrenamiento implica elegir los reforzamientos adecuados de cada aproximación sucesiva (paso) y el no reforzamiento de las formas anteriores de conducta.

Ahora, teniendo en cuenta la información anterior elige una conducta meta que quieras entrenar (*Imagina una conducta que se pueda dar en un contexto de enseñanza aprendizaje, puedes ser tan creativo/a como quieras*), piensa en una conducta que no se daría de manera espontánea y que pueda ser moldeada. Después de elegir la conducta meta, haz una lista de las aproximaciones sucesivas a esa conducta.

Conducta objetivo (meta):

Aproximaciones sucesivas (**nota:** *no hay un número establecido de aproximaciones sucesivas que se deban proponer, debes descomponer la respuesta en varias conductas individuales, como creas que sea necesario y efectivo*):

7. Finalmente, imagina que eres la/el profe. Con esto en mente, diseña un Programa de Economía de fichas para tu aula de clase. Para ello, sigue y describe los siguientes pasos:

- a. Define la conducta que quieres aumentar o disminuir en tus estudiantes:
- b. Especifica cuándo se entregarán o se quitarán fichas:
- c. Define el tipo de fichas que se van a entregar:
- d. Establece cuáles serán los premios/privilegios por acercarse a la conducta deseada y cuáles serán los castigos por no hacerlo:
- e. Haz un registro de las fichas ganadas/canjeadas, para que tus estudiantes puedan ver su progreso.
- f. Define cuándo se entregarán las fichas que se obtuvieron, si se hará una vez al día (al final de la jornada) o al final de la semana; y cuándo se pueden canjear las fichas por premios/privilegios:

Recursos para ampliar contenidos

Domjam, M. (2007). *Principios de aprendizaje y conducta*. Ediciones Paraninfo, SA.

Martínez, J. P. y Gómez, F. (2013). *Programa de análisis, asesoramiento y actuación para la modificación de conducta. Herramientas y orientaciones para intervenir ante problemas de conducta en contextos educativos*. Región de Murcia. <https://hdl.handle.net/11162/221886>

Rodriguez, P. Historia de la Psicología (2019). Thorndike. *Aprendizaje por Ensayo y Error. Ley del Efecto*. “Video” YouTube. <https://youtu.be/qlpZs6PsvV4>

Bibliografía

- Martin, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla* (8ª ed.). Pearson.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorias Del Aprendizaje* (6ª ed.). Pearson Educación.
- Woolfolk, A. (2014). Perspectivas conductuales del aprendizaje. En A. Woolfolk (Ed.), [*Psicología Educativa*](#) (12ª ed.) (pp. 244–279). Pearson Education.

Práctica 12: Aprendizaje cooperativo

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Esta práctica está orientada a que el alumnado domine la competencia de trabajo en grupo cooperativo, así como su promoción entre el alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos. Para ello, se deben identificar cuáles son las condiciones y comportamientos individuales y grupales que permiten que el trabajo en grupo cooperativo funcione y sea una experiencia satisfactoria para todos los miembros del grupo, además de útil a los objetivos de trabajo establecidos.

En esta práctica se abordará el aprendizaje cooperativo, un método instruccional fundamental para la práctica profesional docente, que se concibe como una modalidad de aprendizaje entre iguales en la que alumnado con un nivel de competencia heterogéneo, dentro de unos márgenes de proximidad, agrupados en un grupo o equipo pequeño en torno a la realización de una tarea, actividad o ejercicio, se facilitan ayuda y apoyo unos a otros para lograr determinados objetivos de aprendizaje. Esta metodología de enseñanza, caracterizada por una serie de elementos o componentes básicos (i.e., interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, aserción y habilidades sociales y procesamiento grupal), se ha aplicado con éxito en innumerables tareas, actividades y ejercicios de diferentes áreas curriculares en todas las etapas del sistema educativo con alumnado de diversas características. Este método instruccional ha venido demostrando a lo largo de las últimas décadas unos altos niveles de eficacia y eficiencia para mejorar el rendimiento escolar entre el alumnado, su nivel de asistencia a clase, sus actitudes hacia los centros educativos, su comportamiento en el aula, su nivel de creatividad y pensamiento crítico, su nivel de competencia social y emocional, etc., siendo incluso mucho más productivo que las situaciones basadas en el aprendizaje competitivo e individual.

Objetivos

- Conocer los componentes que debe reunir cualquier situación de aprendizaje cooperativo en diferentes contextos educativos.
- Comprender las características esenciales de los componentes del aprendizaje cooperativo en diferentes contextos educativos.
- Diseñar, planificar y desarrollar medidas de intervención dirigidas a mejorar el funcionamiento de los grupos de trabajo cooperativo en diferentes contextos educativos.

Procedimiento

1. Seleccionad en grupo uno de los siguientes cuestionarios de medida del aprendizaje cooperativo:

- Fernández-Rio, J., Cecchini, J. A., Mendez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., y Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33(3), 680–688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- Prieto-Saborit, J. A., Méndez-Alonso, D., Ordóñez-Fernández, F., y Bahamonde, J. R. (2022). Validation of a cooperative learning measurement questionnaire from a teaching perspective. *Psicothema*, 34(1), 160–167. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.126>

2. Una vez seleccionado el cuestionario, cada miembro del grupo de trabajo debe completar el cuestionario de medida del aprendizaje cooperativo seleccionado inicialmente y especificar a continuación los resultados obtenidos.

3. Procesad y analizad grupalmente las respuestas dadas por los miembros del grupo al cuestionario de medida del aprendizaje cooperativo, identificando y especificando a continuación tres puntos fuertes y tres puntos débiles de funcionamiento del grupo de trabajo cooperativo.

4. Plantead medidas de intervención dirigidas a mejorar el funcionamiento del grupo de trabajo cooperativo, incidiendo en los tres puntos débiles identificados anteriormente.

Recursos para ampliar contenidos

Cooperative Learning Institute (David W. Johnson & Roger T. Johnson): <http://www.co-operation.org/>

Monográfico sobre aprendizaje cooperativo. (2014). *Anales de Psicología*, 30(3), 781–851. <https://revistas.um.es/analesps/issue/view/12991>

Van Leeuwen, A. y Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71–89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>

Bibliografía

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2016). *An overview of cooperative learning*. Cooperative Learning Institute. <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>

Topping, K., Buchs, C., Duran, D., y Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Routledge.

Woolfolk, A. (2014). Ciencias del aprendizaje y constructivismo. En A. Woolfolk (Ed.), *Psicología Educativa* (12ª ed.) (pp. 354–395). Pearson Education.

Práctica 13: Aprendizaje significativo en los libros de texto

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

La teoría del Aprendizaje significativo se enmarca en la perspectiva constructivista del aprendizaje, según la cual es el propio alumno el que construye el aprendizaje a partir de la información que recibe. Ausubel postula que se produce un aprendizaje significativo cuando el nuevo contenido de aprendizaje que se le propone al alumno se relaciona de manera sustantiva con contenidos que ya posee, produciendo como resultado de esta relación, cambios en su estructura cognitiva.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: el representacional, el conceptual y el proposicional, que tiene lugar gracias al proceso de asimilación. Este proceso pone en relación la nueva información que recibe el alumno con algún 'inclusor' que ya tiene en su estructura cognitiva. Dicha relación varía atendiendo al grado de generalidad y de abstracción de esta información con relación a la que ya tiene, dando lugar a tres tipos de aprendizaje proposicional: el subordinado, el supraordenado y el combinatorio.

Dado que el aprendizaje significativo es el más deseable en el contexto escolar debido a que promueve una comprensión profunda y duradera de los contenidos y fomenta la motivación y la autoestima de los estudiantes, es necesario profundizar en la comprensión del mismo.

Objetivos

Esta práctica pretende contribuir a una mejor comprensión de la Teoría de Ausubel practicando con la identificación de los diferentes tipos de aprendizaje que propone el autor en actividades de libros de texto de Educación Primaria. Deberá:

- Diferenciar los distintos tipos de aprendizaje significativo
- Establecer cuál es el contenido nuevo de aprendizaje que se ofrece al alumnado
- Razonar cómo es el contenido nuevo de aprendizaje con relación al que el alumnado ya tiene.

Procedimiento

El docente deberá proporcionar a los estudiantes, en fichero o en papel, un conjunto de ejercicios extraídos de libros de diferentes áreas de conocimiento y cursos de Educación Primaria, en los que se encuentren representados los distintos tipos de

aprendizaje significativo. Podrá seleccionar hasta cuatro actividades de cada tipo. Deberá trabajarse en pequeño grupo.

Instrucciones para el alumnado

Para la correcta realización de esta práctica deberás analizar con detenimiento las actividades que se te han entregado, y que pertenecen a libros de texto de Educación Primaria. Para ello deberás ayudarte de las siguientes dos preguntas, según corresponda:

- Cuál es el contenido nuevo de aprendizaje que se le propone al alumnado
- Cómo es ese contenido de aprendizaje con relación al que el alumnado ya tiene

Hacerte estas preguntas en cada de las actividades te permitirá determinar el tipo de aprendizaje significativo que se le pide al estudiante que haga en esos ejercicios. Solo entonces podrás determinar si se trata de un aprendizaje Representacional, Conceptual, Proposicional Subordinado, Proposicional Supraordenado o Proposicional Combinatorio.

Ten en cuenta que en algunos ejercicios puede haber más de un tipo de aprendizaje, por lo que debes especificar el aprendizaje prioritario o más destacado en la actividad. Si en algún caso te costara mucho decidir, puedes poner como máximo dos, y el primero el que consideres prioritario.

La actividad se desarrollará en grupo y se cumplimentará en la ‘Hoja resumen’. Se presenta cumplimentada la primera fila a modo de ejemplo.

Nota: Existe la posibilidad de que, en vez de que el docente le proporcione al alumnado las actividades, le pida que las seleccionen entre los miembros del grupo. Si opta por realizar la práctica de este modo, es necesario que les indique a los estudiantes el número de actividades que deben buscar para cada tipo de aprendizaje. En este caso, se puede mantener el formato de presentación, aunque tendrán que adjuntar las actividades seleccionadas.

Recursos para ampliar contenidos

Rey, A.C. (17 de octubre, 2023). *¿Qué es un aprendizaje significativo en el aula?* Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=y33O98f_hX4

Bibliografía

- García Madruga, J.A. (1992). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo. En C. Coll, Palacios, J. y Marchesi, A. (Coord.), *Desarrollo Psicológico y Educación, II* (pp. 81-92). Alianza Psicología.
- Trianes, M.V. y Ríos, M. (2004). Modelos cognitivos de aprendizaje escolar. En M.V. Trianes y Gallardo, J.A. (Coord.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares* (pp. 401-420). Pirámide.

HOJA RESUMEN: TIPOS DE APRENDIZAJE

Tipo de aprendizaje	Título de la Actividad	Área y curso
Conceptual	Los imanes	Conocimiento del Medio, 2º
Representacional		
Conceptual		
P. Subordinado		
P. Supraordenado		
P. Combinatorio		

Práctica 14: Construyendo puentes cognitivos: Potenciando la Psicología Educativa a través del Diseño de un Mapa Conceptual

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Los mapas o tramas conceptuales son estrategias metacognitivas (Novak y Gowin, 1984) dentro de la categoría general de organizadores gráficos que permiten una organización de la información que permite reflejar de modo visual las relaciones conceptuales de la materia (Trianes, 2012). Se trata de herramientas para la construcción del conocimiento muy útiles como método de estudio en la llamada fase de reconstrucción del Modelo de Norman sobre los estados del conocimiento (1978) de aplicación para la instrucción al permitir relacionar unos conceptos con otros que ya posee en su estructura cognitiva y que, como se plantea desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), ayudaría a activar el conocimiento previo que es uno de los aspectos más importantes para el aprendizaje del alumnado.

Los mapas conceptuales son considerados como una técnica instruccional que permite acceder a las estructuras de conocimiento de los aprendices y que pueden ser utilizados con numerosos objetivos pedagógicos como un recurso didáctico para ofrecer una visión organizada de los conceptos implicados en un tema, bloque de contenidos o materia completa por parte de maestros y maestras para clarificar las ideas fundamentales al alumnado, como una actividad de aprendizaje en sí misma, como estrategia de aprendizaje para procesar la información más activamente y como estrategia de evaluación del nivel de conocimientos antes, durante o al final del proceso de enseñanza/aprendizaje (García Ros, 2017; Pérez-Albéniz et al., 2016).

Constituyen, por tanto, una herramienta fundamental al abordar un enfoque cognitivo del aprendizaje escolar que ayude a asimilar, retener y transferir la información facilitada al estudiantado.

Objetivos

- Elaborar un cuadro, mapa o trama conceptual comparando distintas teorías del procesamiento con otras perspectivas psicológicas del desarrollo analizando además sus posibles aplicaciones psicoeducativas.
- Facilitar el aprendizaje significativo del alumnado activando sus conocimientos previos.
- Ayudar al alumnado a elaborar sus propios organizadores previos o mapas para ser capaces más adelante de aplicarlos en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

- Mejorar la comprensión y relaciones que se establecen entre los diferentes contenidos o saberes básicos contribuyendo a un aprendizaje menos memorístico.
- Reflexionar sobre la importancia del uso de mapas conceptuales como metodología activa y como técnica instruccional para motivar al alumnado.

Procedimiento

Se trata de una actividad que se puede plantear de forma transversal para asimilar los contenidos de cada tema o bien específicamente en el tema del que los mapas conceptuales forman parte del contenido específico como es el caso del enfoque cognitivo del aprendizaje escolar. Por ejemplo, se puede solicitar que comparen entre distintos enfoques o perspectivas psicológicas, que diferencien o establezcan el contraste entre el aprendizaje situado y el procesamiento de la información; las ideas principales e implicaciones psicoeducativas fundamentales del cognitivismo y constructivismo, etc.

Se puede mostrar algún ejemplo mapa o trama conceptual de otro contenido bien elaborado antes de proponerla.

Proporcionar retroalimentación sobre las relaciones establecidas entre los conceptos, jerarquía, claridad y utilidad de las representaciones gráficas, analizando las ventajas del uso del mapa conceptual y el grado en el que les ha ayudado a la construcción de conocimientos y lograr un aprendizaje más significativo y no tan memorístico.

Se valorará e indicarán por parte del alumnado las principales dificultades, ventajas e inconvenientes que el grupo ha encontrado para la elaboración del mismo. Esta información podría anotarse también por escrito para el informe de la práctica.

Se sugiere seguir un proceso de evaluación continua. Es recomendable seguir alguna rúbrica como instrumento que permite evaluar el desempeño del estudiante en función de criterios específicos y de unos niveles de logro preestablecidos. Para ello en el proceso de evaluación pueden considerarse criterios tales como:

- a) Capacidad de comprensión y capacidad para identificar los elementos que formen parte del mapa o trama conceptual tales como: conceptos, palabras de enlace, conexiones cruzadas, proposiciones, etc.
- b) Capacidad de categorización y jerarquía de los conceptos desde los más generales a los más específicos
- c) Significado de los términos o palabras clave del tema identificados
- d) Grado en el que se unen los conceptos con fechas de enlace adecuadas creando unidades semánticas y organizando los conceptos en forma de diagrama
- e) Claridad del mapa y de las representaciones gráficas realizadas
- f) Grado de justificación, análisis constructivo y discusión para comparar el mapa propio con el elaborado por otros compañeros y compañeras, etc.

Tarea individual. Presentación del mapa, cuadro o trama conceptual elaborado.

Tareas en grupo

Tras elaborar el mapa o trama conceptual de forma individual describir en grupos de un máximo de 6 personas los elementos que forman parte del mapa conceptual y/o definiciones y aspectos reflejados en el cuadro comparativo. La idea es establecer

comparaciones del mapa individual con el resto del grupo para ir mejorándolo. Con esta puesta en común al grupo se contribuye al desarrollo de habilidades de comunicación con la presentación al grupo y al resto de la clase del cuadro comparativo y/o mapa conceptual elaborado.

- Presentar de nuevo el mapa con las mejoras o bien indicar los posibles cambios o mejoras que se podrían realizar tras la puesta en común al grupo si así es el caso.
- Indicar tras el debate generado en grupo cómo un mapa conceptual puede ayudar a lograr una implicación más activa del alumnado en el proceso de estudio de las materias.

Recursos para ampliar contenidos

- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., y Novak, J. D. (1998). *Teaching science for understanding: A human constructivist view*. Academic Press.
- Nesbit, J. C. y Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413-448.
- Novak, J. D. (1990). Concept maps and vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science*, 9, 29-52.
- Olivo-Franco, J. L. (2021). Mapas conceptuales: Su uso para verificar el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21, 1-31. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42380>
- Pagès, T. (2015). Using concept maps in teaching and assessment in mathematics and science: A literature review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1369-1390.

Recursos digitales

- Goggle. (s.f.). Sitio web de Coggle. <https://www.coggle.it/>
- MindMeister. (s.f.). Sitio web de MindMeister. <https://www.mindmeister.com/>
- Stanford University. (s.f.). Aprender a Aprender. <https://www.coursera.org/learn/learning-how-to-learn>

Bibliografía

- García Ros, R. (2017). Técnicas instruccionales y aprendizaje significativo. En E. Vidal-Abarca, R. García Ros y F. Pérez González (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Norman, D. A. (1978). Notes toward a theory of complex learning. En A. M. Lesgold, J. W. Pellegrino, S. D. Fokkema y R. Glaser (eds.), *Cognitive Psychology and Instruction*. Plenum.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Solbes, I., Calderón, S. y Martín, G. (2016). Los mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, 26, 233-243.
- Trianes, M. V. (2012). Enfoques cognitivos de aprendizaje escolar. En M. V. Trianes (coord.), *Psicología del desarrollo y de la educación* (pp.195-213). Pirámide.

Práctica 15: Desvelando el Potencial del Constructivismo Cognitivo y Social: Un Análisis Profundo de Prácticas Psicoeducativas para Fomentar el Aprendizaje Significativo

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Somos concedores a partir de la práctica 1 de la necesidad de promover procesos psicológicos del estudiantado para contribuir a que lleguen a un aprendizaje más significativo y menos mecánico (García Ros, 2017; Ledesma Silva y Cobos Reina, 2023; Montes-Osorio y Deroncele-Acosta, 2023) que permita la adquisición y desarrollo de competencias que se requiere al estudiantado universitario como futuros profesionales (Muñoz-Pérez, 2023) con el empleo de una metodología más interactiva y con el uso de TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y de la gamificación con dicha finalidad (Montes-Osorio y Deroncele-Acosta, 2023). En la historia de la Psicología de la Educación el humanista Comenius ya indicó la importancia de educar a través de la imagen y no solo a través de la palabra con el uso de ayudas visuales como dibujos para la enseñanza ya desde la Educación Infantil tratando de facilitar la comprensión y no solo un aprendizaje memorístico con las implicaciones que de ahí se derivaron para el pensamiento psicoeducativo. En la misma línea, Pereira Domínguez y Marín Valle (2001) ya evidenciaron las ventajas que pueden tener los recursos audiovisuales como el cine como metodología activa para motivar al alumnado que al conectar con la dimensión emocional puede contribuir de algún modo a facilitar un aprendizaje más reflexivo y significativo del alumnado.

Objetivos

- Analizar a partir del visionado de la película posibles técnicas instruccionales que contribuyan a fomentar el aprendizaje significativo.
- Evaluar cómo estas técnicas se alinean con los principios del constructivismo cognitivo y social.
- Reflexionar cómo se reflejan aportaciones e implicaciones psicoeducativas de diferentes enfoques o perspectivas psicológicas en diferentes escenas y situaciones de la película.
- Motivar al alumnado al mismo tiempo que se desarrollan las llamadas competencias digitales con el uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a través de la plataforma PRADO.

- Analizar interacciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje a partir del visionado de la película.

Procedimiento

A criterio del profesorado, en lugar de la película indicada se puede proponer otro visionado de vídeos y películas analizando ejemplos, las ideas fundamentales y aplicaciones de estas teorías o enfoques psicológicos. Para ello se puede plantear de forma previa al alumnado una ficha con preguntas y casos prácticos donde completen la sinopsis de la película, indiquen el libro y autor en el que está basada la película, las prácticas que han identificado para promover el aprendizaje significativo, aspectos relacionados con el modelo conductual como uso de refuerzos y castigos; ejemplo de relaciones entre familia y escuela desde el modelo ecológico; reflexiones sobre cómo influyen los diferentes contextos psicológicos en los que viven las personas e implicaciones socioemocionales y para el desarrollo de la empatía afectiva y cognitiva, análisis de los miedos de Moncho, estilo de enseñanza del maestro Don Gregorio, análisis del mesosistema (relación del maestro con la familia), análisis de otros elementos del contexto sociohistórico y político, etc.

También se fomentará el desarrollo de la competencia digital motivando al alumnado con el uso de TIC a través de la plataforma PRADO con la participación en wiki (ideal para fomentar de forma coherente un aprendizaje basado en el constructivismo en la actividad propuesta en la asignatura en el que el alumnado puede ir señalando sus comentarios y aportaciones al mismo tiempo que aprende a usar estas herramientas con esa excelente finalidad pedagógica), foros en los que participa el alumnado y en glosario de términos sobre conceptos e ideas fundamentales relacionadas, por ejemplo, con el constructivismo cognitivo y social, de aprendizaje vicario, el modelo ecológico, el modelo del proceso de la Información, etc.

Se puede avisar al alumnado previamente del visionado de la película y del espacio creado en la plataforma Prado como la creación de una Wiki para compartir comentarios, reflexiones, valoraciones sobre la película; descripción sobre cuestiones relacionadas con las escenas de película, la Institución Libre de Enseñanza, las prácticas psicoeducativas para activar el conocimiento previo y promover el aprendizaje significativo. En los seminarios tras trabajar dichos contenidos de forma individual y luego de forma común al grupo, los componentes del grupo han de exponer al resto de la clase sus principales conclusiones y aportaciones respecto al debate generado y a cada una de las cuestiones planteadas.

Se propone a partir del visionado de la película “La Lengua de las Mariposas” (Director: José Luis Cuerda, 1996, España) analizar desde un modelo reflexivo cómo están presentes los diferentes enfoques o perspectivas psicológicas del desarrollo considerando sus implicaciones psicoeducativas para el proceso de enseñanza aprendizaje y animando a identificar aquellas técnicas instruccionales para motivar y contribuir a dicho aprendizaje significativo al mismo tiempo que fomentan la interacción social y el desarrollo de la dimensión afectiva como la empatía del alumnado.

Actividad individual

Analizar desde un modelo reflexivo cómo están presentes los diferentes enfoques o perspectivas psicológicas del desarrollo considerando sus implicaciones psicoeducativas para el proceso de enseñanza aprendizaje. Identificar aquellas técnicas instruccionales para motivar y contribuir a dicho aprendizaje significativo.

Actividad en grupo

Discutir cómo las interacciones observadas pueden informar prácticas educativas eficaces en la vida real. Analizar desde un modelo reflexivo cómo están presentes los diferentes enfoques o perspectivas psicológicas del desarrollo considerando sus implicaciones psicoeducativas para el proceso de enseñanza aprendizaje. Identificar aquellas técnicas instruccionales para motivar y contribuir a dicho aprendizaje significativo a partir del visionado de la película.

Recursos para ampliar contenidos

Alonso, M. L. y Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Monográfico -Educación Social y Medios de Comunicación-*, 5, 127-147.

Cerdán, R. y Salmerón, L. (coords.) (2018). *Claves para la práctica de la Psicología Educativa*. Ediciones Paraninfo.

Documental: “Ser y tener” del director Nicola Philibert, Francia, 2002.

Losada-Puente, L. y Fiuza, M. J. (2022). *Recursos formativos en Psicología de la Educación*. Pirámide.

Recursos digitales

Fundación Fad Juventud www.fad.es/programas/escolarcine.htm

Cine <https://www.terra.com/temas/cine-18.html>

Bibliografía

García Ros, R. (2017). Técnicas instruccionales y aprendizaje significativo. En E. Vidal-Abarca, R. García Ros y F. Pérez González (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.

Ledesma Silva, Y. E. y Cobos Reina, A. R. (2023). Motivational factors and academic performance in the hybrid modality: Motivación para un aprendizaje significativo. *Revista Internacional De Humanidades*, 18(3), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4884>

Muñoz-Pérez, S. (2023). Group dynamics: a strategy for meaningful learning at the university. *Revista Internacional De Humanidades*, 16(3), 1–8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8840072>

Pereira Domínguez, M^a C. y Marín Valle, M^a V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. *Revista de Teoría de la Educación. Salamanca*, 13, 233-255.

Práctica 16: Aprendizaje por descubrimiento y Aprendizaje significativo

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

El aprendizaje por descubrimiento, propuesto por Jerome S. Bruner, es una teoría educativa que enfatiza el papel activo del estudiante en la construcción de su conocimiento. Este enfoque se basa en la idea de que los individuos aprenden de manera más efectiva cuando participan en procesos de exploración y resolución de problemas; así como cuando se les permite investigar, experimentar y deducir conceptos por sí mismos. Bruner postula que este tipo de aprendizaje promueve una comprensión más profunda y duradera, ya que los estudiantes son agentes activos en su proceso de adquisición de conocimiento. De otro lado, el aprendizaje significativo, desarrollado por David Ausubel, se centra en la idea de que los nuevos conocimientos se construyen sobre la base de la información previamente adquirida y relevante para el individuo. Ausubel sugiere que para que el aprendizaje sea significativo, el nuevo material debe estar relacionado de manera lógica y sustancial con lo que ya se conoce. Este enfoque se diferencia del aprendizaje memorístico, ya que busca una comprensión profunda y duradera de los conceptos. El proceso de aprendizaje significativo implica la activa participación del estudiante en la integración de la nueva información con su estructura cognitiva existente. Ausubel enfatiza la importancia de organizar el material de manera clara y presentarlo de forma que los estudiantes puedan establecer conexiones con su conocimiento previo. En resumen, el aprendizaje significativo promueve una comprensión más profunda y duradera al facilitar la incorporación de nuevos conocimientos en el contexto de la estructura mental del individuo.

El propósito de esta práctica es profundizar de manera aplicada en los contenidos del aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. Así mismo, se espera que el alumnado identifique y comprenda la utilidad de los métodos instruccionales, a la vez que desarrollan competencias clave para su diseño.

Objetivos

- Reconocer las diferencias básicas y funcionales del aprendizaje significativo y por descubrimiento.
- Identificar la utilidad de cada método de instrucción para el desarrollo de competencias de aprendizaje.

- Diseñar y planificar de manera general programas de intervención que fomenten el aprendizaje en entornos educativos.

Procedimiento

1. Diseñar un ejercicio, juego o actividad según los conceptos y características que debe cumplir el Aprendizaje por Descubrimiento y el Aprendizaje Significativo
2. Los ejercicios, juegos o actividades diseñadas, deben enmarcarse en alguna de las áreas curriculares de educación primaria (matemáticas, lengua, idiomas, ciencias sociales y naturales, educación física, artística: música o plástica) y destinadas al alumnado de un curso de primaria.

Aprendizaje por Descubrimiento:

- a. Título del ejercicio, juego o actividad
- b. Objetivo de aprendizaje que pretende
- c. Área curricular en el que se enmarca y curso al que se dirige
- d. Descripción (en qué consiste)

Aprendizaje Significativo:

- e. Título del ejercicio, juego o actividad
- f. Objetivo de aprendizaje que pretende
- g. Área curricular en el que se enmarca y curso al que se dirige
- h. Descripción (en qué consiste)

Recursos para ampliar contenidos

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>

Guerri, M. (2023). La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Recuperado el 9 de Noviembre de Psicoactiva.com website:

<https://www.psicoactiva.com/blog/aprendizaje-significativo-ausubel/>

Santrock, J. W. (2006). *Psicología de la Educación* (2ª ed.). McGraw-Hill. http://www.ingebook.com/ib/NPcd/IB_Escritorio_Visualizar?cod_primaria=1000193&libro=5729

Bibliografía

Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., y Ronning, R. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Pearson Educación.

Rodríguez, S. (2015). *Psicología de la Educación. Grado en Educación Infantil y Primaria* (Vol. I y II). Pirámide.

Woolfolk, A. (2014). Ciencias del aprendizaje y constructivismo. En A. Woolfolk (Ed.), *Psicología Educativa* (12ª ed.) (pp. 354–395). Pearson Education.

Práctica 17: Un profesor con habilidades de comunicación

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Entre las habilidades del buen profesor, destaca especialmente una por su relevancia aplicada: las habilidades de comunicación. La profesión de docente, requiere una comunicación constante con alumnos, padres, compañeros y otros profesionales con los que debemos mantener una relación de cooperación y de trabajo en equipo.

Existen diferentes estilos de comunicación y saber comunicarnos de forma adecuada es fundamental en la consecución de objetivos docentes. Dentro de las variables inter-sujeto que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, vistas en la parte teórica, la interacción profesor-alumno es considerada un eje central de los procesos de construcción de conocimiento del alumnado. Ya que el profesorado ha de apoyar y promover el aprendizaje del alumnado ofreciendo la ayuda educativa más ajustada posible, siendo por ello necesario que esta sea lo más eficaz posible.

Para el buen desarrollo de dicha interacción y, en consecuencia, de la enseñanza eficaz es necesario que el profesorado cuente con una serie de características entre las que cabe señalar el dominio de los conocimientos de la materia, explicar con claridad los contenidos y ofrecer clases interesantes, tener un trato cordial e igualitario con el alumnado, mostrar entusiasmo y poseer habilidades de control del aula, de motivación, de evaluación y de comunicación, entre otras.

Las habilidades de comunicación son unas de las más relevantes y se encuentran a la base de la interacción profesor-alumno, comentada anteriormente, pues para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario que haya una comunicación eficaz. Un estilo asertivo de comunicación por parte del docente, no solo va a favorecer un buen clima para un aprendizaje académico más profundo y significativo, sino que también va a suponer un modelo de comunicación interpersonal adecuado para los estudiantes.

Es por ello que, con la presente actividad, se persigue que el estudiantado pueda conocer y poner en práctica los elementos de comunicación y las barreras y facilitadores de la comunicación, así como los diferentes estilos de comunicación que los interlocutores pueden adoptar.

Objetivos

El objetivo general de la práctica es reflexionar sobre las habilidades de comunicación eficaz como una característica fundamental del docente eficaz.

- Repasar los elementos básicos que intervienen en la comunicación y que pueden facilitar o dificultar el proceso de comunicación eficaz.
- Reparar en los diferentes tipos de comunicación: verbal y no verbal.
- Diferenciar los diferentes estilos de comunicación (agresivo, pasivo y asertivo) así como sus características principales.
- Practicar con los diferentes estilos de comunicación y conocer las ventajas del estilo asertivo de comunicación.
- Saber construir “*Mensajes yo*” en diferentes situaciones y aplicar esta habilidad en diferentes contextos.

Procedimiento

En primer lugar, para introducir la temática, se trata de que el alumnado reflexione sobre las características que tenían sus buenos y malos profesores. Para ello, habrá que hacer memoria y recordar cómo era ese profesor/a que tuvo en algún momento de mi vida y que me marcó positivamente.

Posteriormente, nos centraremos en la importancia del proceso de comunicación en la interacción profesorado-alumnado. El objetivo es que conozca los elementos del proceso de comunicación, las barreras y elementos facilitadores, así como los diferentes estilos de comunicación existentes y que los profesores pueden emplear, así como sus características más definitorias: estilo asertivo, estilo agresivo y, por último, estilo pasivo o inhibido. Para ello, el profesor responsable desarrollará durante la primera parte de la sesión, y mediante la enseñanza expositiva, la explicación de estos conceptos.

En segundo lugar, como primera actividad de forma individual han de pensar/recordar alguna situación crítica o difícil escolar propia en la que se comportaron de forma pasiva-inhibida, agresiva y asertiva, y redactarla tal cual fue. Posteriormente, han de explicar cómo podrían haber sido las situaciones agresiva y pasiva-inhibida, si hubiesen adoptado un estilo de comunicación asertivo. Finalmente, se pondrán en común estas situaciones durante la sesión de clase.

En tercer y último lugar, el alumnado dividido en pequeños grupos (3-5 personas) tendrá que diseñar una situación educativa en la que se muestren habilidades de comunicación verbal y no verbal y los diferentes estilos de comunicación haciendo especial hincapié en el estilo asertivo de comunicación. Esta situación puede ser escenificada o representada por el alumnado a través de la técnica del *Role-Playing* durante la siguiente sesión de clase e iniciarse un debate posterior, practicando aquellos aspectos que hayan quedado menos claros. Otra opción alternativa es grabarla en un vídeo (cuya duración aproximada esté entre 3 y 5 minutos) identificando características de los diferentes estilos. Posteriormente se podrán ver algunos vídeos en clase y analizar los diferentes estilos y el comportamiento verbal y no verbal.

1. Características que tenían sus buenos y malos profesores

- Un profesor/a que me ha marcado positivamente fue D./Dña...
- ¿Por qué?
- ¿Qué estilo de comunicación tenía ese profesor/a?

2.a. Redacta alguna situación crítica o difícil escolar propia en la que te comportaste de forma pasiva-inhibida, agresiva y asertiva.

- ✓ Situación pasiva-inhibida:
- ✓ Situación agresiva:
- ✓ Situación asertiva:

2.b. Explica cómo podrían haber sido las situaciones agresiva y pasiva-inhibida, si hubieses adoptado un estilo de comunicación asertivo.

- ✓ Situación pasiva-inhibida convertida a asertiva:
- ✓ Situación agresiva convertida a asertiva:

Recursos para ampliar contenidos

La comunicación familia-escuela: <https://www.youtube.com/watch?v=dA1ogXCwHmI>

Vídeo estilos comunicativos: https://www.youtube.com/watch?v=Cr_zEA4ul_Y

Vídeo Charta TED César Bona. El papel del profesor según “el mejor maestro de España”: <https://www.youtube.com/watch?v=LcNWYNp2MS>

Bibliografía

- Anaya-Reig, N. y Calvo Fernández, V. (2019). *Desarrollo de habilidades lingüísticas en Educación Infantil: fundamentos lingüísticos y psicológicos*. Paraninfo.
- Martínez Peraza, M. L. y Castellanos Quintero, S. J. (2016). La comunicación efectiva y asertiva entre maestros, alumnos y padres de familia: experiencias en una telesecundaria en México.
- Ocampo Ramírez, N. (2006). *Método de comunicación asertiva: el método que acerca a las personas*: MAD.
- Santrock, J. W. (2012). *Psicología de la Educación*. Mc Graw Hill.
- Sanz, G. S. i P. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: técnicas de expresión oral para docentes*: Graó.
- Shaw, G. (2020). *7 técnicas exitosas para resolver conflictos: Domina las técnicas de la comunicación verbal y asertiva en tus relaciones sociales: aprende cómo mediar conversaciones cruciales con calma y respeto*. Communication Excellence.

Práctica 18: Carta a maestros y maestras: Análisis de cartas reales escritas por el alumnado sobre las características del buen profesor/profesora

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Es importante activar tu experiencia recordando tu paso por el colegio, ¿Qué características y cualidades recuerdas y valoras más en el buen maestro o maestra? Es probable que las respuestas a las preguntas anteriores, es decir, tus experiencias en el colegio e instituto, evidencien la importancia de las interacciones que se producen en el aula para el logro de un aprendizaje significativo. Algunas de esas cualidades o características del buen maestro o maestra, se puede comprobar que coinciden con las que se señalan en algunos estudios (López-Herrerías, 2014). En la actualidad, en los libros de Psicología de la Educación figura un tema que se ha incorporado o actualizado de forma más reciente en alguno de ellos que pone en evidencia la importancia de este tema y sus objetivos y contenidos; ya sea titulado con el nombre de variables intersujeto: Interacciones en el aula. Interacciones entre el alumnado. Interacciones entre profesorado y alumnado. El clima escolar (como en la guía elaborada por el equipo docente de la asignatura de Psicología de la Educación); Factores interpersonales del aprendizaje: Interacción profesor-alumno; Interacción entre alumnos (González et al., 2010), etc.

El aprendizaje por competencias implica la integración desde dicho término desde una perspectiva holística que incluye la formación social y humana de la persona en el currículum escolar para lo que son fundamentales las relaciones e interacciones sociales que se ponen en práctica en el aula, con vistas a una educación para la construcción y aprendizaje de la convivencia (Morales et al., 2009). Un eje fundamental para la mejora de dicha convivencia será potenciar entre los estudiantes la consideración del otro (Del Rey, et al., 2014).

Objetivos

- Describir experiencias personales en procesos de enseñanza-aprendizaje vivenciados a lo largo de la formación recibida.
- Identificar cuáles son las principales competencias o aspectos más valorados por el grupo de clase que posee el buen docente.
- Desarrollar la capacidad para debatir y generar ideas en el grupo clase expresando emociones y actitudes respecto a la labor del buen docente.

- Analizar cómo las estrategias de retroalimentación utilizadas por los profesores impactan en el aprendizaje del estudiante y su percepción de la enseñanza.
- Contrastar diferentes modelos pedagógicos, como el enfoque tradicional y el enfoque constructivista, analizando e identificando las ventajas y desventajas en términos de aprendizaje.

Procedimiento

Escribir a partir de un ejemplo de carta que se podría mostrar (según estime el profesorado de la asignatura) una carta a su mejor maestro o maestra agradeciendo o no agradeciendo su labor docente. Se sugiere poner al principio de la carta alguna idea o frase breve como, por ejemplo, 1. Me encantaban sus explicaciones, etc. Se propone realizar una dinámica de grupos focales, una tormenta de ideas o un punto de debate tras la lectura de algunas de las cartas en los seminarios de prácticas y tras contestar a las actividades indicadas anteriormente. Para ello se pueden plantear de forma previa al alumnado la lectura de algún ejemplo de carta y punto de discusión o debate tras la elaboración de las cartas sobre las características del buen docente.

Se podría preguntar (a criterio del profesor del grupo en la asignatura) al alumnado en posible cuestionario o ficha sobre el grado de satisfacción que le ha reportado esta actividad, lo que han aprendido y el grado de dificultad que les ha supuesto estas tareas y sobre la percepción que tienen sobre la utilidad de la misma para su formación como futuros maestros y maestras.

Para ello se proponen las siguientes **actividades**:

1. Escribir una carta a un buen docente agradeciendo o criticando la formación recibida.

1. Por favor, valore de 1 a 4 el grado de importancia (Nada, Algo, Bastante o Mucho) que otorga a las siguientes categorías correspondientes a las dimensiones de la actividad de un profesor (López-Herrerías, 2014):

Categoría profesor actividad				
Liderazgo	1	2	3	4
Empatía	1	2	3	4
Asertividad	1	2	3	4
Receptividad	1	2	3	4
Apertura	1	2	3	4
Compromiso	1	2	3	4
Investigador	1	2	3	4
Animador	1	2	3	4
Planificador	1	2	3	4

- 1.1. Señale otras características y cualidades que considera que debe poseer un buen profesor (ej. amabilidad, accesibilidad, conocimientos, organización, capacidad motivar, dinamización, etc). Argumente cuál de ellas cree más relevantes.

1.2. Tras la puesta en común en el grupo y en la clase indicar algunas de las conclusiones a las que se ha llegado y aspectos o características más valoradas del buen profesor o profesora.

2. Indique por qué metodologías de enseñanza basada en la perspectiva constructivista se decantaría (por ejemplo, debate o discusión en grupo, trabajo en grupos cooperativos, casos prácticos, dramatizaciones, aprendizaje y servicio, aprendizaje basado en problemas (ABP), grupo cooperativo, grupo colaborativo, tutoría de iguales, lección interactiva, tutorización del docente, exposición del alumnado, etc.). Argumente su respuesta.

Identifique qué perspectiva o perspectivas psicológicas (constructivismo cognitivo, social, etc) e implicaciones educativas (cómo se produce el aprendizaje, etc) considera que subyace en la aplicación de una u otra de esas metodologías.

Recursos para ampliar contenidos

Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la Universidad: Arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 32, 78-108.

Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>

Morales, F. M. y Narváez, M. A. (2016). Características más valoradas del docente para el proceso de enseñanza/aprendizaje. En J. E. González y T. Piñero-Otero (Coord.), *Diseños en la moderna investigación universitaria* (pp 543-552). McGraw-Hill Education.

Recursos digitales

“Teaching and Teacher Education” <https://www.sciencedirect.com/journal/teaching-and-teacher-education>

The Cult of Pedagogy Podcast <https://www.cultofpedagogy.com/pod/>

The EdSurge Podcast <https://www.edsurge.com/research/guides/the-edsurge-on-air-podcast>

Bibliografía

Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Ortega Rivera R., y Sánchez, V. (2014). En M. del Mar Prados et al., *Manual de psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria* (pp. 149-168).

González, C., Gomis, N., y Iniesta, A. (2010). El profesor y la interacción profesor-alumno. En J. L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano (Coord.), *Psicología de la Educación* (pp. 403-442). Editorial Club Universitario.

López-Herrerías, J. A. (2014). *Enseñar y aprender competencias*. Ediciones Aljibe.

Morales, F. M., Cerezo, M. T., Fernández, F. J., Infante, L., y Trianes, M. V. (2009). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado inducido de estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 139-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2990728>

Práctica 19: Autorregulación del aprendizaje

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Esta práctica se dirige a que el alumnado domine los conceptos y procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación e intervención que requiere la mejora de la autorregulación del aprendizaje, incluida su promoción entre el alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos. Y es que la autorregulación del aprendizaje juega un papel clave a la hora de organizar y canalizar la experiencia de aprendizaje, además de prevenir problemas de rendimiento escolar o académico.

El aprendizaje autorregulado es un proceso activo en el que la persona, mediante la puesta en práctica de diversas estrategias, controla, monitoriza y regula las variables cognitivas, metacognitivas, afectivo-emocionales, motivacionales, contextuales y comportamentales que intervienen en el proceso de aprendizaje, principalmente con el fin de conseguir unos determinados objetivos de aprendizaje. Estos procesos y estrategias de autorregulación del aprendizaje tienen un enorme potencial explicativo sobre los procesos clave implicados en el aprendizaje y el éxito escolar del alumnado en las diferentes etapas del sistema educativo. El alumnado que regula su aprendizaje dispone de conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con la competencia de aprender a aprender, es decir, sabe cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia metas, es experto en manejo de estrategias cognitivas, presenta creencias motivaciones y emociones adaptativas, planifica y controla el tiempo y esfuerzo, crea ambientes funcionales de aprendizaje, si se le permite, participa en el control y regulación de tareas académicas, clima y estructura de clase, pone en marcha estrategias volitivas, etc., lo que le permite gestionar adecuadamente su aprendizaje a lo largo de la vida y obtener unos excelentes resultados escolares o académicos.

Objetivos

- Comprender los modelos teóricos sobre el aprendizaje autorregulado.
- Dominar los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje autorregulado en diferentes contextos educativos.
- Diseñar, planificar y desarrollar medidas de intervención para mejorar el aprendizaje autorregulado en diferentes contextos educativos.

Procedimiento

1. Completa el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ) (Pintrich et al., 1993; Roces et al., 1995).

- Versión original: Pintrich, P. R., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Adaptación española: Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II. *Psicológica*, 16, 347–366. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/19176>

2. Especifica a continuación los resultados obtenidos en el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación.

3. Procesa y analiza las respuestas del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación, tomando como referencia alguno de los modelos de aprendizaje autorregulado. Para ello, es necesario que identifiques y selecciones tres conductas problemáticas ligadas a las estrategias de aprendizaje y motivación que requieren intervención, pues son las que en mayor medida se consideran responsables del rendimiento escolar o académico.

4. Enumera y describe medidas de intervención dirigidas a mejorar los niveles de aprendizaje autorregulado, incidiendo en las tres conductas problemáticas seleccionadas anteriormente.

Recursos para ampliar contenidos

- Dent, A. L. y Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman’s cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Bibliografía

- Cano, F. (2007). Aprendizaje estratégico. En E. Fernández, F. Justicia y M. C. Pichardo (Eds.), *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación* (pp. 485–508). Aljibe.
- Justicia, F., De la Fuente, J., y García, A. B. (2007). El aprendizaje experto y la autorregulación del aprendizaje. En E. Fernández, F. Justicia, & M. C. Pichardo (Eds.), *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación* (pp. 509–532). Aljibe.
- Woolfolk, A. (2014). Motivación para el aprendizaje y la enseñanza. En A. Woolfolk (Ed.), *Psicología Educativa* (12ª ed.) (pp. 428–469). Pearson Education.

Práctica 20: Y tú, ¿te conoces y te aceptas?

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Dentro de los factores intrapersonales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el autoconcepto y autoestima son unos de los más importantes y a su vez de los más conectados con las relaciones profesor-alumno que se establezcan. Y es que el autoconcepto y autoestima influyen en el rendimiento académico, ya que comentarios negativos por parte de la familia, del profesorado o de los compañeros, hacen que el niño elabore un autoconcepto nocivo. Esto le lleva a no confiar en sí mismo y en sus posibilidades, a no afrontar el trabajo y a evitar el fracaso, desencadenado, por ende, un bajo rendimiento.

Por ello se ha de fomentar una interacción y ambiente educativo propicio para el desarrollo de un buen autoconcepto y autoestima. Caracterizándose el mismo por la calidez, afectividad y apoyo emocional, estableciendo a su vez unos límites razonables y consensuados.

Además, no se ha de olvidar que durante la educación primaria los niños cada vez muestran una mayor habilidad para describirse y autocomprenderse. Y es que el aumento de las interacciones sociales les permite observarse, encontrarse con otros puntos de vista y ver las reacciones de los demás ante sus acciones. Desencadenando todo ello tanto en valoraciones positivas y negativas como en un descenso de la autoestima fruto de la comparación y el realismo propio de la etapa.

Es por ello que, en ocasiones no es suficiente con crear el ambiente educativo propicio comentado, sino que se hace necesario un fomento explícito del buen autoconcepto y autoestima en el alumnado. De este modo, la presente actividad pretende que el estudiantado profundice en el conocimiento y comprensión del autoconcepto y autoestima y pueda poner en práctica actividades para su fomento.

Objetivos

- Profundizar en el conocimiento del autoconcepto y autoestima durante la educación primaria.
- Conocer diferentes actividades para el fomento de un buen autoconcepto y autoestima.
- Saber diseñar actividades para el fomento de un buen autoconcepto y autoestima.

Procedimiento

Esta actividad grupal (3-4 personas) consiste en diseñar una tarea de fomento/mejora del autoconcepto y autoestima para niños de educación primaria. Los pasos a seguir para el desarrollo de la actividad son:

1. Revisar recursos sobre fomento de la autoestima y autoconcepto en la red. Para obtener alguna idea se puede revisar el apartado de “recursos para ampliar contenidos”.
2. Escoger la edad o curso para el que vamos a diseñar la actividad.
3. Diseñar un cuento, juego o actividad original y adecuada a la edad escogida para el fomento de la autoestima y/o autoconcepto.
4. Desarrollar la actividad diseñada completando los apartados que aparecen en la página siguiente.
5. Presentación en clase en la próxima sesión.

Actividad diseñada

-Título:

-Objetivos:

-Destinatarios:

-Planificación (duración de la sesión, temporalización...):

-Contenido y desarrollo de la actividad/es, juego, cuento... (descripción, número de participantes, organización del trabajo (grupo, parejas, individual...), metodología, pasos, desarrollo, duración, materiales...) [Todo lo necesario para que se entienda a la perfección]:

-Recursos materiales y personales necesarios para el desarrollo de la actividad (en caso de ser necesario, se pueden adjuntar de forma física junto con la práctica).

Recursos para ampliar contenidos

Cuento Juul <https://micolederiogordo.files.wordpress.com/2010/01/4016436-juul.pdf>

Cuento Orejas de Mariposa <https://iniciativasocial.es/wp-content/uploads/2020/04/orejas-de-mariposa.pdf>

Recursos para fomentar la autoestima <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-fomentar-la-autoestima/>

Vídeo Actividades para fomentar la autoestima en los niños <https://www.youtube.com/watch?v=rJzgrHexhOE>

Bibliografía

- Sánchez-Figueroa, N. H. (2014). Programa de autoestima y rendimiento escolar en educación primaria. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 3(2), 1-7.
- Santrock, J. W. (2012). *Psicología de la Educación*. Mc Graw Hill.
- Vallés-Arándiga, A. y Vallés-Tortosa, C. (2010). *ESTIMA-TE: Programa autoestima para Educación Primaria*. Método EOS.

Práctica 21: “Cómo motivar al alumnado y no desistir en el intento”

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Diversos factores intrapersonales influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estos cabe destacar que la motivación, entendida como el proceso que dirige y mantiene el comportamiento hacia una actividad a lo largo del tiempo, desempeña un papel fundamental en el desarrollo y calidad del mismo. Y es que la motivación es la que logra que el alumnado haga el esfuerzo necesario que implica aprender.

Sin embargo, no es tarea fácil mantener la motivación, principalmente la intrínseca, del alumnado; y en consecuencia su perseverancia en la tarea. Además, el fomento de la motivación extrínseca que resulta mucho más fácil y para el cuál el profesorado cuenta con un mayor número de estrategias, en ocasiones no hace más que reducir la motivación intrínseca propia de una tarea; lo que aumenta la dificultad.

Por ello, que el profesorado conozca los diferentes tipos de motivación -intrínseca y extrínseca- que puede tener el alumnado, así como diferentes estrategias para incrementar ambas y cómo combinarlas es de gran relevancia.

Objetivos

- Profundizar en el conocimiento de la motivación durante la etapa de educación primaria.
- Reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la motivación del alumnado.
- Aplicar diferentes estrategias para el fomento de la motivación en un aula de educación Primaria.
- Saber diseñar actividades para la promoción de la motivación.

Procedimiento

Esta actividad consiste en, pequeños grupos (3-4 personas), dar respuesta al siguiente caso:

María llega como docente interina al finalizar el primer trimestre, al aula de 2º curso de educación primaria de un centro de difícil desempeño de la capital. En su primera semana de clase puede observar las siguientes características en su alumnado:

- No realiza las actividades de clase ni deberes relacionados con las materias instrumentales (lengua, matemáticas y conocimiento del medio).

- Durante las horas dedicadas a dichas materias el alumnado habla continuamente y no permanece atento.
- En materias como educación física, musical y plástica el alumnado parece estar más atento y realizar las actividades de clase, aunque continúa sin realizar los deberes.
- Multitud de conflictos entre el alumnado a lo largo de la mañana.

La tarea consiste en proponer estrategias, explicando de la forma más detallada posible cómo las aplicaríais, para el fomento de la motivación del alumnado (se han de proponer al menos 4, dos relacionadas con la motivación intrínseca y dos para la extrínseca) que logren solventar las dificultades que observa María y fomentar el aprendizaje del alumnado.

Estrategias para promover la motivación intrínseca:

Estrategias para promover la motivación extrínseca:

Recursos para ampliar contenidos

20 estrategias para motivar a tus alumnos y fomentar su participación en clase
<https://latam.cengage.com/20-estrategias-para-motivar-a-tus-alumnos-y-fomentar-su-participacion-en-clase/>

Vídeo ¿Cómo interviene la motivación en el aprendizaje de los niños? Chema Lázaro, profesor <https://www.youtube.com/watch?v=5WnjvtvuzVA>

Vídeo Dan Pink en la sorprendente ciencia de la motivación <https://www.youtube.com/watch?v=rrkrvAUbU9Y>

Vídeo Motivación en el aula <https://www.youtube.com/watch?v=p2EmLURGiXM>

Bibliografía

Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, ciencia, educación*, 25(1), 5-14.

Hernández, M. L. y González, M. A. (2015). La motivación en el aula: estrategia esencial para mejorar el aprendizaje en la escuela primaria. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 55, 1-10.

Santrock, J. W. (2012). *Psicología de la Educación*. Mc Graw Hill.

Subinas, A. y Berciano, A. (2019). La motivación en el aula de matemáticas: ejemplo de Yincana 5º de Educación Primaria. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 101, 45-58.

Práctica 22: Cinefórum: Y ahora, ¿cómo motivo yo a este alumnado?

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Diversos factores intrapersonales influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estos cabe destacar que la motivación, entendida como el proceso que dirige y mantiene el comportamiento hacia una actividad a lo largo del tiempo, desempeña un papel fundamental en el desarrollo y calidad del mismo. Y es que la motivación es la que logra que el alumnado haga el esfuerzo necesario que implica aprender.

Sin embargo, no es tarea fácil mantener la motivación, principalmente la intrínseca, del alumnado; y en consecuencia su perseverancia en la tarea. Además, el fomento de la motivación extrínseca que resulta mucho más fácil y para el cuál el profesorado cuenta con un mayor número de estrategias, en ocasiones no hace más que reducir la motivación intrínseca propia de una tarea; lo que aumenta la dificultad.

Así, que el profesorado conozca los diferentes tipos de motivación -intrínseca y extrínseca- que puede tener el alumnado, así como diferentes estrategias para incrementar ambas y cómo combinarlas es de gran relevancia.

Objetivos específicos

- Profundizar en el conocimiento de la motivación durante la etapa de educación primaria.
- Reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la motivación del alumnado.
- Detectar las estrategias de motivación que otros docentes aplican.
- Reflexionar sobre la bondad de las estrategias.

Procedimiento y materiales.

Esta actividad consiste en, de forma individual o por parejas:

1. Ver una de las siguientes películas: Profesor Lazhar (2011), El club de los poetas muertos (1989), Los chicos del coro (2004)
2. Reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y de su motivación, respondiendo a las siguientes preguntas:
 - ¿Es adecuado el proceso de enseñanza-aprendizaje con el que se encuentra el docente cuando llega al aula? ¿Cuál es la problemática existente (si la hay)?
 - ¿Cómo motiva el docente al alumnado?
 - ¿Fomenta la motivación intrínseca o extrínseca? Justifica tu respuesta.

- Indica algunas estrategias concretas utilizadas por el docente.
- ¿Obtiene buenos resultados? ¿Crees que consigue su objetivo educativo? Justifica tu respuesta.

Recursos para ampliar contenidos

20 estrategias para motivar a tus alumnos y fomentar su participación en clase
<https://latam.cengage.com/20-estrategias-para-motivar-a-tus-alumnos-y-fomentar-su-participacion-en-clase/>

Vídeo ¿Cómo interviene la motivación en el aprendizaje de los niños? Chema Lázaro, profesor <https://www.youtube.com/watch?v=5WnjvtvuzVA>

Vídeo Dan Pink en la sorprendente ciencia de la motivación
<https://www.youtube.com/watch?v=rrkrvAUbU9Y>

Vídeo Motivación en el aula <https://www.youtube.com/watch?v=p2EmLURGiXM>

Bibliografía

Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, ciencia, educación*, 25(1), 5-14.

Hernández, M. L. y González, M. A. (2015). La motivación en el aula: estrategia esencial para mejorar el aprendizaje en la escuela primaria. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 55, 1-10.

Santrock, J. W. (2012). *Psicología de la Educación*. Mc Graw Hill.

Subinas, A. y Berciano, A. (2019). La motivación en el aula de matemáticas: ejemplo de Yincana 5º de Educación Primaria. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 101, 45-58.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación.

Práctica 23: Práctica Inteligencia emocional en el aula: construyendo aulas felices

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

La inteligencia emocional (IE) es un constructo psicológico tan interesante como controvertido, que ha generado mucha investigación en los últimos años por sus importantes aplicaciones en diversos ámbitos, como consecuencia del descontento generado por la escasa validez del CI, los avances producidos en el campo de la neurociencia y la inclusión de aspectos personales en teorías modernas de la inteligencia, como por ejemplo la *Tª de Inteligencias Múltiples* propuesta por H. Gardner (1985).

Aunque la IE se hizo popular gracias al libro del psicólogo y periodista D. Goleman que se convirtió en *best seller*, titulado con el mismo nombre, inicialmente fue introducido en la literatura científica en 1990 por los investigadores Mayer y Salovey, que la conceptualizaron como: “*La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual*”.

La evidencia científica sobre la influencia de la IE en la adaptación socio-escolar de los estudiantes, confirma que es un factor protector ya que aquellos con una IE alta, presentan un comportamiento más pro-social, mejor salud mental, una mayor satisfacción con la vida, el uso de estrategias de afrontamiento más efectivas ante las adversidades y mayor permanencia en el sistema educativo.

Con respecto a los estudios realizados con profesorado de Secundaria, los niveles de IE predicen los niveles de Burnout y aquellos docentes emocionalmente más habilidosos una mayor satisfacción laboral, ya que cuentan con más recursos para manejar las emociones negativas que pueden interferir en el procesamiento efectivo de la información. Asimismo, los profesores con IE presentan emociones más positivas que influyen en procesos creativos y en la generación de un clima adecuado que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Educación emocional entendida como plantea el profesor Rafael Bisquerra (2007), es una necesidad creciente en las aulas de nuestro país, pero debe ser planteada no como algo puntual, sino como un proceso planificado, continuo y permanente orientado a potenciar el desarrollo emocional en el alumnado, los padres y los docentes y que debe integrarse en el currículo escolar desde la etapa preescolar hasta la educación superior.

Objetivos

- Conocer el concepto IE y las diferentes dimensiones que la componen.
- Realizar una autoevaluación sobre el nivel de Inteligencia emocional percibida (IEP), mediante uno de los cuestionarios más empleados que es la *TMMS-24 (Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales)*, versión abreviada y adaptada al castellano por el grupo de P. Fernández-Berrocal y N. Extremera).
- Reflexionar sobre la importancia de la IE en el contexto educativo, como herramienta para el futuro docente.
- Identificar las aplicaciones que presenta la educación emocional en el aula.
- Reflexionar sobre si existen o no diferencias de género en Inteligencia emocional y sus causas.

Procedimiento

Para la realización de la práctica se debe entrar en la web de Inteligencia Emocional de la Universidad de Málaga <https://emotional.intelligence.uma.es/> donde se pueden encontrar numerosos recursos sobre IE además de publicaciones, manuales e instrumentos de evaluación sobre la inteligencia emocional y sus relaciones con otras variables relevantes del bienestar de las personas. Situados en el margen izquierdo, donde pone Publicaciones, hacemos clic en *Medidas* y aparecen diferentes artículos sobre instrumentos de medida. En el año 2010, aparece la opción “TMMS-24” (cuestionario y referencias de interés sobre su utilización) que se puede descargar. Aparece primero la Escala de Meta-conocimiento de los estados emocionales, en su versión abreviada que evalúa el nivel de Inteligencia emocional percibida (IEP). Al hacer clic podemos visualizar el cuestionario y realizarlo. Puesto que aparece la clave de corrección y los baremos, el alumnado puede autocorregir e interpretar los resultados que ha obtenido en cada componente del mismo (atención emocional, claridad o comprensión y reparación o regulación emocional). Posteriormente podemos representar gráficamente los resultados obtenidos y reflexionar sobre aquellos aspectos en los que obtenemos buenos resultados y aquellas dimensiones de la IE que podemos mejorar para incrementar nuestro bienestar. Asimismo, los alumnos pueden aplicar el cuestionario a alguien de su familia o un compañero/a.

Para la interpretación de los resultados, será necesario realizar la lectura comprensiva del artículo que se cita a continuación y que puede obtenerse fácilmente en texto completo, poniendo la referencia en el buscador o pinchando en el enlace de la página anteriormente citada: Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con la escala *Trait Meta Mood Scale (TMMS-24)*. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.

Como se refleja en el mismo, será preferible obtener bajas puntuaciones en *Atención* a puntuaciones bajas, ya que puntuaciones excesivas en esta dimensión se han relacionado con mayores índices de ansiedad y depresión. Por el contrario, puntuaciones altas en las dimensiones, *Claridad y Reparación*, serán muy positivas y se relacionarán con mejores índices de salud mental.

- Resultados obtenidos en el test por el ALUMNO/A:

PUNTUACIONES OBTENIDAS		
ATENCIÓN:	CLARIDAD:	REPARACIÓN:
INTERPRETACIÓN:	INTERPRETACIÓN:	INTERPRETACIÓN:

- Resultados obtenidos en el test por su AMIGO/A:

PUNTUACIONES OBTENIDAS		
ATENCIÓN:	CLARIDAD:	REPARACIÓN:
INTERPRETACIÓN:	INTERPRETACIÓN:	INTERPRETACIÓN:

Podemos representar gráficamente estos resultados en un diagrama de barras y compararlos con los de la persona a la que hemos pasado la TMMS-24 y analizar los resultados obtenidos.

Recursos para ampliar contenidos

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-19.

Pérez Mármol, M., Castro Sánchez, M., Chacón Cuberos, R., y Gamarra Vengoechea, M. A. (2023). Inteligencia emocional en Educación Secundaria: relación con los factores sociales y académicos. *Revista Fuentes*, 25(2), 126–137. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.20909>

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). *Docentes emocionalmente competentes*. *REIFOP*, 13 (1).

Web de Educación Emocional y Social de la Fundación Botín: <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/investigacion-publicaciones/educacion-emocional-social/>

Web del Laboratorio de Inteligencia emocional de la UMA: <https://emotional.intelligence.uma.es/>

Web del Programa “Educación Responsable”: <https://www.educacionresponsable.org/>

Bibliografía

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con la escala Trait Meta Mood Scale (TMMS-24). *Ansiedad y Estrés*, *11*, 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, *94*, 751-755.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación socio escolar en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, *26* (1), 105-118.
- López-Zafra, E. y Jiménez, M. I. (2012): *Psicología Social de la educación: el papel de la inteligencia emocional en el aula*. En V. Arias, J. Morales, E. Nouvilas y J. L. Martínez (Eds.). *Psicología Social Aplicada*. Panamericana.
- Palomera Martín, R. (2022). *Inteligencia emocional docente*. Síntesis.

Práctica 24: La búsqueda del “Elemento”.

¿Por qué es vital el fomento de la creatividad en las aulas?

“La creatividad es la inteligencia divirtiéndose”. Albert Einstein

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Ser creativo está “de moda”. En la actualidad se considera un valor en alza ser innovador en todos los campos del conocimiento, pero, ¿hasta qué punto dedicamos tiempo y esfuerzo en desarrollar nuestras habilidades creativas en la práctica?

Existen muchas ideas erróneas sobre la creatividad como, por ejemplo, que es un rasgo limitado y exclusivo de las personas “especiales” como los grandes genios del arte y la cultura. Pero no debemos olvidar que la imaginación es una cualidad exclusiva de la especie humana y que el mundo en el que vivimos lo hemos “creado” los seres humanos. Gracias a ella hemos logrado avances tecnológicos sin precedentes y un gran crecimiento y desarrollo en diferentes ámbitos. Pero como contrapartida, nuestra forma de vivir y de consumir, está generando diferentes problemas que requieren una solución (por ejemplo, el cambio climático al que nos enfrentamos). El desarrollo de capacidades tales como, la observación, el análisis y el pensamiento crítico, es una necesidad urgente para que las generaciones venideras puedan solucionar los problemas del mundo a los que se van a enfrentar con ideas valiosas y útiles que contribuyan a mejorar el mundo.

La escuela no debería ser una barrera o un obstáculo para el desarrollo de esta capacidad que todos tenemos en diferente grado, sino crear el medio adecuado para que todas las personas puedan descubrir y expresar sus talentos y encontrar “su elemento”, es decir, aquello para lo que han sido creados. En esta práctica, nos vamos a basar en el planteamiento del experto en Creatividad, Sir Ken Robinson, quien considera su desarrollo como algo crucial tanto en la educación como en la vida.

El objetivo de esta práctica es profundizar en la creatividad como un elemento esencial en las aulas y como algo que se puede aprender y desarrollar con los recursos adecuados. Desarrollar la creatividad en las escuelas debe ser una prioridad para padres, docentes y profesionales de la educación.

Objetivos

- Conocer en qué consiste el proceso creativo, derribando mitos o ideas erróneas.
- Comprender que todos podemos desarrollar nuestra capacidad creativa si nos proponemos hacerlo.

- Reflexionar sobre el papel de los docentes y los padres en el desarrollo de la creatividad cómo un medio para la solución de problemas.

Procedimiento.

✓ 1ª parte: en el aula

Empezar explorando las ideas previas acerca de la creatividad que tienen los alumnos y posteriormente el visionado del vídeo “*Los secretos de la creatividad*” disponible en Youtube tecleando el mis mismo texto en google, o pinchando en el enlace siguiente: <https://www.rtve.es/play/videos/redes/redes-secretos-creatividad/1056427/>

El alumnado deberá recoger las ideas más importantes del vídeo en el que Ken Robinson explica diferentes aspectos relativos a la importancia de la creatividad y posteriormente, responder reflexivamente las preguntas que se plantean.

Ideas clave:

Responde a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué significa “*estar en tu Elemento*”?
- En el vídeo aparece un panadero, una maestra de plástica, una peluquera y una científica, ¿Cuál de ellos te ha llamado más la atención y por qué? ¿Qué características comunes tienen todos ellos?
- ¿Cómo se relacionan el *Elemento* con la Creatividad?
- ¿Cuáles son los ingredientes y requisitos para que surja la creatividad?
- ¿Qué barreras obstaculizan el desarrollo de la creatividad?
- ¿Le damos importancia suficiente en las escuelas? ¿Cómo crees que la creatividad se puede desarrollar?
- ¿Qué papel tenemos los padres y los maestros respecto al descubrimiento del elemento? ¿Cómo podemos enseñar a los niños a ser más creativos? Razona tu respuesta.
- ¿Por qué la creatividad es importante para la vida?

✓ 2ª parte: tarea para casa

- Lectura del 1º capítulo del libro “*El elemento*”: *descubrir tu pasión lo cambia todo*”, disponible on-line. Análisis del texto:
- ¿Qué historia te ha parecido más interesante de las que plantea K. Robinson?
- ¿Cuáles son las características del elemento y sus condiciones?
- ¿Qué son las competencias clave? Especifica cuantas competencias clave comprende nuestro sistema educativo y define brevemente cada una de ellas. Explica cuál de ellas se relaciona con el ser creativo/ actuar de forma imaginativa.

- Realiza una reflexión personal sobre nuestro sistema educativo basado en tu experiencia y las transformaciones necesarias para que se fomente el desarrollo de la creatividad. ¿Qué cambios consideras necesarios en nuestro sistema educativo para poder implementarlo en la práctica?
- ¿Te consideras una persona creativa? Justifica tu respuesta.
- ¿Conoces a alguien de tu entorno que creas que está en su elemento? Describe por qué crees que es así y realiza una breve entrevista para averiguar: ¿Cómo lo descubrió? ¿Qué personas/ acontecimientos influyeron?

Recursos para ampliar contenidos

Conferencia de la pedagoga Angélica Sátiro titulada: “*La creatividad es imprescindible para pensar mejor*”. Disponible en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Uhu-EoslGw4>

Conferencia de la escritora e investigadora Remedios Zafra “*No hay pensamiento sin tiempo para pensar*”. Disponible en el enlace: <https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/la-diversidad-enriquece-somos-mejores-cuando-nos-mezclamos-remedios-zafra/>

Podcast del filósofo y escritor, José Antonio Marina: Proyecto para una inteligencia.

Bibliografía

- Csikszentmihalyi, M. y López, N. (2014). *Fluir [flow]: [una psicología de la felicidad]* (4ª ed.). Debolsillo.
- Garín-Vallerdú, M.P., López-Fernández, V., y Llamas-Salguero, F. (2016). Creatividad e inteligencias múltiples según el género en alumnado de Educación Primaria. *ReiDoCrea*, 5, 33-39. [http://hdl.handle.net/10481/40068] DOI: [10.30827/Digibug.40068](https://doi.org/10.30827/Digibug.40068)
- Lamata Cotanda, R. (2013). *La actitud creativa: ejercicios para trabajar en grupo la creatividad*. Narcea Ediciones.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la Inteligencia creadora*. Anagrama
- Plucker, J.& Beghetto, R. & Dow, G. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96. 10.1207/s15326985ep3902_1.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2012). *El Elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Debolsillo.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2016). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Debolsillo.
- Torres Coronas, M. T. y Gascó, M. (2012). *Recupera tu creatividad [e-libro]: ideas y sugerencias para fomentar el espíritu creativo*.

Práctica 25. Evaluando la Creatividad en el Aula

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

La creatividad es la capacidad de producir un trabajo original que sea adecuado y útil (Plucker et al., 2004). La base de la creatividad es un conocimiento extenso en un área específica, además de la habilidad de observar de forma diferente o de reestructurar el problema, que dará lugar a un *insight* donde se conectaría la solución novedosa al problema. Para poder encontrar una solución creativa ha de existir una intencionalidad. Se puede trabajar de manera inconsciente sobre la solución (conocido como periodo de incubación), y siempre es relevante tener muchos conocimientos en el área, flexibilidad y reorganización continua de ideas.

Las fuentes de la creatividad según Amabile (1996) son:

- 1) Habilidades relevantes para el dominio, esto es, capacidad para trabajar en el área específica
- 2) Trabajo intencional sobre el área, hábitos de trabajo que fomenten la generación de ideas novedosas
- 3) Motivación para resolver problemas en el área específica, curiosidad y entusiasmo

Normalmente la creatividad se da en algún área específica y no tanto a nivel general.

En las décadas de los 70 y 80 el profesor Paul Torrence elaboró dos pruebas específicas para evaluar la creatividad a nivel verbal y gráfico. En estas pruebas se evalúa el pensamiento divergente, que se define como la capacidad de proponer muchas ideas o respuestas diferentes. Además, se tienen en cuenta aspectos de originalidad, que se determina de manera estadística (para que una respuesta sea original deben proponerla menos del 10% de la población), de la fluidez, que se refiere al número de respuestas diferentes, y de flexibilidad, que se mide como el número de categorías diferentes.

Objetivos

- Conocer en profundidad el concepto de creatividad, y diferenciar los diferentes tipos de creatividad.
- Aprender a detectar soluciones creativas de manera individual en comparación con un grupo.
- Adquirir herramientas para evaluar los diferentes tipos de creatividad.

Procedimiento

Para evaluar la creatividad, ofrecemos dos tareas diferentes para evaluar la capacidad creativa, una verbal (usos creativos de un objeto) y otra gráfica (elaborar dibujos diferentes) (Torrance, 1972, Torrance & Hall, 1980).

1) Usos creativos de diferentes objetos.

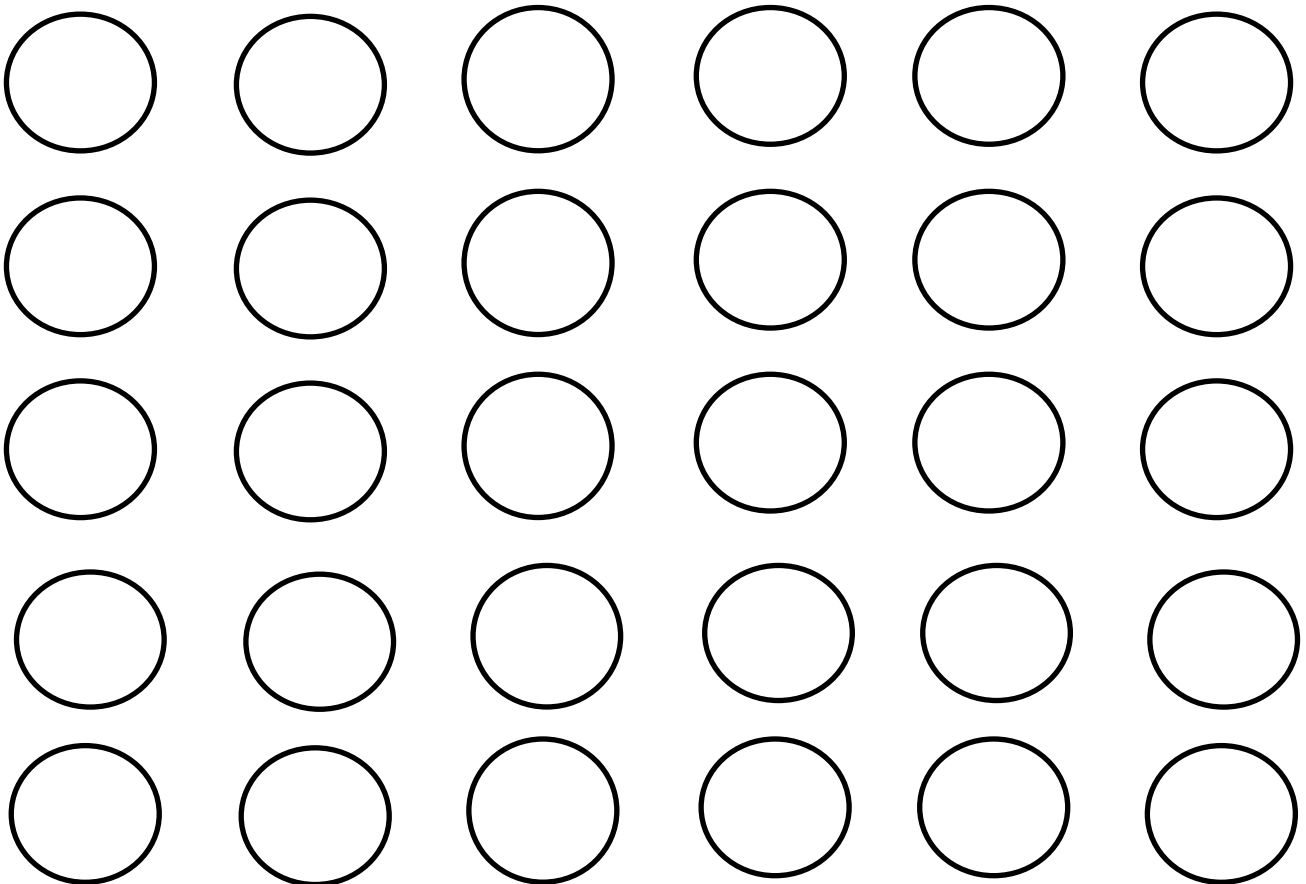
En esta tarea, se proponen diferentes objetos, y el participante tiene que describir durante un tiempo limitado usos alternativos de ese mismo objeto. En esta práctica, vamos a generar usos alternativos de un ladrillo durante 5 minutos. Tendremos que escribir en una lista todos los usos que se nos ocurra para dicho objeto, un ladrillo.

USOS ALTERNATIVOS DE UN LADRILLO:

2) Elaborar dibujos diferentes

En esta tarea, los participantes reciben una plantilla compuesta por 30 círculos en un folio din A4, y tienen que elaborar dibujos diferentes utilizando al menos un círculo en cada dibujo. En esta práctica, vamos a generar dibujos diferentes durante 10 minutos.

Plantilla Test gráfico



Corrección de las tareas

Para llevar a cabo la corrección de las tareas, tenemos que evaluar la fluidez (número de usos o de dibujos diferentes) y la flexibilidad (número de categorías propuestas; por ejemplo, en la tarea de usos alternativos de un vaso una de las categorías puede ser “contenedor” (p.ej., recoger agua), otra categoría puede ser “sostenedor” (p.ej., sostener una tabla para hacer una mini-mesa).

En esta práctica, vamos a corregir las pruebas de otro/a compañero/a.

Para evaluar la originalidad tenemos que poner en común todas las respuestas de la clase y contabilizar el porcentaje de respuestas compartidas entre los /as participantes.

Recursos para ampliar contenidos

Amabile, T. M. (1996). *Creativity and innovation in organizations* (Vol. 5). Boston: Harvard Business School.

De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22(3), 148-153.

Sattler, J. M., y Hoge, R. D. (2006). Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations. USA: Publisher Inc.

Torrance, E. P. (1972). Can We Teach Children to Think Creatively?.

Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the torrance tests of creative thinking. *The Journal of creative behavior*.

Torrance, E. P., y Hall, L. K. (1980). Assessing the Further Reaches of Creative Potential. *Journal of Creative Behavior*, 14(1), 1-19.

Bibliografía

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., y Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational psychologist*, 39(2), 83-96.

Santrock, J. W. y Cordero, J. I. M. (2012). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación.

Práctica 26: Fomentando la creatividad en el aula

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Fomentar la creatividad permite formar personas llenas de confianza, inteligentes, capaces de resolver cualquier reto y listas para afrontar los obstáculos de la vida. Para poder enseñar de manera creativa se debe tener en cuenta que todos/as los/as niños/as son distintos/as, piensan de manera diversa y tienen su propio estilo de aprendizaje.

La reflexión y el pensamiento crítico son fundamentales. Es necesario crear una atmósfera de libertad donde los/as alumnos/as aprendan a no temer al cambio o a lo desconocido. Para poder fomentar la creatividad podemos:

- Preguntarles por intereses.
- Escuchar sus opiniones.
- Dar cabida al arte.
- Implementar juegos didácticos.
- Darles la libertad para expresar sus ideas y contar sus propias experiencias.
- Permitirles tomar decisiones referentes a sus gustos, como pueda ser a nivel de vestuario o de decoración de sus espacios.
- Liberarles de estereotipos.
- Crear un ambiente de confianza y respeto.
- Validar sus propuestas.

Objetivos

- Conocer estrategias para mejorar el ambiente de la clase de tal manera que se convierta en un ambiente libre donde el alumnado pueda desarrollar su creatividad
- Establecer rutinas que permitan que el alumnado se sienta seguro y donde se promuevan comportamientos creativos
- El objetivo específico es aprender a fomentar la creatividad en el aula.

Procedimiento

En esta práctica vamos a aprender a fomentar la creatividad en el aula. Para ello vamos a describir las directrices generales para fomentar la creatividad adaptadas de Fleith (2000) y Sattler & Hoge (2006) obtenidas del libro de Anita Woolfolk.

- Aceptar y fomentar el pensamiento divergente
 - Vamos a alentar a los/as alumnos/as a sugerir formas diferentes de resolver el mismo problema

- Vamos a reforzar los intentos de buscar soluciones poco comunes para los problemas, aunque el producto final no sea totalmente perfecto
- Vamos a ofrecer alternativas de presentación de los trabajos o de los proyectos (escrita, oral, visual...)
- Tolerar los desacuerdos
 - Pidamos al alumnado que argumente sus opiniones, haciendo hincapié en aquellas opiniones que se salen de lo común
 - Vamos a asegurarnos que aquellos/as alumnos/as que no proponen alternativas muy comunes reciben las mismas recompensas que los/as demás
- Motivar al alumnado a confiar en sus propias ideas
 - Cuando nos hagan preguntas que creemos que ellos/as saben responder, vamos a reformularlas de nuevo con otras palabras, incluso añadiendo aclaraciones si fuera necesario para que ellos/as tengan la oportunidad de responder por sí mismos/as.
 - Pidamos a otros/as alumnos/as que reformulen las respuestas de sus compañeros/as para adaptar diferentes puntos de vista sobre el mismo asunto
- Resaltar la capacidad creativa idiosincrática
 - Tenemos que evitar describir los descubrimientos de grandes científicos/as, artistas o inventores/as como si fueran logros sobrehumanos para que dichas figuras se perciban como cercanas y sus logros como alcanzables
 - Procuraremos describir descubrimientos creativos por agentes cercanos que el alumnado pueda reconocer y verse reflejado en ellos/as
 - Reconozcamos los esfuerzos creativos en cada alumno/a evaluando cuando se pueda la originalidad de los proyectos como otra categoría más
- Proporcionar tiempo, espacio y materiales que apoyen los proyectos creativos
 - Con cierta frecuencia, intentaremos preparar una actividad puramente creativa donde los/as alumnos/as tengan que combinar materiales y técnicas diferentes
 - Vamos a preparar un espacio en el aula dedicado a los proyectos creativos donde los/as alumnos/as puedan trabajar en sus proyectos de manera intermitente, dejarlos, y regresar a terminarlos.
 - Aprovechemos fechas importantes (festividades nacionales, cambio de estaciones del año, celebraciones) para preparar proyectos creativos específicos
- Ser referente creativo
 - Intentaremos modelar la resolución creativa de problemas sugiriendo soluciones poco comunes para los problemas en la clase
 - Siempre que sea posible, generaremos una lluvia de ideas en común con todo el alumnado
 - Resaltaremos la importancia de juzgar las ideas propias y de los demás antes de la fase de evaluación final

Teniendo en cuenta estas directrices, en grupos de 3 a 5 personas diseñad una actividad concreta que fomente la creatividad y explicar cómo vais a implementar cada uno de los puntos anteriores.

Recursos para ampliar contenidos

Amabile, T. M. (1996). *Creativity and innovation in organizations* (Vol. 5). Boston: Harvard Business School.

De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22(3), 148-153.

Sattler, J. M. y Hoge, R. D. (2006). Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations. USA: *Publisher Inc.*

Torrance, E. P. (1972). Can We Teach Children to Think Creatively?.

Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *The Journal of creative behavior*.

Torrance, E. P. Hall, L. K. (1980). Assessing the Further Reaches of Creative Potential. *Journal of Creative Behavior*, 14(1), 1-19.

Bibliografía

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., y Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational psychologist*, 39(2), 83-96.

Santrock, J. W. y Cordero, J. I. M. (2012). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación.

Práctica 27: ¡La mejor estrategia de aprendizaje es la mía!

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Las estrategias de aprendizaje son técnicas o métodos que los estudiantes utilizan de manera consciente para mejorar su proceso de adquisición de conocimientos. Estas pueden incluir técnicas de organización, como la elaboración de resúmenes o mapas conceptuales, así como estrategias de repetición y revisión. Además, las estrategias metacognitivas, que implican el monitoreo y regulación del propio aprendizaje, son fundamentales para mejorar la eficacia del estudio. El uso de estrategias de toma de apuntes efectivas y el empleo de recursos multimedia también son herramientas importantes para potenciar el aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son altamente individuales y dependen de las preferencias y estilos de aprendizaje de cada persona. En última instancia, el desarrollo y empleo de estrategias de aprendizaje efectivas contribuye a una mayor retención y comprensión del material, lo que se traduce en un aprendizaje más duradero y significativo.

Esta práctica explora diferentes estrategias de aprendizaje que pueden utilizarse en aulas de educación infantil y primaria. El propósito es que el alumnado profundice tanto en sus elementos teóricos como prácticos para que puedan elegir o diseñar estrategias dirigidas a optimizar el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico.

Objetivos

- Profundizar los contenidos relacionados con Estrategias de Aprendizaje.
- Articular distintos conocimientos adquiridos sobre Psicología de la Educación.
- Defender de manera argumentativa una idea, en este caso una Estrategia de Aprendizaje.

Procedimiento

La práctica se desarrolla en la clase de práctica y se realizará teniendo en cuenta la lectura “Estrategias efectivas de aprendizaje: Cómo aprovechar mejor el tiempo dedicado a aprender”, la cual se encuentra en el siguiente link <https://www.cienciacognitiva.org/?p=2030>.

Deberán conformarse 3 grupos y a cada grupo se le asignará una de las estrategias de aprendizaje expuestas en el artículo.

1. Cada grupo debe hacer la lectura (completa) en clase y hacer un resumen de la estrategia que le correspondió, el cual no debe ser muy extenso (*Tiempo para hacer el resumen 10 minutos*).
2. Luego se debe articular la información de la Estrategia de Aprendizaje “elegida”, con contenidos teóricos relacionados sobre Estrategias de Aprendizaje, para ello se puede usar el material del apartado “Recursos para ampliar contenidos” (entre otros). El propósito de esto es que se busquen conceptos, teorías o ideas, que ayuden a argumentar, porque, la estrategia que le tocó al grupo es la más efectiva (*Tiempo para consolidar argumentos 10 minutos*).
3. Una vez, se tiene toda la información relacionada con la estrategia de aprendizaje correspondiente, cada grupo se dividirá nuevamente, creando 3 subgrupos, que tendrán una tarea específica (*5 minutos*):
 - a. un subgrupo realizará una síntesis de los aspectos positivos de la estrategia de aprendizaje
 - b. el otro destacará la aplicación práctica de la estrategia de aprendizaje
 - c. y el último subgrupo, mencionará los aspectos negativos.
4. Se reúnen, nuevamente en un solo grupo, para organizar las ideas y definir los argumentos finales que utilizarán para defender su estrategia de aprendizaje como la más efectiva (*5 minutos*).
5. Deben elegir uno o dos representantes del grupo, quienes expondrán los argumentos ante los demás grupos.
6. Se abre plenaria a todo el grupo, para que el/la representante de cada grupo, explique su Estrategia de Aprendizaje y exponga los argumentos, sobre porque su estrategia de aprendizaje es la más efectiva. Cada representante tiene como máximo *5 minutos*.
7. Una vez terminada la exposición (de los tres grupos), se abre la plenaria para el debate. En este punto, desde los otros grupos, se podrán mencionar las falencias o debilidades que ven en las otras estrategias de aprendizaje. Esto lo pueden hacer a través de preguntas o mencionando puntos negativos. Al grupo al que vaya dirigida la crítica, deberá responder a la pregunta o defender su idea. (*10 minutos*)
8. Gana la estrategia mejor defendida, es decir, la mejor argumentada.

Recursos para ampliar contenidos

Putnam, A. L., Sungkhasettee, V. W., y Roediger, III, H. L. (2016). Optimizing learning in college: tips from cognitive psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 11, 652-660.

Woolfolk, A. (2014). Perspectivas conductuales del aprendizaje. En A. Woolfolk (Ed.), *Psicología Educativa* (12ª ed.) (pp. 244–279). Pearson Education.

Bibliografía (NORMATIVA APA 7ª EDICIÓN)

Carvalho, P. F., Sana, F., y Yan, V. X. (2020). Self-regulated spacing in a massive open online course is related to better learning. *NPJ Science of Learning*, 5, 1-7.

Dianova, N. y Marín-García, E. (2020). Estrategias efectivas de aprendizaje: Cómo aprovechar mejor el tiempo dedicado a aprender. *Ciencia Cognitiva*, 14:3, 86-89.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58.

Práctica 28: Fomentando la Inteligencia Relacional: Entrenamiento para una Vida Equilibrada

Grado:
Seminario:

Curso y grupo:
Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Entre las competencias que hay que fomentar en el alumnado universitario se encuentran las de conocer a los demás y a sí mismo, es decir, un conjunto de capacidades de inteligencia social y emocional que son consideradas prioritarias para el ámbito académico y laboral. Precisamente según Messum et al. (2015) la competencia de autoconciencia y flexibilidad mental se encuentran entre las competencias genéricas más valoradas en algunas instituciones. El concepto de Inteligencia Emocional hace referencia a: “los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta.” (Mestre et al, 2008). De algún modo el estudiantado y futuros egresados con conciencia emocional conocen mejor sus emociones y las de los demás. Desde un modelo psicoeducativo como el “modelo de competencia emocional”, desarrollado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), el área psicoemocional puede estar integrada en un continuo entre dos polos opuestos. Por un lado, un polo positivo incluye elementos como la inteligencia emocional, la autoeficacia percibida, la autoestima o las habilidades sociales (Cañero et al., 2019; Di Lorenzo et al., 2019). Por otro lado, en el lado negativo del continuo, puede estar compuesto por síntomas interiorizados como ansiedad, estrés o depresión (Di Lorenzo et al., 2019).

Objetivos

- Reflexionar y argumentar sobre la importancia de la educación emocional y posibles dificultades con las que nos podemos encontrar en los centros educativos para el desarrollo de competencias emocionales.
- Identificar cuáles son las principales emociones primarias y sus posibles diferencias con las emociones secundarias.
- Conocer los principales modelos teóricos relacionados con la educación emocional y sus principales aplicaciones psicoeducativas.
- Diseñar actividades y dinámicas de clase para fomentar el desarrollo emocional, social y afectivo en clase.
- Analizar la importancia de la dimensión emocional y humanística como futuros maestros y maestras para el desarrollo integral de la personalidad del alumnado y en la relación maestro-alumno.

Procedimiento

Se divide la clase en grupos y se propone que trabajen y realicen un resumen de algunas de las lecturas o apuntes del tema. Se propone el visionado propuesto y a partir de la construcción de un wiki y durante la hora del seminario se realizan puntos de debate y reflexiones sobre la importancia del aprendizaje social y emocional y sus implicaciones psicoeducativas.

El profesorado puede realizar preguntas de desarrollo o tipo test sobre el visionado del vídeo a entregar por el alumnado en una ficha que podría incluir, por ejemplo, preguntas tales como las siguientes: ¿Qué supone para René Diekstra el desarrollo general de la persona?, ¿Es posible una educación emocional de forma transversal desde las aulas de clase?, ¿Qué ventajas tiene el desarrollo de habilidades sociales y emocionales y qué dificultades pueden encontrarse para comprender las emociones?, ¿Cuáles son las principales emociones primarias que se mencionan en el vídeo?, ¿Qué habilidades es necesario trabajar en un programa de Educación Social y Emocional?, etc.

Se pueden formar grupos de entre tres y 6 personas para analizar y comprender el material científico propuesto como el programa indicado y animarles a preparar y ensayar algunas de las actividades propuestas en el módulo del programa durante los seminarios de clase en grupo pequeño. Se propone el análisis y puesta en práctica en los seminarios del Programa (o parte del mismo) para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria (Trianes, 2013).

Se podría preguntar al alumnado según escala tipo Likert (1 = Nada, 2= Algo, 3= Bastante, 4= Muy satisfactoria) sobre el grado de satisfacción que le ha reportado esta actividad, grado de dificultad que les ha supuesto estas tareas, lo que han aprendido con estas actividades y la utilidad de las mismas para su formación como futuros maestros y maestras y el tiempo necesario para realizar las actividades propuestas.

En España, la legislación vigente con el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece *la Ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en el Boletín Oficial del Estado*, núm. 52 contempla la importancia de prestar atención a la educación emocional.

Por ello se proponen las siguientes actividades para ayudar a la adquisición y desarrollo de dichas competencias sociales y emocionales:

ACTIVIDADES (seleccionar alguna/s de ellas por el profesor de la asignatura)

1. Video fórum: Aprendizaje social y emocional: Realice una valoración y conteste a las preguntas planteadas tras ver el documental de Redes titulado "El aprendizaje social y emocional: habilidades para la vida" (disponible en: <http://www.rtve.es/alicarta/videos/redes/redes-aprendizaje-social-20130526-2130-169/1839588/>).

¿Qué supone para René Diekstra el desarrollo general de la persona?, ¿Es posible una educación emocional de forma transversal desde las aulas de clase?, ¿Qué ventajas tiene el desarrollo de habilidades sociales y emocionales y qué dificultades pueden encontrarse para comprender las emociones?, ¿Cuáles son las

principales emociones primarias que se mencionan en el vídeo?, ¿Qué habilidades es necesario trabajar en un programa de Educación Social y Emocional?

2. ¿Es posible desarrollar la empatía cognitiva y afectiva?, ¿Cómo educar la empatía?, ¿Es la empatía una de las dimensiones de la inteligencia emocional? Se propone reflexionar a partir de este vídeo:
<https://www.rtve.es/alcanta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-coloquio-educar-empatia/3155036/> Diseñe alguna actividad para contribuir al desarrollo de la empatía en el aula de Educación Primaria.

Tarea en grupo

3. Se propone al alumnado leer y familiarizarse con algunas lecturas y materiales científicos propuestos por el profesorado como, por ejemplo, con las actividades propuestas para la adquisición y desarrollo de competencias sociales y emocionales en el Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria de Trianes (2013) como las indicadas en el apartado de recursos. También se les puede invitar al diseño de otras posibles actividades para el desarrollo de tales competencias en el aula de clase.

Indiquen a continuación las actividades del siguiente programa que se han trabajado durante el seminario (o si ha trabajado, adaptado o diseñado otras actividades según proceda), así como una valoración de la utilidad de dichas actividades para los objetivos propuestos: Trianes, M. V. (2013). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria*. Ediciones Aljibe.

Recursos para ampliar contenidos

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 52, de 02/03/2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Sánchez-Queija, I. y Pertegal, M. A. (2016). La interacción entre iguales en el aula: el trabajo cooperativo. En M. Prados et al., *Manual de psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria* (pp. 127-147). Pirámide.

Trianes, M. V. (2013). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria*. Ediciones Aljibe.

Bibliografía

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82.

Cañero, M., Mónaco, E., y Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes. *European*

- Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9, 19–29.
<http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Di Lorenzo, R., Venturelli, G., Spiga, G., y Ferri, P. (2019). Emotional intelligence, empathy and alexithymia: a cross-sectional survey on emotional competence in a group of nursing students. *Acta Biomédica*, 90(4-S), 32-43.
<http://dx.doi.org/10.23750/abm.v90i4-S.8273>
- Mestre, J, Guil, R, Brackett, M., y Salovey, P. (2008). Inteligencia Emocional: Definición evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En F. Palmero Cantero y F. Martínez-Sánchez (coord.), *Motivación y emoción* (pp. 407-438).
- Messum, D., Wilkes, L., y Jackson, D. (2015). What employability skills are required of new health managers? *Asia Pacific Journal of Health Management*, 10(1), 28-35.

Práctica 29: Clima social

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

El objetivo de esta práctica es que el alumnado domine los conceptos y procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación e intervención que requiere la mejora del clima social en diferentes contextos educativos, ya que el aprendizaje se produce en un contexto que no sólo es un escenario físico, sino también en un escenario o contexto social, que va a influir de un modo diferencial de unos grupos de alumnado a otros, tanto en la actividad del docente y el alumnado como en los resultados que se obtengan.

Para ello, en esta práctica se trabajará el clima social, que se configura a partir del conjunto de interacciones que se desarrollan entre los principales agentes educativos implicados en una situación de aprendizaje (i.e., alumnado y docentes), además del tono predominante de sus vivencias emocionales, incluyendo sus características afectivas, de bienestar personal y sentimientos.

Este factor socioambiental o contextual, que afecta considerablemente al proceso de enseñanza-aprendizaje, suele estar determinado por la influencia interrelacionada de las variables ecológicas del espacio en el que se lleva a cabo la situación de aprendizaje (p.e., condiciones físicas, distribución del alumnado, espacios disponibles y características), el estilo de liderazgo del docente (p.e., estilo de enseñanza), sus características (p.e., amabilidad, empatía) y comportamiento (p.e., planificación, metodología, dirección y control instruccional), y las características (p.e., edad, sexo, apariencia física) y comportamiento del alumnado (p.e., conducta prosocial, pasiva, agresiva, disruptiva). Es más, un clima social adecuado incide de manera significativa en el comportamiento y en el rendimiento escolar de los miembros del grupo, proporcionando efectos positivos sobre su ajuste escolar, social y personal.

Objetivos

- Conocer y comprender los aspectos conceptuales básicos sobre el clima social entre el alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos.
- Dominar los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación del clima social del alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos.
- Diseñar, planificar y desarrollar medidas de intervención dirigidas a potenciar el clima social entre el alumnado de educación primaria en diferentes contextos educativos.

Procedimiento

1. Analiza el proceso de diseño, aplicación y elaboración de la prueba sociométrica o sociograma que se ha desarrollado con un grupo de 15 estudiantes de cuarto curso de educación primaria que se describe seguidamente.

En la primera fase, se han elaborado las cuestiones que se han administrado al alumnado, especificadas en la tabla que se presenta a continuación, para lo que se han tomado previamente las siguientes decisiones:

- Las relaciones sociales que se van a analizar son las preferencias de interacción.
- El tema sobre el que se va a recabar información es las actividades o tareas escolares.
- Los criterios que se van a utilizar en las preguntas son las elecciones y rechazos.
- El número de respuesta a exigir por cada pregunta serán 3.

Instrucciones
A continuación, leerás algunas cuestiones que se refieren a cómo ves a tus compañeros/as y a ti mismo en clase y fuera de ella. Tus respuestas servirán para conocer y mejorar vuestras relaciones interpersonales. Es muy importante que pienses tus respuestas antes de escribirlas, y que cuando empieces a escribir los nombres de tus compañeros/as, lo hagas en estricto orden de preferencia. Debes ser muy sincero/a en tus respuestas, pues serán confidenciales. Lee con atención y cuidado cada una de ellas, y por favor, no dejes ninguna sin responder.
Preguntas
2. Escribe por orden de preferencia el nombre y apellidos de 3 compañeros/as de clase con los que te gustaría formar un grupo de trabajo en clase. <ul style="list-style-type: none">- 1.- 2.- 3.
2. Escribe por orden de preferencia el nombre y apellidos de 3 compañeros/as de clase con los que NO te gustaría formar un grupo de trabajo en clase. <ul style="list-style-type: none">- 1.- 2.- 3.

Una vez aplicadas las preguntas al grupo de alumnado (segunda fase), se ha elaborado la matriz sociométrica que se muestra a continuación (tercera fase).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Rechazos: r. cuadros blancos	1		3		1	1	2		2						3	
	2	1			2	1	2			3					3	
	3	3			2	1	2				3				1	
	4		2	1		1			2		3		3			
	5	2			1			1		2				3	3	
	6		2		3			3	1		2					1
	7	3	2		3	1			2							1
	8	3					1				1		2		3	2
	9		1	3		2		2	3		1					
	10	3		3		2				2			1			1
	11		2				2	1		3			3	1		
	12	3	2		1			2							1	3
	13		2	3		1	1						3		3	2
	14	3	2	1							1		2			3
	15		3		1	2	2		3	1						
Elecciones: recuadros con trama.	1 ^o	0	1	0	0	5	1	2	1	1	1	0	1	0	1	0
	2 ^o	1	3	0	1	2	2	1	2	0	1	0	2	0	0	0
	3 ^o	4	1	0	1	0	0	0	2	1	1	0	3	1	2	0
Total	1 ^o	1	0	2	4	0	1	0	0	2	0	0	1	0	4	
	2 ^o	0	4	0	1	1	3	1	1	2	0	0	0	0	2	
	3 ^o	2	1	3	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	5	
Total	6	10	0	3	22	7	8	9	4	6	0	10	1	8	0	
Total	5	9	7	15	2	9	3	2	5	7	0	0	3	0	21	
final	1	1	-7	-12	20	-2	5	7	-1	-1	0	10	-2	8	-21	

Elecciones: recuadros con trama.
Rechazos: recuadros blancos

Nota. Figura tomada de Alós (2015, p. 80).

Como se puede apreciar, es una tabla-cuadro de doble entrada, que tiene tantas celdas como miembros hay en el grupo (15 miembros). En el eje vertical se reflejan los electores, y en el horizontal los elegidos. Cuando se trabaja con elecciones y rechazos, como es el caso, se suelen poner las elecciones en azul y los rechazos en rojo, si bien en esta matriz las elecciones se corresponderían con los cuadros con trama o sombreados y los rechazos con los cuadros en blanco. Para construir la matriz, en un primer momento, se han reflejado las elecciones y rechazos, y en un segundo momento, se ha sumado el número de elecciones y rechazos obtenidos por cada sujeto en primer, segundo y tercer lugar. Posteriormente, se ha multiplicado por 3 los rechazos y elecciones en primer lugar, por 2 los rechazos y elecciones en segundo lugar, y por 1 los rechazos y elecciones en tercer lugar, siendo el resultado final los totales de aceptación y rechazo. La puntuación final es la diferencia entre los totales de aceptación y rechazo e indica el estatus sociométrico.

A partir de los resultados de la matriz sociométrica, se ha elaborado el sociograma (cuarta fase), que se presenta a continuación, donde sólo se reflejan los datos de la primera elección.

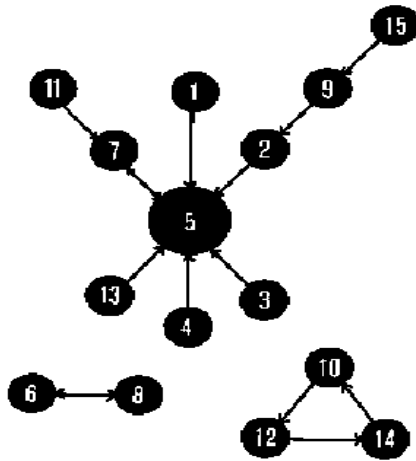


Figura 1. Sociograma de elecciones positivas.

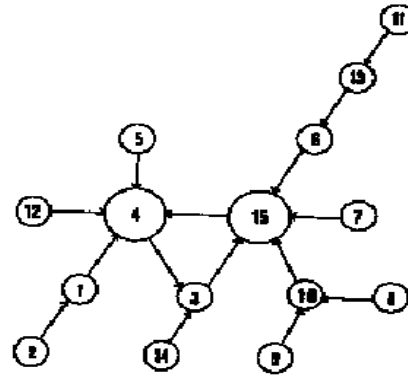


Figura 2. Sociograma de rechazos.

Nota. Figuras tomadas de Alós (2015, p. 81).

2. Identifica en la matriz sociométrica y el sociograma al alumnado que se corresponde con las posiciones y configuraciones sociométricas (quinta fase) que se enumeran a continuación (especifica el número con el que se representa el alumnado, número que oscila entre 1 y 15), y describe las razones por las que se puede ubicar dicho alumnado en esa posición y configuración sociométrica: (a) líder; (b) eminencia gris; (c) marginado; (d) rechazado parcial; (e) rechazado total; (f) normal; (g) polémico; (h) pareja o relación diádica; (i) triángulo o relación triádica; y (j) cadena.

3. Plantea medidas de intervención dirigidas a mejorar el clima social del grupo de 15 estudiantes de cuarto curso de educación primaria en el que se ha desarrollado la prueba sociométrica o sociograma.

Recursos para ampliar contenidos

Comunidades de aprendizaje: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., y Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): <https://casel.org/>

Bibliografía

Alós, P. (2015). El sociograma como herramienta para trabajar las interacciones en el aula. En S. Rodríguez (Coord.), *Psicología de la Educación. Grado en Educación Infantil y Primaria: aplicaciones prácticas* (pp. 75–87). Pirámide.

Justicia, F. y Benítez, J. L. (2007). La interacción alumno-alumno. En E. Fernández, F. Justicia, & M. C. Pichardo (Eds.), *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación* (pp. 583–605). Aljibe.

Sampascual, G. (2009). Interacciones en el aula. En G. Sampascual (Ed.), *Psicología de la Educación* (pp. 323–355). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Práctica 30: Conexiones Humanas: Explorando las Interacciones Sociales en el Aula

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Los maestros y maestras deben facilitar el desarrollo de competencias genéricas como las llamadas competencias interpersonales de su alumnado, para un aprendizaje relacionado con la adquisición de conocimientos para la promoción del desarrollo cognitivo y de desarrollo relacional y afectivo como los relacionados con la mejora de la convivencia para la negociación de significados compartidos en el aula y la resolución de conflictos, transferible a todas las áreas curriculares, como para el aprendizaje específico y contextualizado de cada una de estas áreas y a la atención a la diversidad motivacional del alumnado. Muñoz (2012) desde una perspectiva psicoeducativa señala que en la educación reglada ya no priman los contenidos de tipo cognitivo o académico, sino también los de tipo social para el aprendizaje de problemas interpersonales cotidianos para aprender a ser personas y a convivir.

Para facilitar la adquisición de tales competencias es útil seguir un modelo reflexivo en el aula, por ejemplo, sobre el visionado de vídeos y que el alumnado aprenda a realizar búsquedas en bases de datos especializadas para localizar información y contenido de utilidad para su labor.

Existen evidencias en la literatura científica de que un clima escolar positivo en el aula tiende a generar rendimientos escolares satisfactorios; mientras que un clima escolar negativo lleva a que el proceso de enseñanza/aprendizaje se desarrolle con más fracaso escolar y de forma menos eficaz (Castejón et al., 2010; Ortega-Ruiz et al., 2013; Peñalva et al., 2015). De hecho, cuanto mejor sea la percepción del alumnado de la estabilidad en el aula menos conductas antisociales tiende a mostrar (Ortega-Ruiz et al., 2013), al igual que un clima positivo es beneficioso para la salud y el bienestar (Ruiz et al., 2016).

Objetivos

- Conocer qué se entiende por clima escolar y su importancia para el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Reconocer factores relevantes en la ecología física y social del aula que pueden afectar al clima de clase.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

- Analizar interacciones sociales en el proceso de enseñanza/aprendizaje a partir del visionado de vídeos.
- Desarrollar la capacidad para buscar información especializada sobre contenidos relacionados con el tema.

Procedimiento

Se puede dividir a los estudiantes en parejas para comentar en los seminarios las ideas principales, valoraciones, críticas, etc sobre el visionado de los vídeos sugeridos y plantear tareas relacionadas, por ejemplo, con la interacción entre iguales y participación en el aprendizaje en el aula incluyendo preguntas tales como: ¿Qué diferencias puedes encontrar entre el aprendizaje cooperativo con la tutoría y colaboración entre iguales? Se les puede proponer que realicen un mapa o trama conceptual de las técnicas basadas en el aprendizaje cooperativo, etc.

Para la búsqueda en la base de datos Scopus se puede acceder a través de la Biblioteca universitaria: <https://biblioteca.ugr.es/biblioteca-electronica/bases-datos>

Si el alumnado tiene alguna duda del trabajo se puede celebrar una tutoría y/o durante los seminarios clarificar cómo realizar la búsqueda y cualquier duda al respecto.

Para facilitar la actividad es necesario describir la tarea y se puede proporcionar una plantilla con un ejemplo de artículo analizado:

<i>Título de la revisión:</i>	<i>Aprendizaje cooperativo</i>			
AUTOR Y AÑO	MUESTRA	MÉTODO/ OBJETIVO	RESULTADOS/ CONCLUSIONES	OTROS ASPECTOS
Benítez y Justicia, 2006				
Ortega-Ruiz, 2016				
.....				

Se puede sugerir que analicen al menos 5 o 6 artículos a partir de las indicaciones realizadas centrándose en esos aspectos indicados en la plantilla anterior.

En el debate que se realiza en clase también se puede incluir un punto de debate en el que se invita al alumnado a debatir sobre la influencia del tipo de liderazgo del profesor en el alumnado. Para involucrar al alumnado en el aprendizaje a través del juego se pueden realizar preguntas sobre los contenidos del tema en el aula a través de la aplicación web Kahoot; lo que ayuda a motivar al alumnado al mismo tiempo que se trabaja sobre los contenidos y se fomenta la competencia digital. Se podría presentar al estudiantado una hoja de autorregistro para cumplimentar sobre el grado de satisfacción que le ha reportado esta actividad, grado de dificultad que les ha supuesto estas tareas y sobre la percepción que tienen sobre la utilidad de la misma para su formación como futuros maestros y maestras.

Para la adquisición de algunas de las competencias de este bloque se proponen las siguientes **actividades**:

Extraer desde un modelo reflexivo las ideas principales de algunos de los siguientes vídeos:

- Aprendizaje cooperativo (marzo de 2013). UNED. Una propuesta de Elena Gaviria https://www.youtube.com/watch?v=VKTqZ_G-ieo
- -Teoría Cognitivo-Social | Teorías del Aprendizaje. Cesar Orsini <https://www.youtube.com/watch?v=vjy7D7s7Paw>
- -Teoría del Aprendizaje Social | Albert Bandura <https://www.youtube.com/watch?v=HGFIK13Kr5c>
- Visionado de otros vídeos sobre Interacciones en el aula. Interacciones entre el alumnado. Interacciones entre profesorado y alumnado. El clima escolar.

Elegir por el profesorado y alumnado:

<https://www.youtube.com/watch?v=7o-rHGLIkDM> : Las interacciones: clave para construir vínculos positivos y estables

<https://www.youtube.com/watch?v=IZMYdgwFPNE> : Interacciones

<https://www.youtube.com/watch?v=WmijVGDexjI> : "Clima escolar"

https://www.youtube.com/watch?v=ZJU_h7HvVMc : Profesores que dejan marca

<https://www.youtube.com/watch?v=1TQxM3lpCf4> : Sobrevivir el aula

<https://www.youtube.com/watch?v=hCnkIMK4Fvc> : Enseñar y aprender de los pies a la cabeza

Se puede proceder a la Creación de una wiki, chat o foro para reflexiones de dichos vídeos u otros que se localicen, artículos de periódico, noticias de televisión de la vida cotidiana sobre conductas violentas o de acoso en el contexto escolar, así como otras centradas en aspectos de tipo educativo sobre los temas de la asignatura: Ejemplo: Periódico: "El cerebro necesita emocionarse para aprender. Los nuevos experimentos en la enseñanza vislumbran el fin de las clases magistrales. Una de las tendencias es la neurodidáctica. El 50% del tiempo de las clases de primaria en España se destina a que hable el profesor.":

https://elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html;

Youtube: *Alex Rovira: Falsas creencias:* <https://www.youtube.com/watch?v=tBuor-TwvIw> Alex Rovira. *Competir* vs. *Cooperar:*

<https://www.youtube.com/watch?v=0UATO4HFqAk>, etc.

Respuesta individual (ideas principales de alguno de los vídeos):

Respuesta en grupo (principales ideas o aportaciones):

1. Extraer las ideas principales del vídeo o vídeos seleccionados tras la puesta en común y en clase.

2. Realice una búsqueda en una de las bases de datos más utilizadas en Ciencias de la Educación como es la base de datos Scopus sobre alguna temática propuesta por el profesorado de la asignatura como puede ser, por ejemplo, analizar las diferencias entre

los términos aprendizaje cooperativo y colaborativo a partir de una búsqueda sobre los mismos o construir una tabla con el análisis de algunos de los artículos encontrados en la revisión realizada en dicha base de datos.

Recursos para ampliar contenidos

Díaz-Aguado, M. J. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
Gomis-Selva et al. (2019). Manejo de los problemas de conducta en el aula: acoso y ciberacoso interpares. En C. J. Inglés (coord.), *Manual para psicólogos educativos* (169-199). Pirámide.

Recursos digitales

Webinar sobre Cyberbullying. Sitio web: <https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/>

Bibliografía

- Castejón, J. L., González, C., Gilar, R., y Miñano, P. (2010). *Psicología de la Educación*. Editorial Club Universitario.
- Muñoz, A. M. (2012). Educación de la convivencia en el contexto escolar. En M. V. Trianes (Coord.), *Psicología del desarrollo y de la educación* (pp. 283-300). Pirámide.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6, 91-102.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Ruiz, B., Martín, A., López, B., y Hernán, M. (2016). *¿Convivencia o bullying? Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales. Serie Infancia, adolescencia y juventud N° 1*. Granada: EASP (Escuela Andaluza de Salud Pública).

Práctica 31: Tejiendo Relaciones: Dinámicas Sociales en el Aula

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Ortega-Ruiz et al. (2008) establecen diez claves que los maestros de Educación Primaria pueden considerar para la mejora de la calidad de la convivencia en el centro educativo: 1) Integrar la disciplina en el proyecto educativo de centro; 2) Asumir que la disciplina forma parte de nuestra tarea profesional; 3) Abordar la disciplina para prevenir la indisciplina; 4) Establecer pocas normas, pero claras, dialogadas y consensuadas; 5) Contextualizar las decisiones para no condenarnos a ellas; 6) Ser ejemplo: docentes respetuosos con la disciplina; 7) Privilegiar la educación frente al castigo; 8) Normalizar los logros alcanzados; 9) Implicar a las familias; 10) Trabajar la disciplina afrontando la conflictividad.

Como plantean Barvinski et al. (2019) los estudios de caso posibilitan un análisis en profundidad y muy detallado de situaciones o individuos particulares de utilidad para comprender determinados fenómenos evolutivos como pueden ser los relacionados con la mejora de la convivencia.

Para el cumplimiento de los objetivos de los planes de convivencia escolar pueden considerarse la existencia de programas que aplican en el aula técnicas para la resolución de conflictos y la gestión emocional, entre otros aspectos, como los siguientes programas:

- 1) *Programa de prevención del acoso escolar Galaxia HA(bilidades) SO(ciales) PROGRAMA COMPARTAMOS* de Caballo y Carrillo (2022),
- 2) *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria* (Trianes, 2013),
- 3) *Pensando las emociones con atención plena. Programa de Intervención para Educación Primaria* (Giménez-Dasí et al., 2016), etc.

Objetivos

- Conocer/comprender/aplicar/interpretar instrumentos (cuestionarios y/o escalas) para medir los estilos de enseñanza, interacción entre iguales, de conductas agresivas o contrarias a la convivencia en el contexto escolar en alumnado de Primaria.
- Conocer recursos y herramientas eficaces para la mejora de la convivencia escolar.

- Mostrar y aplicar en el aula de clase algunas pautas y actividades incluidas en guías/programas de prevención e intervención en problemas de convivencia escolar con evidencias de resultados contrastados.
- Comprender las aplicaciones y utilidad de los estudios de casos como metodología constructivista en Psicología de la Educación.

Procedimiento

Se pueden formar grupos de entre tres y 6 personas para analizar y comprender el material científico propuesto como alguno de los programas indicados (facilitar y selección previa del material) y animarles a preparar y ensayar algunas de las actividades propuestas en el módulo del programa durante los seminarios de clase en grupo pequeño. Se analizarán las características y estructura del programa y, por ejemplo, el *Programa Compartamos* anteriormente comentado tiene materiales muy interactivos y lúdicos para las sesiones tanto para una versión de forma online durante las clases como también sobre papel, por ejemplo, en la tercera parte que incluye el llamado “Juego Galaxia Haso”.

Para la comprensión de la lectura propuesta y/o análisis/diseño del caso se pueden formar parejas a las que se les deja un tiempo para analizar el estudio y realizar una presentación breve para debatir con el resto de grupos y anotar sus reflexiones, valoraciones y aspectos generados en el debate sobre la relevancia de la temática y aplicabilidad de este tipo de tareas. En la evaluación se considerarán aspectos relacionados con la calidad y cantidad de la información aportada, rigor científico, claridad, argumentación y coherencia, etc. Asimismo, a criterio del profesor se podría aplicar una rúbrica para evaluar aspectos relacionados con los aprendizajes alcanzados, utilidad, tiempo para su realización, dificultades y satisfacción que genera esta actividad. Se evaluarán las propuestas de evaluación/intervención más adecuadas para el caso, así como la justificación o argumentación del uso, objetivo de la misma, etc.

Para la adquisición de algunas de las competencias de este bloque se proponen las siguientes **actividades**:

1- Análisis y puesta en práctica en los seminarios de alguna de las actividades de los siguientes programas: a) *Programa de prevención del acoso escolar Galaxia HA* (bilidades) SO (ciales) *PROGRAMA COMPARTAMOS* de Caballo y Carrillo (2022); b) *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria* (Trianes, 2013).

Tarea en grupo

Anotar las respuestas de forma común al grupo respecto a:

- a) Breve análisis de las características y estructura del programa
- b) Descripción de las actividades seleccionadas puestas en práctica en el seminario y valoración de las mismas

1. Análisis de caso y/o lecturas sobre alumnado con problemas de adaptación social y emocional en el aula. Se puede proponer la lectura de alguno de estos artículos y libros:

- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151-170.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Ojos Solares. Pirámide. Se recomienda especialmente el capítulo 4 sobre cómo detectar la agresión entre escolares y el capítulo 6 donde aparecen propuestas y guía de intervención en casos prácticos de Educación Primaria, entre otros aspectos.
- Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa*, 22, 1-4. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.04.001>
- Trianes, M.V., de la Morena, L. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Aljibe.

Es necesario una evaluación eficaz y eficiente de las conductas problemáticas contrarias a la convivencia para generar estrategias de intervención psicoeducativa en el aula para la resolución de conflictos interpersonales y la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por ello, se propone además una *actividad* consistente en plantear la descripción y propuesta de evaluación de un hipotético caso de un alumno o alumna con problemas de conducta disruptiva, desajuste socioemocional, en un centro escolar de Educación Primaria.

Tarea individual

1.1. Extraer de forma concisa las ideas principales y realizar una valoración de la lectura seleccionada. Descripción de caso propuesto e instrumentos de evaluación/intervención seleccionados.

Tarea en grupo

Principales reflexiones, valoraciones o aspectos generados en el debate de forma común al grupo respecto a la lectura y al caso propuesto o analizado.

Recursos para ampliar contenidos

- Brady, A. C., Griffin, M. M., Lewis, A. R., Fong, C. J., y Robinson, D. H. (2023). How scientific is educational psychology research? The increasing trend of squeezing causality and recommendations from non-intervention studies. *Educational Psychology Review*, 35(1), 37.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying: validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71-79.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.

Recursos digitales

De Stéfano, M. y Pichardo, J. I. (2017). Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia. Red iberoamericana de educación LGTBI. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/108523?show=full>

Bibliografía

- Barvinski, C., Ferreira, G., Machado, L., Longhi, M., y Behar, P. (2019). Construction of a socio-affective profile model of students in a virtual learning environment. In *Smart Education and e-Learning 2019* (pp. 159-168). Springer Singapore.
- Caballo, V. E. y Carrillo, G. B. (2022). *Programa de prevención del acoso escolar Galaxia HA (bilidades) SO (ciales) PROGRAMA COMPARTAMOS*. Siglo XXI de España Editores.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., y Arias, L. (2016). *Pensando en las emociones con atención plena. Programa de intervención para Educación Primaria*. Pirámide.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., Córdoba, F., y Romera, E. (2008). *10 ideas claves. Disciplina y gestión de la convivencia*. Graó.
- Trianes, M. V. (2013). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria*. Ediciones Aljibe.

Práctica 32: Manejo del aula

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Los/as estudiantes necesitan un ambiente positivo para aprender. Para ello, podemos seguir diferentes estrategias generales para manejar el aula. Es importante tener en cuenta el establecimiento de procedimientos y rutinas, reglas y consecuencias en el aula.

Los procedimientos o rutinas comunican expectativas de cómo ha de comportarse el alumnado. Por lo general, se aplican a una actividad específica y tienen un objetivo concreto que genere un estándar general (Evertson & Emmer, 2009; 2017). Por ejemplo, se pueden establecer procedimientos para recoger las tareas (p.ej., a través de la plataforma virtual), para entregar los trabajos fuera de tiempo (p.ej., enviando un email avisando de que la entrega se ha realizado en la plataforma virtual), para usar el sacapuntas (p.ej., solo se puede levantar la persona cuando no esté hablando ni el profesor ni ninguno/a de sus compañeros/as), o para trabajar en equipo (p.ej., se colocan las mesas en forma de U). Además, se pueden elaborar rutinas para iniciar el día (p.ej., dejar el abrigo y sentarse en el pupitre), para abandonar el aula (p.ej., hacer una fila india), para volver al aula después del recreo (p.ej., de manera calmada sin correr dentro del aula), y para terminar el día (p.ej., recoger y ordenar los materiales).

Las reglas, también son expectativas sobre el comportamiento (Evertson & Emmer, 2009; 2017) y se enfocan en normas específicas o generales de comportamiento. Un ejemplo de regla general sería “respetar a los demás”; un ejemplo de regla específica sería “no se puede comer chicle dentro del aula”.

El incumplimiento de los procedimientos o las reglas debe tener consecuencias claras establecidas. Es muy importante que las consecuencias de incumplir procedimientos y normas se aclaren antes de que se cometan las infracciones, de modo que los/as estudiantes sepan antes de quebrantar la norma lo que significaría para ellos/as. Podemos establecer consecuencias naturales o lógicas para apoyar el desarrollo emocional basadas en las indicaciones de Elías y Schwab (2006):

- Separar la conducta del infractor: el problema es la conducta, no la persona.
- Resaltar que los/as alumnos/as tienen el poder de elegir sus actos, y que pueden evitar perder el control.
- Debemos ayudar al alumnado a identificar y fundamentar las cosas que cambiarían si se repitiera la situación.

Objetivos

- Establecer directrices para determinar conductas apropiadas en el aula.
- Conocer estrategias que mejoren el funcionamiento del aula desde el primer día.
- Generar una guía orientativa de actividades para preparar el inicio del curso.

Procedimiento y materiales.

Vamos a dividir la clase en grupos de 3-5 personas y vamos a redactar un informe de qué hacer antes del primer día de clase. Vamos a crear un informe donde vamos a decidir explícitamente entre todos/as cuáles son los procedimientos y rutinas que vamos a establecer en nuestra aula, cuáles son las reglas de la clase, y cuáles son las consecuencias de romper dichos procedimientos y reglas. Al final de la clase, pondremos en común las ideas de cada grupo y debatiremos la utilidad de cada una de las propuestas.

Directrices

En general, es importante dar ejemplos concretos, practicarlos y analizarlos de manera específica. Además, se recomienda que los/as alumnos/as participen activamente en la creación de reglas específicas para su clase. Puedes seguir las directrices para el establecimiento de los procedimientos y rutinas en la clase basadas en las recomendaciones de Anita Woolwolf (2014):

- Determina los procedimientos para que los/as alumnos/as mantengan en buenas condiciones sus mesas, el equipo y el resto de los materiales del aula.
 - Elige cada cuánto tiempo van a realizar estas tareas.
 - Demuestra las conductas exactas que tienen que realizar los/as estudiantes a la hora de limpiar y ordenar el material.
 - Designa a un/a supervisor/a de entre los/as alumnos/as que esté al cargo de controlar esta tarea, y decide cada cuánto tiempo esta figura ha de alternar.
- Decide cómo deben entrar y salir de la clase.
 - Establece de antemano qué tiene que hacer el alumnado cuando entre en la clase (p.ej., sacar los libros de la asignatura).
 - Informa a los/as estudiantes cuándo podrán abandonar la clase, y asegúrate de que entienden en qué condiciones pueden pedir permiso para salir.
 - Indica a los/as estudiantes cómo tienen que entrar en la clase cuando lleguen tarde.
 - Establece una política para el final de la clase. Por ejemplo, que el final de la clase lo designe el/la profesor/a y no la campana.
- Establece una señal para poner atención y enséñasela a tu alumnado.
 - Puedes elegir si utilizar señales sonoras (p.ej., una campana) o señales visuales (p.ej., apagar y encender las luces).
 - Escoge otra señal para el pasillo (p.ej., levantar la mano, una palmada...).
 - Escoge otra señal para el patio (p.ej., un silbido).

- Determina rutinas para la participación del alumnado en clase.
 - Decide si los/as alumnos/as tienen que levantar la mano para hablar o pueden comenzar según terminen sus compañeros/as.
 - Determina una señal que indique que todos/as pueden responder al mismo tiempo.
 - Determina cuántos/as alumnos/as pueden levantarse al mismo tiempo a afilar el lápiz, al escritorio del/a profesor/a, al centro de aprendizaje, a las estanterías, al rincón de lectura o al baño.

- Explica cómo comunicarás, recogerás y devolverás las tareas.
 - Establece un lugar para anotar las tareas (p.ej., pizarra, carpetas de tareas).
 - Deja bien claro el lugar y la forma en que se deben recoger las tareas (p.ej., una caja, encima de la mesa, que las recoja un/a alumno/a diferente cada semana).

Directrices de reglas generales para alumnado de primaria (Evertson & Emmer, 2009):

- Sé educado/a y respetuoso/a con todas las personas.
 - Explica con claridad el significado de ser educado/a, que incluye no pegar, no pelear y no hacer burlas entre otras cosas.
 - Incluye ejemplos de comportamiento educado que se espera de ellos/as (p.ej., pedir por favor, dar las gracias...).
 - Indica claramente normas de respeto hacia los/as adultos/as y los/as compañeros/as.

- Mantente preparado/a.
 - Hay que destacar la importancia del trabajo académico en la clase.
 - Indica que esperas que estén preparados/as al empezar el día y durante las transiciones.

- Escucha en silencio mientras otros/as hablan.
 - Esta regla se aplica al/a profesor/a y los/as alumnos/as.
 - En grupos grandes y grupos pequeños.

- Obedece todas las reglas de la escuela.
 - Hay que recordar al alumnado que todas las reglas de la escuela se aplican a su clase.

Directrices para establecer las consecuencias

Las consecuencias se pueden clasificar en siete categorías:

- 1) Expresión de desilusión
 - 2) Pérdida de privilegios
 - 3) Tiempo fuera: expulsión del grupo
 - 4) Reflexiones escritas del problema
 - 5) Visita a la oficina del/a director/a
 - 6) Retención o castigo durante el recreo o después de la hora de salida
 - 7) Establecer contacto con los padres
- El/la profesor/a deberá establecer con antelación las consecuencias de no cumplir los procedimientos y las normas.
 - Estas consecuencias deben quedar claras y ser entendidas por todo el alumnado.
 - Es recomendable que se consensuen las consecuencias de no cumplir los procedimientos y las normas con los/as alumnos/as una vez que se haya establecido un vínculo de confianza con el/la profesor/a.
 - Se recomienda crear un documento explícito con las normas y las consecuencias de quebrantarlas que los/as estudiantes puedan consultar constantemente.

Recursos para ampliar contenidos

Emmer, E. T. y Evertson, C. M. (2016). *Classroom management for middle and high school teachers*. Pearson.

Evertson, C. M. (1994). *Classroom management for elementary teachers*. Allyn & Bacon, A Division of Simon & Schuster, Inc., 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194.

Bibliografía

Elias, M. J. y Schwab, Y. (2013). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 319-352). Routledge.

Santrock, J. W. y Cordero, J. I. M. (2012). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación.

Práctica 33: Acoso y Violencia Escolar: Prevención del acoso en el aula

Grado:

Curso y grupo:

Seminario:

Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

El acoso entre iguales o bullying es un tipo de agresión donde existe un abuso de poder que implica intentos repetidos de dañar a la víctima (Merrell et al., 2008). Este abuso de poder se caracteriza por conductas físicas o verbales que tienen como objetivo molestar a alguien menos fuerte.

Los tipos de conductas de acoso más frecuentes son la humillación por la apariencia o la manera de hablar, golpes, bofetadas o empujones, comentarios o gestos sexuales, rumores ofensivos, y humillación por religión o diferente cultura (Nansel et al., 2001).

Las víctimas tienen perfiles diferentes, pero se pueden clasificar en dos grupos. En un primer grupo podemos encontrar víctimas con baja autoestima, que se sienten ansiosas, solas e inseguras. Es probable que estas víctimas creen que son rechazadas debido a que poseen defectos que no pueden modificar o controlar. La reacción típica de estas víctimas será indefensión, llanto y aislamiento. En general, suelen sentirse deprimidas e indefensas. En un segundo grupo podemos encontrar víctimas temperamentales y emocionales que provocan reacciones agresivas en sus compañeras. Su conducta ansiosa irrita a los hostigadores, que responden con violencia. Por lo general, las víctimas pertenecientes a este grupo tienen pocos amigos. Independientemente del grupo en que se clasifiquen, el 10% de las víctimas son víctimas crónicas. La reacción de las víctimas suele ser evitar situaciones de conflicto, que se traduce en abandono escolar. Quienes son víctimas crónicas durante la primaria o la secundaria muestran mayores niveles de depresión y tienen mayores probabilidades de cometer intentos de suicidio durante la adultez temprana (Undheim, 2013; Yen et al., 2014). Incluso, las víctimas suelen tener problemas para establecer relaciones duraderas o solucionar problemas en ambientes de trabajo años después (Wolke & Lereya, 2015). Por lo tanto, es crucial saber prevenir situaciones de acoso en el aula.

Diversas investigaciones han demostrado que tener un fuerte sentido comunitario en el aula está relacionado con una mayor empatía de los estudiantes por las víctimas de acoso escolar, así como una menor tendencia a culpabilizar a las víctimas por ser atacadas (Gini, 2008). Por lo tanto, cualquier actividad dedicada a crear comunidad en el aula basada en la equidad y la confianza servirá para manejar situaciones de acoso.

Objetivos

- Detectar situaciones de maltrato y acoso en el aula, y conocer las consecuencias para las víctimas.
- Conocer los sentimientos y emociones que generan las situaciones de acoso para favorecer la empatía.
- Fomentar una actitud sensible y crítica acerca del acoso.
- Desarrollar estrategias para prevenir y reducir el bullying.

Procedimiento

Prevenir y reducir el bullying

Recomendaciones Específicas

Vamos a basarnos en el programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras promovido por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía titulado “La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla” (Ortega-Ruíz et al., 1998). En particular, vamos a recoger algunas de las tareas y actividades basadas en las propuestas en el capítulo 7 titulado “Prevenir la violencia educando la convivencia”.

Tarea

Para esta práctica, vamos a dividir la clase en dos grupos para trabajar. Cada grupo tiene que elegir una de las actividades propuestas (se enuncian a continuación) y tiene que realizar dicha actividad en cada grupo mientras se van analizando las características de la actividad elegida. En la siguiente sesión, cada grupo tiene que exponer al resto de la clase en qué consiste la actividad elegida, resaltando los pros y contras de la actividad, y posibles modificaciones para llevarla a cabo en una clase de Educación Primaria.

- **Actividad 1: “Conociéndonos”**

En esta actividad vamos a conocer mejor a nuestros/as compañeros/as de clase. De esta manera, vamos a poder tomar conciencia de la importancia de conocer los sentimientos y las emociones de las personas que nos rodean. Además, podremos desarrollar estrategias para el trabajo grupal y el diálogo con los/as compañeros/as.

Tarea individual

Cada alumno/a recibirá una pequeña tarjeta con preguntas escritas sobre los gustos personales de cada uno/a y cada alumno/a debe responder a las preguntas con frases cortas. Estas preguntas pueden ser:

- ¿Cuál es tu película favorita?
- ¿Cuál es tu grupo de música favorito?
- ¿Cuál es tu color favorito?
- ¿Qué deporte te gusta más?
- ¿Dónde te gustaría vivir?
- ¿Qué quieres ser de mayor?

Tarea de grupo cooperativo

En grupos pequeños de 3-5 personas vamos a leer en alto nuestras preferencias, compartiendo opiniones sin calificar ninguna preferencia ni mejor ni peor que las otras. Una vez hemos puesto las preferencias en común, crearemos una nueva tarjeta de las preferencias del grupo, separando los gustos que son iguales y los que son distintos.

IGUALES

DISTINTOS

Tarea de grupo aula

El/la profesor/a leerá todas las cartulinas grupales y deben adivinar cuál de los grupos que se han formado en clase ha creado cada tarjeta.

● **Actividad 2 “Conociendo los sentimientos”.**

En esta actividad vamos a poner un ejemplo de lo que puede sentir una víctima que vive una situación de maltrato para concienciar al alumnado del daño que estas situaciones pueden provocar.

Tarea individual

Cada alumno/a leerá el siguiente texto en el que se describe una situación en la que una persona se queda sin amigos/as, y los sentimientos que le genera esta situación.

“El mes pasado mi familia se mudó de ciudad porque trasladaron a mi madre de centro. Por esta razón, cambié de colegio y comencé un nuevo curso en esta ciudad. Estaba ilusionado porque era un nuevo comienzo, y podría conocer a gente nueva. Al principio todo fue normal; conocí a dos chicos con los que me llevaba muy bien. Normalmente salíamos al patio y jugábamos al fútbol. Un día, mis amigos me dijeron que se les había olvidado traer dinero, que si les podía dejar algo para la merienda. Como eran mis amigos, yo accedí a prestarles el dinero entendiendo que era una situación excepcional y les podía hacer el favor. Sin embargo, esta situación se repitió al día siguiente, y durante la siguiente semana sin que ninguno de ellos “se acordara” de traerme el dinero que ya me debían. Entonces, decidí que ya estaba bien, que no iba a darles más dinero porque no era justo. Y aquí comenzaron los problemas... Ese mismo día me cogieron la mochila y me quitaron el dinero a la fuerza. Yo me quedé bastante asustado, pero al menos no me pegaron. Les expliqué que mi madre no tenía tanto dinero como para estar todos los días pagando su desayuno, pero lo único que conseguí fue que se rieran de mí. A mí me daba mucha vergüenza esta situación, por lo que nunca conté nada a nadie. Después de una semana volvieron a pedirme dinero, pero esta vez no para el desayuno, sino todo lo que llevaba. Me enfrenté a ellos y les dije que no, pero no bastó. Además de quitarme la mochila como ya ocurrió en la otra ocasión, me pegaron y además me robaron el abrigo. Cuando se fueron, vinieron otros niños y me vieron las heridas. Estos niños me preguntaron qué había pasado. Como estaba muy enfadado les conté lo que me llevaba ocurriendo hacía semanas, y ellos no parecieron sorprenderse. Me contaron que

“mis amigos” solían hacer este tipo de cosas, y que no me juntara con ellos. Desde entonces, los chicos nuevos (Manolo y Antonio) me invitaron a formar parte de su grupo, y todo ha cambiado. Ahora estoy tranquilo, y me llevo muy bien con ellos. No he vuelto a hablar con los niños que me pegaron, y la verdad es que estoy muy contento.

David (13 años).

Tarea de grupo cooperativo

Vamos a trabajar en grupos de 3-5 componentes. Cada grupo va a elegir a un personaje de la historia (David, los matones, Manolo y Antonio) y va a analizar los sentimientos. El grupo tiene que pensar cómo se puede ayudar al personaje elegido para que mejore su conducta y que todos los implicados estén contentos.

Tarea de grupo aula

A continuación, pondremos en común las estrategias que hemos pensado para ayudar al personaje, explicando qué sentimientos tenía y qué ayuda se le debería proporcionar para mejorar.

Recursos para ampliar contenidos

- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., y Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of school psychology, 46*(6), 617-638.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., y Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School psychology quarterly, 23*(1), 26.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama, 285*(16), 2094-2100.
- Undheim, A. M. (2013). Involvement in bullying as predictor of suicidal ideation among 12-to 15-year-old Norwegian adolescents. *European child & adolescent psychiatry, 22*, 357-365.
- Wolke, D. y Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood, 100*(9), 879-885.
- Yen, C. F., Yang, P., Wang, P. W., Lin, H. C., Liu, T. L., Wu, Y. Y., y Tang, T. C. (2014). Association between school bullying levels/types and mental health problems among Taiwanese adolescents. *Comprehensive psychiatry, 55*(3), 405-413.

Bibliografía

- Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 1998.
- Santrock, J. W. y Cordero, J. I. M. (2012). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación.

Práctica 34: Acoso y violencia escolar: Detectar y detener situaciones de acoso en el aula

Grado:
Seminario:

Curso y grupo:
Subgrupo:

Apellidos y nombre:

Introducción

Como docentes, nuestra responsabilidad es velar por el bienestar de todo nuestro alumnado, especialmente dentro del entorno escolar. Debemos prestar atención a las conductas de acoso que puedan desarrollarse en el aula y nunca ignorar casos de aislamiento, burlas, humillación, violencia física o verbal. Mirar hacia otro lado sólo consigue empoderar más a la persona hostigadora, que siente su conducta validada por figuras de poder (Weinstein & Novodvorsky, 2011).

Tenemos que ser conscientes de que el bullying a menudo ocurre fuera del aula, en los espacios sin supervisión (autobús, los pasillos...) por lo que puede que no estemos presentes cuando se cometan estos actos.

Si tenemos certeza de que existe bullying, debemos denunciarlo a las autoridades escolares o a los progenitores/as. Si observamos que el acoso es continuado, deberemos organizar una reunión con los/as cuidadores/as de la persona hostigadora y pedir su ayuda para detener esa conducta.

En el caso en que seamos testigos de una *pelea* física, deberemos intentar detener la pelea de inmediato. Llegada esta situación, da una orden verbal en voz alta como por ejemplo ¡Alto! Separa a quienes se están peleando, y ordena a los demás alumnos/as retirarse y continuar con sus tareas. Normalmente en Primaria, se puede detener la pelea sin que los/as implicados/as salgan heridos/as. Si por alguna razón no puedes intervenir de manera directa, busca ayuda de inmediato de otros docentes o directivos/as (en general, de personas adultas). Una vez separadas las partes, es recomendable dejar que haya un periodo de enfriamiento antes de reunirse con las partes involucradas para escuchar sus puntos de vista sobre por qué se inició la pelea.

En el caso en que seamos testigos de acoso, cuando sea posible es preferible enfrentar en privado al/la acosador/a. Si estamos en un espacio público (el aula o el patio), nos acercaremos a la persona hostigadora, describiremos lo que vimos, les explicaremos por qué no es aceptable su conducta e impondremos una sanción. Es importante que la sanción no esté relacionada con los contenidos de las clases; se recomiendan sanciones como tiempo fuera, reducir horas de interacción con los/as compañeros/as, o la pérdida de privilegios. Además, hemos de alentar a que se disculpe con la víctima.

Objetivos

- Reconocer y ser conscientes de cuáles son las situaciones de acoso en aula.
- Sensibilizar al alumnado de la existencia de acoso y regular su conducta
- Desarrollar estrategias para detectar situaciones de acoso en el aula.
- Desarrollar estrategias para detener situaciones de acoso en el entorno escolar.

Procedimiento

Detectar situaciones de acoso en el aula

Para detectar situaciones de acoso en el aula se recomienda que en la clase haya un buzón donde tanto víctimas como observadores/as puedan de manera anónima relatar casos de violencia. Además, se recomienda que los/as docentes lleven un diario donde vayan apuntando situaciones sospechosas de que existe acoso, y comprueben estas sospechas con los relatos del buzón. Si no hay situaciones descritas y seguimos teniendo sospechas deberemos hablar directamente tanto con la víctima como con la persona hostigadora.

Tarea: En grupos de 3-5 personas haced una propuesta para aplicar en un aula de Educación Primaria que ayuden a detectar situaciones de acoso o violencia escolar. Después pondremos en común las propuestas alternativas.

Detener situaciones de acoso en el entorno escolar

Tarea: En grupos de 3-5 personas vamos a inventar un relato de acoso entre estudiantes de Primaria describiendo los agentes implicados y la conducta de acoso específica. A continuación, pasaremos el relato a otro grupo para que evalúe cómo actuar para detener dicha situación, y qué sanción imponer a la persona agresora. Finalmente pondremos en común las situaciones y las soluciones.

Recursos para ampliar contenidos

- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., y Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of school psychology, 46*(6), 617-638.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., y Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School psychology quarterly, 23*(1), 26.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama, 285*(16), 2094-2100.
- Undheim, A. M. (2013). Involvement in bullying as predictor of suicidal ideation among 12-to 15-year-old Norwegian adolescents. *European child & adolescent psychiatry, 22*, 357-365.
- Wolke, D. y Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood, 100*(9), 879-885.

Yen, C. F., Yang, P., Wang, P. W., Lin, H. C., Liu, T. L., Wu, Y. Y., y Tang, T. C. (2014). Association between school bullying levels/types and mental health problems among Taiwanese adolescents. *Comprehensive psychiatry*, 55(3), 405-413.

Bibliografía

Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 1998.

Santrock, J. W. y Cordero, J. I. M. (2012). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación.