

Informe Final

Ayudas a proyectos piloto de adaptación de las titulaciones de la universidad de Zaragoza al espacio europeo de educación superior. Curso 2005/06
Orden ECI/924/2005 del Ministerio de Educación y Ciencia

Grupo de Psicopedagogía – Nivel C

Facultad de Educación de Zaragoza

Departamento de Psicología y Sociología

Santos Orejudo Hernández (Coordinador)

María Rosario Fernández Domínguez

Teresa Fernández Turrado (Nueva incorporación)¹

María Ángeles Garrido Laparte

María Luisa Herrero Nivelá

Javier Nuño Pérez

José Emilio Palomero Pescador

Miguel Puyuelo Sanclemente

¹ La profesora **María Frontera Sancho** solicitó su baja formal en el grupo. Por su parte, Teresa Fernández-Turrado se ha incorporado al impartir una de las asignaturas de las que el Departamento de Psicología y Sociología tiene encargo docente en la Licenciatura de Psicopedagogía, el objeto de este proyecto.

Índice

1. Descripción general y cronológica del proyecto realizado	2
1.1. Desarrollo cronológico	6
2. Metodologías docentes	12
2.1. Una propuesta para Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia	12
2.2. Una propuesta para Orientación Familiar	15
2.3. Una propuesta para Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica	16
2.4. Una propuesta para Desarrollo Sociopersonal e Intervención Psicológica	22
2.5. Una propuesta para Riesgos Psicosociales en la Infancia y la Adolescencia	26
2.6. Una propuesta para Instrumentos y Estrategias de Evaluación y Diagnóstico Psicológico.	29
2.7. Propuestas para Desarrollo Psicomotor, Psicolingüístico y cognitivo. Programas de prevención e intervención	31
3. Valoración del proyecto	40
Anexo I. Documento presentado al IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación	43
Anexo II. Propuesta de estudio del Master de Psicopedagogía	57
Anexo III. Memoria Económica	80

1. DESCRIPCIÓN GENERAL Y CRONOLÓGICA DEL TRABAJO REALIZADO

Este grupo de trabajo surge a partir de la Orden ECI/924/2005 del Ministerio de Educación y Ciencia por la que se conceden ayudas para la financiación de propuestas orientadas a diseñar la adecuación de las instituciones universitarias dentro del Marco del proceso de Bolonia e impulsar acciones para promover del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adaptación progresiva de nuestro sistema de educación superior al mismo.

La Universidad de Zaragoza ha organizado en tres niveles distintos los proyectos presentados desde cada uno de los centros a ella pertenecientes. Dentro de esta propuesta de niveles, el aquí planteado se ha ubicado en un nivel C, que recoge experiencias reducidas, temas, unidades o bloques temáticos. El objetivo inicial con los que partíamos era crear un grupo de discusión y trabajo continuo sobre el diseño curricular de algunas asignaturas de la Licenciatura de Psicopedagogía a través del análisis de competencias psicopedagógicas específicas. De manera más concreta, las competencias propuestas inicialmente a desarrollar eran las siguientes.

Competencias específicas:

- Conocer los procesos y etapas principales del desarrollo psicológico a lo largo del ciclo vital en sus aspectos de normalidad y anormalidad
- Conocer los principios psicosociales del funcionamiento de los grupos y de las organizaciones
- Conocer distintos métodos de evaluación, diagnóstico y tratamientos psicológicos en diferentes ámbitos aplicados de la Psicopedagogía
- Ser capaz de identificar diferencias, problemas y necesidades
- Saber analizar el contexto donde se desarrollan las conductas individuales, los procesos grupales y organizacionales
- Saber analizar e interpretar los resultados de la evaluación
- Ser capaz de describir y medir variables (personalidad, inteligencia y otras aptitudes, actitudes, etc.) y procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales .

Los profesores y asignaturas en las que estas competencias se iban a desarrollar eran las siguientes:

Profesor	Asignatura
Jose Emilio Palomero Pescador.....	Riesgos Psicosociales en la Infancia y la Adolescencia
María Rosario Fernández Domínguez.....	Desarrollo Sociopersonal e Intervención Psicológica
Santos Orejudo Hernández.....	Psicopatología de la infancia y la adolescencia
María Ángeles Garrido Laparte.....	Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica
María Frontera Sancho.....	Trastornos generalizados del desarrollo.
Javier Nuño Pérez y Teresa Fernández Turrado.	Desarrollo psicomotor, psicolingüístico y cognitivo: programas de prevención e intervención.
María Luisa Herrero Nivelá.....	Instrumentos y estrategias de evaluación y diagnóstico psicológico.
Miguel Puyuelo Sanclemente.....	Orientación Familiar

Tras su constitución como grupo de trabajo en Diciembre de 2005, el grupo analizó las posibilidades y las dificultades desde las que partía y a partir de las mismas organizó su metodología de trabajo. Entre las primeras se destacaba el interés que el tema de la innovación docente tenía en la mayor parte de profesores, ya que casi todos habían participado en años anteriores en las convocatorias del ICE o venía haciendo actividades desde otras plataformas distintas, congresos, AUFOP, etc. Otra posibilidad, que por otra parte se convertía en una dificultad, era la participación de la mayor parte de los implicados en otros proyectos de la misma convocatoria, lo que iba a permitir la transferencia de las distintas reflexiones, aplicaciones y experiencias, pero por otra parte multiplicaba las reuniones y encuentros previstos, con lo que se incrementaban también las incompatibilidades horarias y las dificultades para organizar las sesiones de trabajo. La última dificultad con la que contaba el grupo era la falta de tiempo para poder llevar al aula las propuestas metodológicas nuevas que surgiesen del grupo, dado que muchas de las asignaturas de los profesores del proyecto eran del primer cuatrimestre, por lo que todas ellas ya estaban en funcionamiento y, lógicamente, planificadas. A la dispersión de las asignaturas en los dos cuatrimestres en las que se impartían

las asignaturas se unía la diversidad de asignaturas incluidas en el proyecto. A partir de esta situación se tomaron las siguientes decisiones de funcionamiento del grupo:

- 1) Convocar reuniones quincenales todos los lunes en horario de 12,00 a 14,30. Se aceptaba la posibilidad de incrementar la frecuencia, en casos de necesidad, o de distanciar en otros momentos en los que la presión docente o una previsión elevada de ausencias limitasen las posibilidades de las sesiones de trabajo. Finalmente, y a lo largo del desarrollo del proyecto se han dado ambas condiciones.
- 2) Dados los múltiples profesores implicados en los proyectos, se propuso crear un único grupo de trabajo que aglutinase a los profesores del proyecto de Psicopedagogía y de Psicología del Desarrollo y de la Educación en la Diplomatura de Magisterio. Esta decisión respondía a la alta coincidencia del profesorado en ambos proyectos y a que, a pesar de experiencia de los miembros del grupo, en no había una coincidencia previa de todos ellos, lo que permitía la posibilidad de un enriquecimiento mutuo mucho mayor, así como rentabilizar el tiempo dedicado al proyecto.
- 3) Se hizo una propuesta de trabajo para este grupo, que, igualmente, regía el proceder del grupo de Psicología del Desarrollo y de la Educación.
 - Exposición sobre la propuesta metodológica que cada profesor había implementado o iba a implementar en sus asignaturas.
 - Discusión sobre las competencias específicas que han de tener los maestros y psicopedagogos
 - Seguimiento del futuro Master en Psicopedagogía

Esta propuesta presentaba la ventaja de maximizar las posibilidades que el grupo ofertaba para intercambiar experiencias, para discutir aspectos de planificación de las asignaturas y para incrementar las posibilidades de coordinación didáctica al conocer el grado de implantación de distintas metodologías entre los estudiantes, las competencias previamente trabajadas y algunos métodos y posibilidades desarrollados por otros profesores.

- 4) Aceptar dos niveles de implicación del profesorado de los grupos. En un primer nivel iban a quedar aquellos profesores que se podían comprometer con el calendario y el esquema de trabajo propuesto y en un segundo nivel, un grupo menor, con una menor implicación horaria y en las tareas del grupo, pero asumiendo el compromiso de la presentación de su propuesta metodológica por escrito en una de las reuniones de trabajo. Su presencia en el resto de las sesiones de trabajo quedaba condicionada a las

posibilidades que el resto de responsabilidades, en muchas ocasiones de gestión, les permitiesen.

Sobre esta propuesta, y una vez lograda organizar la misma, tras superar las dificultades iniciales para poder reunir a todos los componentes del grupo y alcanzar el consenso, se ha desarrollado el trabajo del grupo. No obstante, dos modificaciones se han producido en el funcionamiento del mismo. La primera ha sido la relativa a los cambios en la composición, con una incorporación, Teresa Fernández Turrado, quien ha pasado a impartir en este curso una asignatura de la licenciatura de Psicopedagogía, por lo que su inclusión en el grupo estaba plenamente justificada. En paralelo se produjo la renuncia de la profesora María Frontera Sancho por falta de disponibilidad temporal para dedicar al proyecto.

La segunda modificación se ha producido en los últimos meses, y ha estado ligada al conocimiento del grupo del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación en Barcelona durante el mes de Julio del año 2006. La organización de este congreso se convirtió en una oportunidad para presentar alguna de las propuestas del grupo, lo que iba a conllevar un trabajo de divulgación de nuestra actividad, así como generar un resultado adicional del trabajo del grupo. Por otra parte, se nos ofrecía como una alternativa más para ampliar nuestras necesidades de formación, necesidades que ya de manera particular cada miembro del grupo iba resolviendo a través de otros proyectos, en curso de formación o con la participación en revistas científicas relacionadas con la formación del profesorado.

La asistencia al congreso se convirtió en una tarea importante del grupo que tenía como condición adicional una importante demanda de recursos económicos, por lo que se tomó la decisión de dedicar una parte de los recursos económicos asignados al proyecto para cubrir las necesidades de inscripción, desplazamiento y alojamiento de los profesores que participasen en esta actividad. Fue precisamente en esta actividad donde quedaron perfectamente delimitados los dos niveles de implicación de los profesores, los primeros, los firmantes de la ponencia, y el resto.

En lo que se refiere al seguimiento del futuro Master en Psicopedagogía, parte de los miembros de este grupo, aprovechando la correspondiente convocatoria de la Diputación General de Aragón y del Ministerio de Educación y Ciencia, asumió la tarea de elaborar una propuesta de Master oficial en la citada especialidad. El trabajo elaborado se recoge en el anexo II de este documento.

En el apartado económico, decir, con ello, que el presupuesto asignado a este proyecto se ha dedicado casi en su totalidad a estos conceptos: inscripción al congreso de cuatro

profesores), gastos de desplazamiento y alojamiento de dos profesores y gastos menores de material bibliográfico. El detalle de gastos aparece en el anexo III de esta memoria.

A continuación se hace una descripción más detallada del desarrollo cronológico del proyecto:

DESARROLLO CRONOLÓGICO

Noviembre de 2005:

Reuniones informales del coordinador del proyecto con todos los implicados y con los coordinadores del resto de los proyectos similares al nuestro en el que estaban profesores del departamento de Psicología y Sociología. Los objetivos de las mismas eran sensibilizar a los participantes sobre la actividad, toda vez que la aceptación definitiva del proyecto se había demorado en el tiempo y las expectativas sobre el mismo se habían desvanecido con el paso del tiempo y el diseño de las nuevas propuestas se hacía incompatible con un curso académico ya en marcha. Tras estas primeras conversaciones informales orientadas a la sensibilización, se puso en marcha el planning de sesiones de trabajo que vienen recogidas a continuación.

Un grupo de profesores del departamento de Psicología y Sociología incluidos en este proyecto proponen y elaboran la propuesta de un título oficial de Master en Psicopedagogía.

13 de Diciembre de 2006

Citados todos los profesores del proyecto de Psicopedagogía. Se juntan finalmente 5 de los 8 implicados.

Se detectan los problemas que hay para juntar al grupo. Se propone crear un calendario único para todos los grupos y que el coordinador del grupo de Psicopedagogía recoja la disponibilidad de los implicados. Se hace una propuesta de trabajo para psicopedagogía que se decide ampliar al resto de los grupos que se encuentran en el primer nivel.:

- Exposición sobre el trabajo que cada profesor hace en sus asignaturas.
- Discusión sobre las competencias específicas que han de tener los maestros y psicopedagogos
- Seguimiento del futuro Master en Psicopedagogía
- Diseño de un módulo o de una unidad por cada profesor según los requisitos del EEES.

24 de Enero de 2006

Acuden: 7, excusan su asistencia, 2

Tras varios debates se detectan los siguientes problemas:

- Problemas para juntar a los grupos por la diversidad de horarios de clases y demás necesidades personales, más aun con el cambio de cuatrimestre.
- Problemas con la organización de grupos de trabajo.
- Diversidad de asignaturas y materias.
- Posibilidad de aprovechar el tiempo de manera grupal.
- Posibilidad de "juntar" varios proyectos.
- Más que buscar lo común en los contenidos, buscarlo en la metodología.

Propuestas:

- Dos grupos de trabajo según las "velocidades".
 1. Un grupo con casos que tome como punto de partida el estudio de casos de bases Psicológicas y la aportación recibida del grupo de casos.
 2. Un grupo con el resto de profesores y asignaturas. Queda una parte específica para el grupo de Audición y Lenguaje.

GRUPO DE VELOCIDAD UNO

- Unificará los grupos de psicopedagogía y psicología evolutiva y de la educación.
- Calendario de trabajo: 2 reuniones por mes durante dos meses (primer y segundo mes). Luego, una reunión por mes.
- Horario: Primer y tercer lunes de cada mes, de 12,00 a 14,30 lunes.
- Tareas a desarrollar:
 - Exposición de dos profesores y debate en grupo: Primeros ponentes: José Emilio Palomero Pescador y Santos Orejudo Hernández.

6 de Febrero de 2006

ASISTEN: 6

Exposiciones de Santos y José Emilio, experiencias de Psicopatología y Psicología del Desarrollo y el Cuaderno de Bitácora (propuestas desarrolladas en el apartado de Metodologías docentes).

Respecto a Psicología del desarrollo.

- Surgen claramente dos posibilidades de impartir la asignatura, una con un desarrollo por edades y otra por procesos.
- Santos y José Emilio coinciden en su preferencia por procesos.
- Ideas planteadas respecto a la posibilidad de tener un banco de prácticas a poder desarrollar:

- Tarea de conservación de Piaget, tanto José Emilio Palomero como Santos Orejudo lo hacen.
- Tarea práctica sobre Psicomotricidad..
- En el mismo sentido es posible generar un banco de vídeos que sean útiles para las asignaturas y de los que se pueda tener una copia por persona.
- Compromiso para la siguiente sesión: traer un listado de videos a comprar y gastar una parte del dinero de los proyectos en estos temas.

Para la siguiente cita: exposiciones de Maria Ángeles Garrido Laparte y Rosario Fernández Domínguez.

20 de Febrero de 2006

ASISTEN: 7

Excusa su asistencia solicitando baja en el Grupo María Frontera.

Exposición de María Ángeles Garrido (propuestas desarrolladas en el apartado de Metodologías docentes). Experiencia de Psicopedagogía, con una descripción exacta de la actividad desarrollada para conseguir objetivos. Trae datos de la evaluación.

Otros temas

1. El material audiovisual queda pendiente. Santos añada otra fuente de vídeos que ha tenido recientemente.
2. Por varias fuentes ha llegado la información del 4º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Parece una buena oportunidad para acercar el trabajo que estamos realizando y dar una mayor difusión al mismo. Además, al disponer de dinero parece un buen fin a darle al mismo. Santos Orejudo, J. Emilio Palomero, Rosario Fernández, Pilar Teruel y Teresa Fernández muestran interés en acudir a este congreso.

Se plantean los temas que se pueden llevar y se acuerda que haya dos ponencias de este grupo, una centrada a la asignatura de Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia y otra en torno al cuaderno de Bitácora.

3. Se señala que en el momento presente cuando se ha publicado las directrices de las Titulaciones de Magisterio y con la reducción drástica que han tenido las asignaturas de Psicología, es preciso un pronunciamiento del Departamento al respecto. Se reconoce el interés del tema, pero se cree que es más adecuado

plantearlo en la próxima reunión del grupo de profesores de Psicología del próximo jueves.

Se acuerda una reunión para el próximo lunes para tratar únicamente el tema del congreso y discutir sobre las ponencias. Igualmente se acuerda distanciar luego en 15 días la siguiente reunión por la dedicación extra que el tema requiere.

27 de Febrero de 2006

Asistencia: 6 profesores.

Elaboración de los resúmenes de las ponencias para el IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (ANEXO).

13 de Marzo de 2006

Asistencia: 8

Se comentan algunos temas de interés, por ejemplo, se plantea la necesidad de presentar propuestas para las menciones del grado de Educación Infantil y hay una aportación por parte del profesor que hace la mención de hasta tres. Tras una breve discusión, se apoya su propuesta pero surgen dudas sobre el papel que las mismas han de tener en este proceso, aunque se consideran imprescindibles.

Se propone concretar la petición de material audiovisual para estimar los costes y tomar decisiones al respecto. Se sigue con el orden de las exposiciones, Rosario Fernández y Pilar Teruel (propuestas desarrolladas en el apartado de Metodologías docentes).

Se acuerda volver a un programa de reuniones un poco más prolongado, dándonos un margen de tres semanas. El motivo es la premura de tiempo, contar con dos ponentes para la próxima sesión y no haber otros previstos.

04 de Abril de 2006

Asistencia 7

Hacen la exposición Javier Nuño y Teresa Fernández Turrado sobre una asignatura que ambos han impartido o imparten, Desarrollo Psicomotor, Cognitivo y Psicolingüístico. Programas de Intervención. Cuentan las dificultades de la asignatura, compartida con otro departamento, falta de asistencia de los alumnos y algunas posibilidades que ambos han generado para el

buen desarrollo de la misma (propuestas desarrolladas en el apartado de Metodologías docentes).

Para la siguiente sesión se contará con la exposición de los profesores Miguel Puyuelo y María Luisa Herrero.

18 abril de 2006

Asistencia: 9

Hacen sus exposiciones los Miguel Puyuelo, M^a Luisa Herrero, Antonio Valero y Carmen Gil. Los dos primeros exponen aspectos de sus asignaturas de Psicopedagogía, uno imparte una asignatura optativa y otro troncal, mientras que los otros hacen lo propio en la asignatura de Psicología de la Educación y Psicología del Desarrollo (propuestas desarrolladas en el apartado de Metodologías docentes).

Para la próxima sesión se plantean nuevos contenidos y posibilidades. A la espera de respuesta por parte del congreso de Barcelona, decidimos dedicar la próxima sesión al repaso de materiales audiovisuales, tanto de profesores como de la biblioteca.

08 de Mayo de 2006

Asistencia: 7

Se discuten inicialmente aspectos relacionados con el IV Congreso de Docencia e Innovación Docente Universitaria: fechas de preparación y elaboración de ponencias (29 de mayo), repaso de las mismas, inscripciones (se acepta que todo el grupo se apunte al congreso, aunque físicamente no lo hagan todos), se discute el medio de pago (que irá con cargo a los proyectos), etc. Se acuerda revisar material audiovisual que hay en la biblioteca (y así se hace). Hay aspectos que resultan interesantes y de los mismos se reparten copias.

Se acuerda discutir sobre programas de las distintas asignaturas incluidas en los programas. Decidimos empezar por psicología del Desarrollo el próximo lunes.

29 de Mayo de 2006

Asistencia: 6

Se aprueban las dos ponencias para el IV Congreso tras algunas correcciones y comentarios de estilo. Se comentan los gastos derivados del mismo y la distribución de las

inscripciones entre los dos proyectos. También se decide las personas que se presentarán en Barcelona y se hacen las reservas. Se acuerda hacer algunas compras de material audiovisual.

Se analiza el programa de psicología del desarrollo. Se hacen propuestas para coordinar algunas especialidades en las que se vuelven a dar algunos temas, como Audición y Lenguaje con el desarrollo del lenguaje. Por lo demás, hay coincidencia en los temas a tratar, siendo los mayores problemas la falta de tiempo y quedar claro que algunos temas se recortan (tema 1, Santos, Tema 2, José Emilio). Hay coincidencia en textos igualmente.

13 de Junio de 2006

Asistencia: 4

Se distribuyen billetes de tren y reservas de hotel para el congreso de Barcelona. Se propone la estructura y distribución de la elaboración de la memoria. Sobre una descripción del proyecto, se pide a cada uno de los participantes un resumen de la propuesta metodológica expuesta y las conclusiones iniciales a elaborar por los coordinadores, que luego se discutirán en la siguiente reunión por todos los miembros del grupo.

26 de Junio de 2006

Discusión y elaboración final de la memoria.

2.- METODOLOGÍAS DOCENTES

A continuación se expone un breve resumen de cada una de las propuestas metodológicas trabajadas. Se describen las mismas, las asignaturas en las que se han aplicado y una breve valoración de las mismas.

Propuesta metodológica de estudio de casos y solución de problemas

Asignatura: *Psicopatología de la Infancia y de la Adolescencia*

Profesor: Santos Orejudo Hernández

La propuesta que aquí presentamos no se ha aplicado a un único módulo, sino a toda una asignatura. *Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia* es una asignatura optativa de la Licenciatura de Psicopedagogía. Cuenta con un total de 6 créditos y se imparte en el primer cuatrimestre del curso con dos clases semanales de dos horas de duración. Los objetivos de la misma son que los alumnos sean capaces de conocer las características de los diferentes trastornos psicopatológicos de la infancia y la adolescencia, saber explicarlos desde diferentes teorías, conocer el proceso de diagnóstico y de tratamiento y poder aplicar a casos concretos los conocimientos anteriores.

Tras dos años impartiendo esta asignatura a través del estudio de casos y tras haber detectado algunas limitaciones de las propuestas anteriores (limitaciones sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, dificultades para abordar los contenidos del temario, escaso feedback a los alumnos que no realizaban los casos voluntarios y sobrecarga del profesor en el análisis y corrección de casos), se hace una nueva propuesta también en torno a una metodología de casos, se organiza el trabajo del alumno en grupos cooperativos, las clases presenciales redefinen su función tradicional, ya que aún cuando mantienen una parte expositiva, también se convierten en área de encuentro del grupo y como soporte para tutorías del profesor. Por último, la evaluación, aparte de servir para otorgar una calificación al alumno, es un elemento más orientado al aprendizaje autónomo y a la adquisición de competencias cognitivas de alto nivel, en el que además las múltiples posibilidades de feed-back sirven para retroalimentar el trabajo del alumno.

Así, la organización del trabajo del alumno quedaba constituida de la siguiente manera. En las dos primeras semanas basadas en un formato más tradicional, el profesor explicaba el tema introductorio a la asignatura y organizaba los primeros grupos de trabajo cooperativos (3

alumnos por grupo) atendiendo al criterio de la heterogeneidad de su procedencia, lo que conlleva diferencias en sus conocimientos y competencias previas.

A partir de la tercera semana los alumnos empezaban a trabajar sobre los casos. Su tarea en el tiempo restante iba a consistir en resolver un caso-problema por cada uno de los 5 módulos restantes de la asignatura. Toda la programación estaba recogida en un material que recibían al principio de curso, la llamada *Guía de casos*. Al principio de cada módulo se distribuían los casos de tal manera que cada grupo tenía que realizar un caso problema, pero además iba a tener que evaluar el caso problema de otro grupo y responder a preguntas concretas sobre otro caso en un contexto de examen. Con esta organización, cada alumno se tenía que enfrentar necesariamente a tres casos problema distintos de cada módulo.

El material entregado al alumno era de tres tipos distintas. El primer contacto lo iba a tener con el caso problema, una breve descripción de las características clínicas de un caso real de un niño o un adolescente con uno o varios síntomas correspondientes a los trastornos del temario. Iba seguido de un conjunto de preguntas a través de las cuales tenían que ir afrontando los objetivos específicos de la asignatura. Conjuntamente con cada caso problema aparecía otro caso extraído de la bibliografía especializada de textos o revistas en el que un profesional analiza el proceso de evaluación y tratamiento de un caso clínico, describiendo un proceso similar al que les íbamos a solicitar. Por último, para cada tema los alumnos contaban con un texto teórico

Las clases también tenían una organización muy concreta. Tras una introducción general de los contenidos del módulo durante unos 30 minutos, el resto del tiempo quedaba para el trabajo de los grupos. Cada equipo debía planificar su proceso de estudio del caso y la preparación de las restantes tareas, proceso que debía ser anotado, pasando a formar parte de la carpeta de trabajo del grupo, otro elemento más de la evaluación. El profesor, mientras tanto, iba rotando por los grupos contribuyendo al análisis de los casos.

Las sesiones de evaluación eran el tercer elemento central de la experiencia. Cada grupo debía aportar un caso resuelto y además corregir el caso de otro grupo, asignar y justificar una calificación final y formular tres preguntas sobre el caso como si fuesen parte de un examen para otros compañeros. Tras esta tarea grupal, cada alumno respondía a una pregunta sobre otro caso de manera individual. Las evaluaciones eran entregadas en la siguiente clase, en la que se discutían los casos con todos los grupos y de manera particular con cada uno de ellos.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La evaluación de la experiencia es altamente positiva. A lo largo del curso, se conformaron 12 grupos de trabajo presencial en el aula mientras que otros 7 alumnos hicieron un seguimiento de la misma a través de la web o acudiendo únicamente a las sesiones de evaluación. Los 12 grupos entregaron sus trabajos en la fecha acordada, igual que hicieron otras 5 personas más que trabajaron de manera semipresencial o a través de la web. A lo largo del segundo cuatrimestre del curso, otros tres alumnos han completado el trabajo de la asignatura. Podemos decir que todos los alumnos que han finalizado el trabajo de los cinco módulos han superado los criterios de la asignatura. Los casos de fracaso se han producido en alumnos que no han tenido contacto alguno con el profesor.

Los alumnos han informado de una alta satisfacción con la asignatura, el método seguido y el grado de cercanía alcanzado con el profesor. Entre los aspectos más valorados se encuentran el hecho de que el estudio de casos les ha facilitado el aprendizaje, les ha permitido profundizar en aspectos adicionales a los trabajados en años anteriores (alumnos de educación especial), ha hecho la asignatura más amena, les ha obligado a trabajar día a día y no ha generado una sobrecarga para los exámenes finales. Además, muestran una alta satisfacción con su grupo de trabajo. Los aspectos más negativos los han relacionado con la sobrecarga que ha supuesto en algún momento la asignatura, aún cuando siempre lo han hecho con agrado, y con la estrategia seguida por el profesor a la hora de dedicar atención a los grupos en las clases presenciales.

Por nuestra parte, podemos añadir algunos aspectos que nos han parecido significativos en la aplicación. Por un lado, respecto a años anteriores, se ha incrementado el desarrollo competencial de nuestros alumnos en los aspectos referidos a análisis y síntesis de información y al proceso de toma de decisiones. Además, no se han reducido los aspectos teóricos a trabajar, sino más bien, frente a años anteriores se ha llegado a la totalidad de contenidos, lo que quizás ha redundado en una percepción de sobrecarga de trabajo para los alumnos, sobrecarga que en ocasiones ha respondido a su propia necesidad de ampliar información y de ofrecer una solución más fundamentada al caso. En este sentido, señalar que era frecuente encontrar información novedosa aportada por los alumnos en la que fundamentaban las propuestas incluidas en el caso.

En cuanto al trabajo del profesor, ha supuesto un esfuerzo extra en la elaboración de los materiales y las tareas de evaluación. Por el contrario, el trabajo en el aula y el contacto con los alumnos ha sido mucho más fácil y enriquecedor. La metodología ha mostrado también su flexibilidad para adaptarse a distintas situaciones ocurridas durante el curso, alumnos y grupos de alumnos con dificultades para asistir al aula, alumnos incorporados con dos o tres semanas

de retraso por cuestiones administrativas o grupos de trabajo en el que se detectan problemas de funcionamiento y que acaban en una disolución, situación que se nos presentó en una ocasión.

ORIENTACIÓN FAMILIAR

Dr. Miguel Puyuelo Sanclemente

Psicopedagogía

Orientación general de la asignatura:

Identificación de los temas básicos en relación a la familia desde el punto de vista educativo, desarrollo de criterios, capacidad de iniciativa, estrategias de búsqueda de información, actitud positiva y empatía. Se pretende una participación muy activa del alumnado. Para ello una parte importante de la calificación final se basa en el desarrollo de diferentes actividades y trabajo en grupo.

Metodología:

- Clase magistral.
- Actividad propia de los alumnos en base a grupos colaborativos.
- Comentario cada día de una información, documentada, en relación a algún tema de familia que haya salido en la prensa (había material para cada clase). Generalmente era el profesor el que localizaba la información de inicio, pero a partir de ahí los alumnos por grupos dan su opinión o proponen formas de actuación. Los temas podían ser tan diversos como: televisión y educación, compatibilidad entre el tiempo de trabajo y tiempo para educar, violencia en las aulas, relación familia- escuela, los valores, la adopción, familias de acogida, familias de niños con necesidades educativas especiales, etc.
- Rol playing en base a situaciones habituales en las que se pueda encontrar un orientador: la primera entrevista, la entrevista con la familia, las nuevas formas de familia, los alumnos inmigrantes y los programas de acogida, realización de un contrato cognitivo- conductual, etc....
- Profesores invitados, orientadores de diferentes centros educativos que daban a conocer su experiencia y luego hacían participar a los alumnos, por ejemplo en relación a la psicología sistémica y la forma de estudiar a la familia.

- Realización de un trabajo en grupo durante 3 meses en relación a un tema sobre familia escogido por el grupo, pero que sirva de acercamiento a la realidad, por ejemplo: las adopciones y el protocolo que se sigue en la D.G.A, estudio de alguna familia o asociación en relación a adopciones, el tema de las drogas en el medio escolar, el bullying, la disciplina en el centro educativo, las familias de acogida, el maltrato, cursos o talleres para padres impartidos desde ayuntamientos o desde el centro.
- Exposición de este trabajo en grupo.

Una propuesta para trabajar los temas relacionados con el estudio de la distintas perspectivas teóricas de las dificultades de aprendizaje.

Asignatura: Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica

Profesora: *María Ángeles Garrido Laparte*

"... cualquier práctica educativa está guiada por una posición teórica, por una determinada visión del hombre, del mundo, de la sociedad..."

Esta frase, que aparece en el documento presentado por Jose Emilio y Charo en la reunión de la semana pasada, y cuya lectura me colmó de tranquilidad porque yo la repito en clase con frecuencia, va a ser el enlace con las actividades que vengo desempeñando para que los alumnos de 5º de Psicopedagogía se enfrenten con cierta seriedad a la variedad de teorías que intentan explicar el complejo campo de las dificultades de aprendizaje, temas por los que sienten poco interés en general, y que en ocasiones, les suscitan (de manera explícita), dudas sobre su utilidad.

1- Las distintas perspectivas teóricas sobre dificultades de aprendizaje como temas de la asignatura

En el programa incluyo un tema en el que se intenta hacer la delimitación conceptual del concepto, y tres en los que abordamos el amplio panorama teórico y las distintas perspectivas que en él aparecen.

Mi objetivo es que el contenido básico de la cita introductoria, aplicada al tema de las dificultades de aprendizaje, lo razonen, lo asuman, lo interioricen. Para ello debo conseguir:

a) que vean la importancia de estudiar las teorías, y que entiendan que sólo las pueden aceptar, cuestionar, rechazar,... desde el conocimiento reflexivo de las mismas

b) que entiendan las consecuencias que derivan de cada teoría en el diagnóstico, la prevención, y la intervención cuando las dificultades son ya manifiestas

c) que comprueben que la aproximación a un niño, en un contexto concreto - escolar, familiar, social -, será diferente en función del propio posicionamiento en una teoría u otra.

En definitiva se trata de conseguir que lleguen a plantearse ellos mismos, y que me planteen a mí en relación con la asignatura, algo parecido a lo que expongo a continuación:

“De la misma forma en la que el posicionamiento teórico en el que uno se sitúe va a dirigir la manera en la que se entiende y se actúa en el proceso enseñar-aprender, dirigirá también la aproximación al campo de las dificultades de aprendizaje.

Esto supone que la búsqueda de información que se tiene que emprender ante una situación de fracaso, de desencuentro, de inadaptación, de sufrimiento... intentando entender que está pasando y qué se puede/debe hacer para promover un proceso de cambio, será diferente en función de los propios presupuestos teóricos.

Las medidas preventivas que se quieran considerar; los contextos que se quieran explorar y las pruebas que se decidan pasar para la elaboración del diagnóstico; las orientaciones y pautas de intervención que se planteen cuando las dificultades son manifiestas; el papel que se le de al profesor, a la familia, al propio niño; la relación que se establezca con ellos,... no son independientes de los presupuestos teóricos”

2- Actividades planteadas para la aproximación a las distintas perspectivas teóricas sobre dificultades de aprendizaje

Para que vayan avanzando en el proceso reflexivo expuesto en el punto 1, llevamos a cabo tres actividades diferentes, que se contextualizan también en tres momentos distintos :

- **Antes de abordar los temas sobre teorías:**
 - ✓ 10 párrafos explicativos de distintas teorías sobre dificultades de aprendizaje y 4 párrafos sobre intervención
 - ✓ Su tarea consiste en decidir que tipo de teoría subyace en cada párrafo, establecer correspondencias entre estas y los cuatro párrafos sobre intervención, y por último elaborar seis párrafos sobre intervención coherentes con los seis párrafos explicativos de las dificultades de aprendizaje que se han quedado sin correspondencia

- ✓ A partir de esta tarea, responden a preguntas dirigidas a ver las consecuencias en la prevención, en la elaboración de informes,... y en especial en situaciones escolares de su propia experiencia
- **Mientras se están abordando los temas sobre teorías:** trabajo en grupo que se expondrá en 15 minutos y se entregará por escrito
 - ✓ Contrastar la categorización presentada al menos en dos manuales, de las distintas teorías sobre dificultades de aprendizaje. Explicar el criterio de clasificación de los autores y justificar las diferencias entre los manuales en función de dicho criterio
 - ✓ Estudiar las teorías en al menos cuatro fuentes (la vista en clase, otra proporcionada de un manual por la profesora de la asignatura, y al menos dos libros de cuatro señalados). Valorar las aportaciones de cada teoría y exponer aquello que creen que es importante y esas teorías deja sin explicar. Deducir las consecuencias de los presupuestos fundamentales de cada teoría sobre dificultades de aprendizaje en el diagnóstico, en la prevención, y en la intervención
 - ✓ Toma de decisiones en dos ámbitos: criterio de categorización y organización de las distintas teorías estudiadas, posicionamiento propio razonado
- **Después de haber estudiado los temas sobre teorías: trabajo obligatorio, que deberá obtener la calificación de apto para aprobar la materia**
 - ✓ En el trabajo obligatorio, después de haber elaborado un informe sobre un niño que responde a la primera acepción del criterio de discrepancia (es decir, niño con buen potencial cognitivo y resultados escolares no acordes a ese potencial), deben de estudiar el informe elaborado y decidir que concepción sobre dificultades de aprendizaje hay implícita (en general todos se sitúan en un modelo integrador) en el informe que ellos han elaborado
 - ✓ A partir de este análisis, tienen que ir poniéndose en el lugar de un teórico centrado en otro modelo (abarcando al menos las perspectivas más representativas), y ver si el proceso hubiera sido el mismo o no, y las diferencias fundamentales que presentarían los informes. Se trata sobre todo de que vean como todo el proceso (búsqueda de información, contextos explorados, pruebas psicométricas y/o funcionales pasadas, pautas de intervención...) puede variar, y las consecuencias para ese niño –que conocen- son claramente diferentes.

Este curso en concreto es en el que más fácilmente los estudiantes de esta materia han asumido la relevancia de estos temas, y han hecho mejores valoraciones en relación con su significado y con las actividades planteadas.

Creo poder afirmar que en este curso, no he tenido ninguna situación de discusión en tutorías, sobre la relevancia o no de los mismos, algo a lo que saben que estoy abierta, y que sí se ha dado en cursos anteriores.

3- Algunos comentarios escritos de los alumnos

- **En relación con lo elaborado antes de abordar los temas sobre teorías:**

"Una actividad práctica planteada con el fin de introducir los distintos enfoques teóricos. Se trata de ayudarnos a deducir las consecuencias de tales enfoque en la evaluación diagnóstica, medidas preventivas, pautas de intervención,... a partir de ahí había que contrastarlas con situaciones reales de enseñanza-aprendizaje"

"Me hizo reflexionar sobre la idea de que todas las cuestiones que con más o menos facilidad ponemos en práctica tienen una fundamentación teórica, y que además es importante analizar la teoría que subyace en muchos de los materiales con los que trabajamos"

"... Y que dependiendo de en que perspectiva te posiciones, las dificultades son explicadas de diferente forma y tendrían diferente tratamiento. Nos ayudó a ver que la perspectiva integradora es la que considera más variables, relaciona unas con otras, y a mi modo de ver creo que es la más adecuada"

"También sirvió para que empezáramos a tener conciencia de que en función de cada teoría, hay una forma diferente de ver las dificultades de aprendizaje y de entender la evaluación, la prevención e intervención en dichas dificultades"

"Por último, creo que a partir de esta práctica empezamos a posicionarnos más cerca de unos planteamientos que de otros y a descartar aquellas con los que no estábamos muy de acuerdo (aspecto que llevamos a cabo después de concluir el trabajo de las teorías, en el que se profundizó...)"

"... Para empezar a pensar que los informes que lleguen a nuestras manos pueden estar realizados desde distintas posiciones teóricas"

"El hecho de elaborar los seis párrafos, fue la actividad más enriquecedora, ya que nos hizo tomar conciencia de la necesidad de analizar los presupuestos teóricos que subyacen"

en cada interpretación de dificultades de aprendizaje, y de su relación con las pautas de intervención”

“Me sorprendieron algunos de los enfoques que plantean todo muy cuadrulado, que por una parte nos harían más fácil el trabajo a docentes y orientadores, pero que por otra, nos convertiría a los seres humanos en la simple suma de las partes que nos conforman”

- **En relación con lo elaborado mientras se están abordando los temas sobre teorías**

“Desde el primer momento hemos sentido la necesidad de que nuestro posicionamiento respecto al enfoque desde el que se deben abordar las D.A. (enfoque integrador) no estuviera basado únicamente en lo que nuestra lógica nos decía, sino que estuviera estudiado, fundamentado, y así poder “hacerlo nuestro” y utilizarlo en futuras intervenciones. Es así que ahora nos ratificamos en este posicionamiento y sentimos que podemos argumentarlo y defenderlo, aunque todavía sean los primeros pasos de lo que nos queda por aprender y aportar al apasionante mundo de la educación”

El estudio de las distintas teorías, y sobretodo el dialogo entre los compañeros, nos ha servido para aclarar conceptos y desechar otros... también para fijar en nuestra mente un esquema propio con una base teórica, en la que nos podemos apoyar y que deberemos ampliar como profesionales...”

“Para hacer este trabajo necesitamos años de nuestra vida dedicados al estudio, pero modestamente mostramos nuestros resultados, de los que nos sentimos bastante orgullosos, tras la revisión de una breve bibliografía”

“No nos gustaría terminar este trabajo sin hacer referencia a la importancia que ha tenido para nosotros el poder analizar desde una perspectiva crítica las diversas teorías. El hecho de debatir y reflexionar sobre ellas, ha implicado un previo conocimiento de las mismas aspecto que consideramos de suma importancia para nuestro futuro...”

“Dependiendo del posicionamiento teórico sobre el que fundamentamos nuestras ideas acerca de las D.A., irá encaminada nuestra práctica, y si sobre la perspectiva en la que nos apoyamos hemos realizado una concienzuda reflexión (en nuestro caso sobre la perspectiva integradora), más coherente será nuestra forma de trabajar con nuestras ideas, y más satisfactorio y eficaz nuestro trabajo

"El principal aporte que me ha supuesto estar presente en la sesión de las exposiciones, ha sido la reflexión sobre dos cuestiones: a) la necesidad de dar la suficiente importancia a la responsabilidad que tiene el medio en el desarrollo del niño (y como no, en la aparición o no de las dificultades de aprendizaje) b) la necesidad de ayudar al sujeto a que se desarrolle plenamente, no centrándonos exclusivamente en lo curricular, porque una persona es algo más que un alumno

- **En relación con lo elaborado después de haber estudiado los temas sobre teorías:**

"Una cuestión que consideramos como un punto fuerte de nuestro informe es que desde el primer momento teníamos clara la perspectiva teórica en la que nos posicionábamos, la perspectiva integradora, (hacen referencia al anterior trabajo en el que tenían que abordar las distintas teorías y lo que de cada una de ellas derivaba para la prevención, la intervención y el diagnóstico, y en el que ya se habían posicionado de manera concienzuda y razonada), y por ello queríamos recabar información referente a todos los ámbitos que intervienen (y/o interfieren) en el proceso enseñar-aprender"

"Hemos intentado ser coherentes con la perspectiva teórica en la que, tras estudiar las distintas teorías sobre D.A., escogimos como la más adecuada, la integradora"

"Nos ha permitido repasar las teorías previamente estudiadas y además relacionarlas con la realidad, nos ha hecho conscientes de las limitaciones reales que supone adoptar una perspectiva reduccionista sin abarcar todos aquellos aspectos que son imprescindibles a la hora de evaluar adecuadamente a un niño

Destaco el interesante anexo incluido este curso en uno de estos trabajos obligatorios. En este trabajo nos aproximan a Felipe, un niño que presenta dificultades de aprendizaje. El anexo referido a como sería esa aproximación a Felipe, y lo contenido en el informe elaborado desde otras perspectivas, lo titulan "viaje histórico de las dificultades de Felipe", y valiéndose del niño, hacen un recorrido de cómo se hubieran estudiado y cuales hubieran sido las principales pautas de intervención si Felipe estuviera en la situación actual pero en otras décadas

También quiero destacar que en los últimos documentos individuales recogidos, un número significativo de estudiantes, hacen referencia a que, solo desde una perspectiva integradora, podemos tener criterio suficiente para hacer referencia a una dificultad específica

HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS PSICOPEDAGOGOS
Asignaturas: Desarrollo sociopersonal e intervención psicológica
Profesora: M^a Rosario Fernández Domínguez

FUNDAMENTACIÓN

"Ve despacio. No tengas prisa. Adonde tienes que ir es a ti mismo" (Gandhi).

Concedo mucho valor a mi trabajo en formación de educadores, que vivo con responsabilidad y compromiso. Me gratifica mucho el poder contribuir a la formación de maestros y psicopedagogos, creando en el aula un contexto que les permita ser ellos mismos, crecer a nivel personal, valorarse y comprometerse, para que, en un futuro, puedan ayudar a niños y adolescentes a crecer como personas. Intento crear un clima relajado y tranquilo, libre de juicios y cargado de escucha, comprensión y respeto, en el que todos pueden participar, enriqueciéndose unos con otros, pudiendo ser ellos mismos sin temor a ser valorados, favoreciendo por tanto las relaciones interpersonales. Un clima de aceptación de todos y de compromiso y gusto con lo que hacemos, fomentando el placer del conocimiento, abierto a cualquier propuesta que pueda enriquecernos, que acoge sus planteamientos con una actitud de aprender de todo y de todos. Estoy convencida de que lo que genera un ambiente propicio para el trabajo es el vivir actitudes constructivas. Por ello me muestro cercana, les acojo y escucho en sus dudas, anhelos y dificultades, respeto sus vidas y sus puntos de vista, me preocupo por ellos, les ayudo y acompaño y les miro en su valor.

Las materias que imparto, Psicología de la Personalidad, Desarrollo Sociopersonal y Psicología de la Educación, son especialmente importantes para ayudar a los estudiantes a mirar dentro de sí mismos y a su alrededor, y a encontrarse con el despliegue de la vida en los otros y en ellos mismos. Siento que son un medio privilegiado para que aprendan a escucharse y a escuchar a otras personas que buscan y se interrogan en torno a la vida y a ellas mismas, que tienen dificultades y sufren a veces, pero que se divierten, comparten, aman y disfrutan de la vida. Percibo que contribuyo a que se despierte la vida en ellos, que crecen en respeto y escucha, que se interesan y asombran, que se produce la comunicación sincera y que confían en mí. Poco a poco participan y se van abriendo a la asignatura, a los compañeros y a sí mismos.

Creo en el valor de la educación para que las personas "aprendan a ser lo que son". Por ello concedo mucha importancia a mi trabajo en formación de educadores, porque estoy convencida de que, si en mis clases consigo "alcanzar" a los estudiantes, algo de lo vivido lo

van a transmitir cuando estén frente a sus alumnos u otras personas. Puedo ayudar a mis alumnos a crecer y a ser más concientes de ellos mismos y de su misión como educadores. Por eso quiero transmitirles mi visión del ser humano y su desarrollo, que sientan la importancia de lo que hacemos o dejamos de hacer; y también que comprendan que no da igual cómo lo hacemos.

Es fundamental la relación que establezco con la materia y con los estudiantes. Entiendo los contenidos como algo dinámico, que está relacionado siempre con ellos, con sus vidas, con sus acontecimientos, con lo que sienten y anhelan, con lo que les frustra o les hace gozar. Es muy importante para mí abordar los contenidos desde su experiencia, que se hace viva junto a las experiencias de otros. Y esto les permite reflexionar, comprender, observar, sentir y compartir lo que viven, crecer en definitiva. A través de los contenidos de la asignatura puedo ayudarles a descubrir al ser humano de todos los tiempos, en su anhelo de comprenderse desde diversas perspectivas, un anhelo que compartimos todas las personas.

En las clases les transmito mi visión del ser humano, lleno de potencialidades y capacidades, mi creencia en su fondo positivo y en sus posibilidades de despliegue, ayudándoles a encontrar ese mismo fondo en ellos. No refuerzo una visión ataque-defensa de la persona, y estoy ahí, junto a ellos, procurando ser yo en cada momento, con calma y paciencia, mirándoles desde una actitud de no juicio, de tolerancia, respeto y cuidado por sus vidas, y creyendo en sus posibilidades. Y esto da resultado, da muchos frutos, aún en el corto espacio de un cuatrimestre y en el contexto de una asignatura.

Por otra parte es fundamental el gusto por lo que hacemos y transmitimos y estar convencidos de su valor, entusiasmarnos y entusiasmar, contagiando la pasión por el conocimiento, y por el ser humano. Y esto es contagiar las ganas de vivir siendo personas en proceso de crecimiento. Procuro ser auténtica en la relación y les invito a hacer lo mismo. Y es sorprendente el nivel de compromiso, escucha y respeto que se alcanza en el grupo. Como dice una de mis alumnas: *"Durante el desarrollo de las clases me he sentido muy a gusto. He podido hablar delante de mis compañeros sin vergüenza alguna y sin temor a lo que pensarán de mí. Soy una persona bastante tímida, pero en este grupo, gracias al ambiente que se ha creado, he conseguido sentirme como una más y disfrutar de los momentos que he vivido en clase. Me han gustado las conversaciones interesantes, las aportaciones personales de cada uno, el poder hablar de nuestros sentimientos y expresar nuestras ideas... Todo ha sido muy útil para el aprendizaje de la asignatura y para mí como persona".*

Uno de los principales objetivos de mis clases es fomentar en los estudiantes la formación integral de su personalidad, favoreciendo su proceso de crecimiento personal. Ayudarles a comprenderse, a conocerse y a hacerse conscientes de todo lo positivo que hay en ellos, a ser más dueños de sus emociones y de sus vidas y a ser ellos mismos. Este objetivo se fundamenta en mi convencimiento de que es fundamental que el profesorado tenga una solidez personal desde la que pueda hacer frente a las situaciones conflictivas, a los procesos transferenciales en el aula; que le permita mantener la serenidad ante sus alumnos y ser un punto de referencia seguro para ellos y que le ayude a tener unas actitudes positivas ante niños, adolescentes y jóvenes y su proceso de crecimiento.

En este sentido, creo que es muy importante que los profesores y profesoras sepan "ver" a los alumnos en su riqueza, en lo que son, que sepan reconocer todo lo que de positivo y genuino lleva dentro cada uno. Es fundamental que les valoren y que confíen en ellos. Sólo podrá confiar en sí mismo el niño que ha visto que se confía en él y que se le valora en lo que es, que tiene su hueco, su lugar. Y también es importante el amor incondicional del profesor y las actitudes de respeto, escucha, atención, cuidado y paciencia. Es evidente que el profesor maduro, que sabe ver al niño, que confía en él, que tiene todas las actitudes positivas de respeto y cuidado por su crecimiento, va a ser un auténtico revulsivo, va a ayudar a que el niño crezca, se conozca, decida de acuerdo a sí mismo y no tenga necesidad de actuar para buscar aprobación, porque ya es aceptado tal cual es.

DESARROLLO DE UNA CLASE: EL EDUCADOR ANTE LAS NECESIDADES DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE.

"En la adolescencia creía que lo fundamental era comprender como me veían los otros, para cambiar lo que no les gustaba. Creo que tenía mucha inseguridad. Un profesor confió en mi y me ayudó, en un momento difícil de mi vida, a ver mi valor y aceptarme tal como soy" (Una alumna).

Comienzo planteándoles que es muy importante que el educador atienda las necesidades básicas del niño o del adolescente, puesto que su satisfacción es esencial para que se produzca un desarrollo armónico de su personalidad. Les entrego un texto de unas tres páginas en el que se desarrollan las principales necesidades del niño y del adolescente, desde una perspectiva humanista: ser reconocido, ser amado incondicionalmente, sentirse seguro, ser tratado como niño y no como mini-adulto, realizar aprendizajes y ser él mismo.

Tras la lectura, les pido que escriban una breves líneas en las que analicen lo que este texto les despierta, indicándoles que no lo hagan sólo desde una perspectiva cerebral, sino que traten de analizar su vivencia. Como decía Rogers "el aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimiento o significación personal no tiene relevancia para la persona total".

Planteo la cuestión de forma abierta, de manera que les doy posibles ideas para escribir, insistiéndoles en que son sólo "pistas", que las posibilidades son múltiples, que cada cual tiene su vivencia y que ninguna es mejor que otra. Por lo tanto, les digo, "*seguramente a vosotros se os van a ocurrir otras muchas cosas de las que yo no he hablado*".

Les sugiero varias posibilidades en forma de preguntas: ¿Cuál ha sido su vivencia personal en el colegio, el instituto, o en la familia? ¿Cómo sienten que han sido satisfechas sus necesidades? ¿Ha tenido esto algún efecto en ellos? ¿Qué les dice el texto como futuros educadores? ¿Les hace replantearse su concepto de educación? ¿Les cuestiona en algo sus relaciones personales? ¿Qué sienten después de la lectura? ¿Han aprendido algo sobre ellos mismos?

A continuación, de manera libre, los estudiantes van compartiendo sus vivencias, estableciéndose un diálogo rico e interesante. Algunos incluso comparten descubrimientos y experiencias personales. Señalo seguidamente varios fragmentos de sus escritos.

Ser reconocido: "*Estas clases están siendo muy importantes para mí, porque me siento reconocido y me ayudan a darme cuenta de qué cualidades tengo, para poder hacerme una idea de quien soy, viendo también mis limitaciones. Estoy incrementando mi autoestima*".

Ser amado: "*Me has aportado paz, me has enseñado que todo es posible y que todo tiene su por qué, incluso lo más absurdo. Me has dado "caricias" muy importantes y que yo necesitaba. Me has ayudado a formarme como persona y a sentirme orgullosa de ser como soy*".

Sentirse seguro: "*El grupo es una gran experiencia. Desde el principio se ha creado un clima en el que nos sentimos seguros, y permite que afloren sin temor las opiniones, los sentimientos, los ideales... He comprobado que, aunque las personas sean muy distintas, se pueden establecer relaciones de complicidad y comprensión*".

Vivir exigencias adaptadas a su nivel de madurez: "*De niña me sentí muy exigida, más de lo normal para mi edad. Eran cosas no propias de una niña. Ahora veo el daño que todo esto me hace*".

Aprender los distintos saberes: saber hacer, saber ser, saber vivir (convivir) y saber de conocimientos: *"Me ha hecho pensar sobre la importancia que tiene la figura del profesor para el desarrollo del niño. Sobre todo que tengamos tanta influencia en ellos. A menudo hay mucha prisa para dar todos los contenidos y se dedican muy pocos momentos al diálogo con los alumnos, a dejar que expresen sus sentimientos, sus estados de ánimo o sus preocupaciones. Me ha hecho reflexionar en torno a que es tan importante lo que el niño aprende, como que se desarrolle su personalidad de una forma favorable. Creo que hay que dedicar más tiempo dentro de las aulas a enseñar a saber hacer, saber vivir y saber ser"*.

Ser estimulado a construir su identidad: *"Siempre me compararon con mi hermano y esto no fue bueno para ninguno de los dos. Para él, porque yo era considerada mejor y para mí porque aún me sigo exigiendo y comparando con los otros, creyendo siempre que son más que yo y que tengo que superarles"*.

Al final les propongo que expresen la sensación dominante que les queda de la clase. Es así como acceden de nuevo a la variedad de vivencias propias y de sus compañeros: *alegría, tranquilidad, miedo a no saber hacerlo bien, calma, esperanza, aquí hay "madera", respeto, ahora nos toca a nosotros, preocupación, responsabilidad, ganas de más...*

Una descripción más ampliada de esta propuesta se puede encontrar en: FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 195-251.

EL CUADERNO DE BITÁCORA. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA AL HILO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Asignatura: Psicología de la educación (Magisterio EE y AL)

Profesores. José Emilio Palomero Pescador y M. ^a Rosario Fernández Domínguez

1) OBJETIVOS

Los principales objetivos de la experiencia pedagógica que se describe en este trabajo son los siguientes: Formar profesores críticos y reflexivos. Desarrollar estrategias dialógicas y hacer realidad la dialéctica entre ciencia y realidad, entre pensamiento y acción, entre sistema y mundo de la vida. El cuaderno de bitácora pretende también otros objetivos más específicos: Iniciar a los estudiantes en la práctica de la observación a partir de referentes científicos.

Habituarles al registro de observaciones, aunque sea de un modo elemental. Acostumbrarles a hacer explícitos los propios dilemas. Mostrarles de forma experiencial una herramienta pedagógica (el bitácora), y aprovecharla para el aprendizaje de contenidos relacionados con una asignatura concreta. O, más simplemente, habituar a los estudiantes a leer la prensa diaria y a reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y la vida.

Un último objetivo del cuaderno de bitácora es convertirlo en una oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal, aunque nada más sea por eso de que "Entregar los pensamientos al papel es toda una terapia" (WOODS 1989, 128).

2) DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1.- Sobre el cuaderno de Bitácora

Popularizado gracias a Internet, donde hoy circulan bitácoras, blogs o webglobs, el cuaderno de bitácora es una herramienta de navegación marítima, en la que el capitán del barco anotaba diariamente la travesía realizada y sus incidencias.

Nosotros utilizamos este término para referirnos a un instrumento de navegación por los mares del conocimiento y por las aguas profundas de nuestro mundo interior. Con él pretendemos motivar el aprendizaje de contenidos académicos, favorecer la reflexión significativa y vivencial y contribuir al desarrollo profesional y sociopersonal de los estudiantes.

No es un teaching portfolio (SHULMAN, 1999), ni un diario de clase (ZABALZA, 2004). Desarrollado en un tiempo corto, admite trabajar con materiales tomados de la actividad preprofesional o de la vida cotidiana. Es el resultado de una búsqueda a través de lecturas, noticias, programas de radio y televisión, páginas web, películas, historias de vida, experiencias, etc. El testimonio escrito de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal, que luego se enriquece con el trabajo de grupo.

2.2.- Metodología de trabajo

Participantes

Aunque en nuestra práctica docente hemos desarrollado el cuaderno de bitácora con diferentes fórmulas prácticas (con estudiantes de Magisterio y de Psicopedagogía), el presente estudio se refiere exclusivamente a un grupo de estudiantes de "Psicología de la Educación" de primero de Magisterio, en la Facultad de Educación de Zaragoza.

Procedimiento

Situados en el horizonte del paradigma naturalista, que utiliza los documentos personales como instrumento de investigación, al iniciarse el curso se pidió a los estudiantes que escribieran un cuaderno de bitácora, con una periodicidad de dos veces por semana. Se les explicó en que consistía, especificando objetivos, duración y metodología. Se les recomendó que recogieran hechos de la vida cotidiana, informaciones de los medios de comunicación, u otros acontecimientos que llamasen su atención, todos ellos relacionados con los fenómenos educativos. Se les pidió que incluyesen una breve síntesis descriptiva de cada caso y un comentario crítico, previa documentación al respecto. Todo ello se utilizó como material de trabajo en las clases prácticas, en las que los estudiantes leyeron párrafos de sus diarios, que sirvieron de base para un debate interdisciplinar, bajo el eje director de la Psicología de la Educación.

Telón de fondo del bitácora

Cualquier práctica educativa está guiada por una posición teórica, por una determinada visión del hombre, del mundo y de la sociedad. Como señala Ignacio Ramonet (2004), "resistir es soñar con otro mundo posible y contribuir a construirlo". Al hilo de este discurso, la educación forma parte de ese tipo de resistencia, de ese sueño social. Por ello, todo proyecto educativo tiene una función política: transformar la realidad, hacer posible la utopía de un mundo más justo e igualitario, objetivo al que el sistema educativo puede contribuir de diferentes formas: convirtiendo las aulas en lugar para la reflexión y el debate; impulsando relaciones dialógicas y solidarias; seleccionando contenidos que permitan una lectura crítica de la realidad. Este es el escenario en el que se enmarca la experiencia descrita, cuyo telón de fondo es la pedagogía social y dialógica de Paulo Freire, que sigue siendo un referente en educación y en formación del profesorado (DE PRADO NUÑEZ, 2004).

3) RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El cuaderno de bitácora tiene un valor intrínseco, en tanto que experiencia pedagógica: permite debatir y compartir, durante unos meses, sueños, reflexiones, conocimientos, sentimientos, expectativas y creencias. Su utilidad didáctica queda acreditada por las valoraciones que los estudiantes hacen del mismo, como la que encabeza esta comunicación. Es un buen recurso para que los futuros maestros descubran la investigación en la acción. Representa, finalmente, una oportunidad para descubrir el mensaje de Paulo Freire, el pensador brasileño: un mensaje crítico, comprometido, transformador, dialogante y cargado de sueños y esperanzas.

Una propuesta para la asignatura: Instrumentos y Estrategias de Evaluación y Diagnóstico Psicológico

Profesora: M^a Luisa Herrero Nivelá

Nuestra propuesta se ha aplicado a la totalidad de la asignatura. *Instrumentos y Técnicas de Evaluación y Diagnóstico Psicológico*, asignatura optativa de la Licenciatura de Psicopedagogía, que cuenta con un total de 6 créditos y se imparte en el segundo cuatrimestre del curso con dos clases semanales de dos horas de duración. Entre las características de esta asignatura está el no ofertarse dentro de ninguno de los itinerarios de la licenciatura, lo que hace que el número de alumnos sea pequeño, en torno a 10, esto a su vez permite una mayor flexibilización metodológica a la par que un seguimiento más intenso de la participación del alumnado.

Sus objetivos se pueden agrupar en torno a dos grandes metas:

- Que los alumnos sean capaces de aplicar los conocimientos científicos de la Psicología al campo de la Evaluación.
- El conocimiento de los distintos instrumentos y técnicas utilizados en las distintas áreas personales y contextuales en que se lleva a cabo la evaluación psicológica.

La asignatura se plantea a los alumnos eminentemente práctica aunque sin olvidar la teoría, el proceso seguido es el siguiente:

El primer día de clase se les proporciona el material a utilizar a lo largo del curso, programa, actividades a realizar, casos para trabajar (7 en total), actividades a realizar y artículos para su lectura. Se les propone la metodología a utilizar, instándoles a adquirir el compromiso de asistencia y realización de actividades, a dos alumnos que por motivos laborales no podían asistir a clase se les ha dado la posibilidad de seguir la asignatura mediante autorización a distancia y el compromiso de tres tutorías presenciales.

Las cuatro primeras semanas la metodología utilizada ha sido eminentemente magistral, exponiendo los componentes teóricos de la evaluación psicológica, de los instrumentos y técnicas a utilizar en las distintas etapas de la misma y en los distintos contextos y rangos de edad, a partir de la quinta semana se ha utilizado metodologías activas de trabajo cooperativo, se han formado para ello grupos de 2-3 alumnos, las actividades del grupo han consistido en leer los casos, proponer hipótesis diagnósticas sobre el mismo, compararlas con las descritas en

el texto, analizar y reflexionar sobre el proceso seguido en la evaluación, diagnóstico y tratamiento utilizado, para finalizar emitiendo una valoración crítica con argumentos basados en los conocimientos teóricos para lo que era preciso utilizar los conocimientos adquiridos no solo en esta asignatura sino también integrar conocimientos adquiridos en otras tanto de los estudios de primer ciclo (psicología del desarrollo, de la educación, bases psicológicas de la educación especial, etc) como de materias propias de la licenciatura. Simultáneamente con esto se hicieron prácticas de observación con fines evaluativos, de aplicación de instrumentos estandarizados de evaluación psicológica, test (dentro del propio ámbito de clase) y análisis pormenorizados de los más utilizados, fundamentalmente, en el ámbito escolar. Durante las 6 últimas semanas del curso las actividades prácticas han sido realizadas "in situ" en centros escolares, donde cada uno de los grupos con supervisión directa de la profesora, han realizado todo el proceso de evaluación psicológica de 2-3 alumnos que presentaban distintas problemáticas, dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento en clase, déficits sin causa aparente, Los integrantes del grupo han tenido que recoger información de diferentes agentes educativos (tutor, profesor de apoyo, logopeda, padres,..) emitir hipótesis diagnósticas, decidir técnicas, instrumentos y estrategias a utilizar, utilización de las mismas, corrección y valoración y emisión del correspondiente informe, así como la propuesta de intervención. Siempre que ha sido posible se ha llevado a cabo la grabación de las sesiones de intervención directa con el objeto de llevarlas al grupo clase y que sirvieran de feed-back a todo el grupo.

En cuanto a la evaluación del alumno, se ha tenido en cuenta todo el trabajo realizado, al contar con pocos alumnos, se ha podido llevar un seguimiento y control exhaustivo de lo realizado por cada uno, se ha valorado tanto el trabajo individual como el grupal, las exposiciones e intervenciones en clase, la capacidad de adaptación a las distintas situaciones. Para evaluar la adquisición de conocimientos de cada uno de los alumnos el examen ha consistido en la resolución de un caso, en el que han tenido que centrar el problema y responder a las preguntas pertinentes, se les ha permitido consultar material ya que de estas manera nos acercamos a lo que será la práctica profesional.

Como conclusión creo que los resultados han sido satisfactorios ya que únicamente un alumno no ha superado la asignatura debido a que no ha cumplido con los compromisos adquiridos, no ha realizado las actividades y no ha superado la prueba final, quizás lo más importante ha sido el grado de satisfacción manifestado por los estudiantes, y a su vez mi satisfacción al darme cuenta de que han encontrado la asignatura no solo atractiva sino fundamentalmente útil.

Desarrollo Psicomotor, Psicolingüístico y Cognitivo. Programas de Prevención e intervención

Profesor: Javier Nuño Pérez

Desarrollo Psicomotor, Psicolingüístico y Cognitivo. Programas de prevención e intervención, es una asignatura optativa de la titulación de Psicopedagogía que cuenta con un total de 6 créditos. Su docencia está asignada a dos departamentos distintos, por lo que aquí se describe el apartado específico relacionado con el Departamento de Psicología y Sociología, con una propuesta para cursar tres de los seis créditos de la misma.

OBJETIVOS.

- Desarrollar y familiarizar al alumno con la terminología psicolingüística necesaria para la mejor comprensión de los diversos textos especializados.
- Conocer y analizar comparativamente las diferentes teorías psicosociolingüísticas sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje.
- Dotar al alumno de los conocimientos necesarios para opinar razonada y críticamente sobre las teorías estudiadas.
- Conocimiento comprensivo de las distintas etapas en el proceso de adquisición del lenguaje, analizando sus distintas etapas, así como la descripción pormenorizada del lenguaje del niño en la etapa escolar.
- Análisis e integración de los conocimientos adquiridos de cara a comprender mejor las implicaciones que supone respecto a la intervención en los trastornos del lenguaje.
- Capacidad para realizar un proyecto práctico sobre prevención e intervención psicolingüística

METODOLOGÍA.

Se plantea una metodología global, flexible y dinámica. Seleccionamos los siguientes criterios en torno a los cuales deben girar las actividades.

- Los contenidos teóricos de la asignatura serán desarrollados por el profesor a través de las clases lectivas. Durante las mismas se formularán indicaciones, sugerencias, etc. con el

fin de posibilitar el debate. Asimismo se *proporcionará información* debidamente seleccionada y organizada.

- Se realizará un trabajo práctico, individual o en pequeño grupo, sobre uno de los puntos señalados en los contenidos (a concretar con el profesor), realizando objetivos y formatos de actividad
- Realización de sesiones monográficas de tipo práctico sobre los distintos temas trabajados en los contenidos teóricos

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE ESTA PROPUESTA

DIFICULTADES (CURSO 2003/04).

A través de estas líneas, voy a tratar de poner de manifiesto la metodología que puse en funcionamiento durante el tiempo que impartí esta asignatura.

En este segundo módulo se abordan los contenidos, conceptos y procedimientos de la metodología empleada. No pretendo realizar un análisis del rol educativo, sino plasmar una visión, un planteamiento de las variables que concurren en el estudio y proceso de enseñanza; este último abarca el estudio de las estrategias, acciones, técnicas, recursos e instrumentos didácticos empleados.

Me hubiera gustado poder transmitir las bondades que se presentaron, las ventajas que nuestros alumnos obtuvieron, lo bonito que fue, pero, la realidad que yo entiendo, la realidad de la asignatura fue otra.

En esta metodología distingo dos tipos de productos: los productos **entregables** y los productos **no entregables o internos** (*currículo oculto*).

Los productos **entregables** aquellos que se entregan oficialmente al alumno como parte del desarrollo del programa en las fechas previamente acordadas (la propuesta de programa que a principio de curso tenemos todos, incluida la ilusión), mientras que los **no entregables** son productos internos al desarrollo de la asignatura, que no se entregan al alumno.

En principio parto de una serie de tareas recomendadas:

- Obtener información sobre la asignatura: artículos, bibliografía en general...actualizada.
- Preparar y realizar las reuniones, encuentros, tutorías con los estudiantes.
- Identificar/revisar los objetivos que cada persona se plantea respecto a esta parte de la asignatura.

- Identificar/revisar los temas de información.
- Priorizar objetivos y requisitos

Los resultados de todo ello voy a irlos mostrando a través del programa subrayo en rojo las dificultades y ventajas encontradas.

ALGUNAS ALTERNATIVAS (CURSO 2004/05).

Nº de alumnos matriculados: alrededor de 10. Asisten a clase (2004-2005): 4.

Tipología del alumnado: Todos los alumnos del curso pasado Primaria, Infantil y lengua extranjera. – No presentaban conocimientos en este ámbito –

Trabajo: Como podemos ver en el título de la asignatura finaliza con la realización de un programa de intervención. El trabajo presentado por los alumnos de Psicopedagogía, quedaría muy por debajo de una realización elemental.

A través de estas líneas, voy a tratar de poner de manifiesto lo que creo que mejor funcionó.

1. Hace tiempo leí un artículo en un periódico "*no hay cosa más contagiosa que decir aquello que a uno más le gusta*". Por este motivo realicé una selección de artículos que a mi me gustaban. No los mandaba leer, pero siempre llevaba fotocopias de los mismos, por si algún alumno lo solicitaba. El resultado fue que los "4" alumnos que iban a clase leyeron "todo". Esto permitió encuentros, reuniones, discusiones muy interesantes. Lo mejor de todo fue, que los estudiantes aquello que leían sobre nuestro programa, inmediatamente lo querían poner y dar a conocer a todos nosotros.

2. Viendo que este primer punto funcionó, desarrollé una segunda idea, al hilo de esta primera. Solicite a los alumnos (a cada uno de ellos), que nos recomendasen un artículo, capítulo de libro... que a ellos les gustase, que consideraran interesante, bueno, que mereciera la pena que nosotros conociéramos. El resultado fue sin lugar a dudas óptimo.

Este segundo punto, en la actualidad, en las asignaturas (en A y L) que imparto, en pequeño grupo, lo realizó y, desde mi punto de vista, es un gran logro.

Desarrollo Psicomotor, Psicolingüístico y Cognitivo. Programas de Prevención e intervención**Profesor: Teresa Fernández Turrado**

Se trata de una asignatura Optativa, Teórico-Práctica (Créditos UZ: 6/ Créditos ECTS: 6) que se imparte en el 2º cuatrimestre de Psicopedagogía. Su encargo docente es compartido entre el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal (Didáctica de la Expresión Corporal) que se ocupa de la primera parte (Desarrollo psicomotor) y el Dpto de Psicología y Sociología (**Desarrollo Psicolingüístico y Cognitivo, en 2º término**) que figura como responsable de la misma, estando distribuidos los créditos y tiempos en dos mitades iguales (3 créditos para cada parte: 1,5 teóricos y 1,5 prácticos).

Impartí esta asignatura por primera vez este curso 2005-06, a lo largo de ocho semanas, con dos sesiones de 2 horas cada una, durante los meses de febrero y marzo. Desde el inicio tuve que enfrentar una difícil decisión a la hora de organizar la asignatura y su planificación ya que se trata de una asignatura muy amplia en contenidos teóricos y con una distribución muy desigual por las características particulares de impartición en esta Universidad y que además tuve que adelantar en el calendario previsto (2ª parte del cuatrimestre), por razones que atañían al profesorado del otro departamento.

El alumnado proviene de una titulación previa, en el caso de los alumnos matriculados en la asignatura en este curso, eran maestros de las diferentes especialidades: Ed. Infantil, Audición y lenguaje, Ed. Musical, Ed. Especial y Ed. Física (algunos de ellos en ejercicio), y un psicólogo. Esto implicaba que tenían conocimientos de Psicología Evolutiva y/o la Psicología del desarrollo. Además la mayoría compatibilizaba un trabajo con sus estudios.

Todos estos aspectos fueron importantes a la hora de organizar la asignatura, que fuimos construyendo juntos profesora y alumnado a la par que avanzaba el curso. Partimos de la programación previa, sus objetivos y contenidos y la metodología planificada. Fuimos modificando la distribución en el tiempo de los contenidos, su organización, las tareas concretas del alumnado y se matizaron los sistemas de evaluación, quedando estas decisiones asumidas al modo de un contrato de aprendizaje.

Organización de la asignatura:

Planteamientos previos: En el programa entregado al alumnado al inicio del curso constaba los principios metodológicos sobre los que se asentaba la asignatura

- La asignatura se plantea como una sucesión de seminarios temáticos que recorran el desarrollo desde el punto de vista psicolingüístico y cognitivo. Se trata de cubrir el objetivo de integrar la información y los conocimientos previos del alumnado y desarrollar las habilidades y competencias necesarias para realizar esta tarea de forma autónoma
- Se plantea el trabajo con metodologías activas y participativas, basadas en el aprendizaje en grupo colaborativo /cooperativo, fundamentalmente a través de la metodología de caso y resolución de problemas. Se buscaba el aprendizaje significativo y autónomo.
- Los contenidos teóricos de la asignatura se desarrollarán a través de clases teórico/prácticas, orientadas por lecturas previas del tema y preparación de casos y materiales por parte del alumnado.
- Los contenidos prácticos responderán al trabajo del alumnado (resolución de casos y problemas, análisis de programas, guías..) de forma primero individual (tras la lectura de textos y reflexión y resolución de la tarea) y luego puesta en común, contraste y elaboración final con su grupo; debe incluir una valoración consensuada del funcionamiento grupal para cada actividad. En el aula se expondrán analizarán y evaluarán los materiales aportados, según criterios previos y se formularán indicaciones, sugerencias, reformulaciones y evaluación heterogrupal.
- Se realizará un trabajo práctico, individual y/o en pequeño grupo, sobre uno de los puntos señalados en los contenidos (a concretar con el profesor), realizando planificación, objetivos y formatos de actividad
- Las clases estarán apoyadas en documentos de diferente índole: audiovisuales, comentarios de textos, reseñaciones y comentarios de artículos, material iconográfico, casos, problemas y análisis bibliográfico y documental.

Evaluación En el programa constaba, acerca de la evaluación, que se organizará en torno a diferentes criterios:

- Se realizará evaluación inicial y final de tipo cualitativo
- Se realizará evaluación continuada de contenidos prácticos, valorando

1) Asistencia y participación activa en la dinámica de los seminarios,

2) trabajo continuado del y en el grupo

3) trabajo individual, a través de la elaboración de la carpeta y la exposición del trabajo

- Superar una prueba sobre los contenidos.

Su aplicación en la realidad:

En esta primera aproximación se abarcó la totalidad del programa y se tomó la decisión de desdoblar los contenidos en dos partes distintas, aplicando los créditos teóricos a los aspectos de desarrollo Psicolingüístico y Cognitivo y las 15 horas prácticas al análisis de programas de prevención e intervención aplicados en cada una de las etapas y entornos en que se organizó el contenido en el programa. De esta forma la clase de los martes se impartía en el aula y tenía un carácter teórico- con enfoque de metodologías activas y la de los viernes tenía lugar en la biblioteca y en la sala de ordenadores con acceso a la intranet de la Universidad y a internet, teniendo un carácter aplicado.

Comparto con mis compañeros de grupo la necesidad de partir del conocimiento de las posiciones teóricas sobre las que se fundamenta el conocimiento, por ello parecía necesario abordar e incluir las diferentes aportaciones teóricas desde los variados modelos que se han aproximado al ámbito de estudio del desarrollo y la Psicología evolutiva.. Cada alumno seleccionó entre los manuales y textos disponibles, entre la bibliografía aportada, el que mejor se ajustaba a sus objetivos. Se intentó cubrir un abanico en que estuvieran representadas al menos los puntos de vista más significativos en cuanto a sus aportaciones: biologicistas, cognitivo-conductuales, humanistas y sociales y los constructivistas/ piagetianos y los naturalistas . Se trabajó con casos que representaran estas posiciones teóricas, su metodología de análisis de la conducta y su enfoque práctico de intervención. Cada martes, la tarea consistía en traer un esquema/resumen/mapa conceptual que representara la posición del tema de estudio correspondiente, desde la postura/manual... elegido y compartirlo con el resto de del grupo de clase. Todo el material que se fuera generando a lo largo de la asignatura se recogería en una carpeta que sería evaluada al final por la profesora y contribuiría a la calificación junto a la asistencia y participación.

Con el trabajo práctico se buscaba el desarrollo de otras habilidades y competencias: la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, toma de decisiones, adquisición de buenos hábitos y de criterio, el trabajo en equipo, autonomía. Para ello se distribuyó a los alumnos en dos grupos que trabajaban de forma colaborativa intragrupo en aula con el material concreto que estuvieran trabajando en cada momento. Se facilitaba el material de la biblioteca,

el acceso a fuentes documentales, se pedía una valoración de dicho material desde los presupuestos teóricos en que se situaban sus autores, valorar objetivos, medios, fundamentación teórica, estudios reales en que se había aplicado y sus resultados, entre otros. Cada grupo trabaja con un material distinto (en enfoque, aplicación...i) pero para la misma etapa de desarrollo que se estuviera estudiando y luego debían explicar todo lo trabajado, y las conclusiones elaboradas al otro grupo y responder las preguntas que la profesora y el otro grupo planteara. De forma que el trabajo final de ambos grupos se hacía bajo aprendizaje cooperativo.

Se propuso la asistencia mantenida como una herramienta que facilitaba este tipo de aprendizaje en el que unos dependían del trabajo de los otros para abarcar campos más amplios y un mayor nivel de profundidad. Por tanto el compromiso con el grupo pequeño y con el grupo global se convirtió en otra de las competencias que la propia metodología permitía desarrollar.

Las modificaciones en el ámbito de la evaluación se redujeron a la prueba sobre los contenidos que se acordó fueran parciales para cada tema y la convocatoria de examen sería el lugar y momento de presentación y defensa los trabajos, permaneciendo la prueba sobre contenidos para los alumnos que no acudieran con constancia a las clases y que no mantuvieran su trabajo al día.

Temporalización:

La asignatura se impartió durante los meses de febrero y marzo, a lo largo de ocho semanas en dos sesiones de 2 horas cada una. Cada semana se dedicó a un tema de los ocho que contenía el programa.

Los martes se abordaron los contenidos teóricos. Cada alumno traía su trabajo de revisión, lectura y estudio del tema correspondiente y un esquema para compartir con los compañeros. Una vez que cada alumno había realizado su exposición se abría un debate y una discusión al hilo de las preguntas que se generaban y las cuestiones y controversias que se planteaban desde los distintos modelos teóricos de que se partía.

Los viernes se trabajan esos contenidos aplicados a los modelos de prevención e intervención propios de las etapas que se van abordando. Se realiza desde un enfoque práctico y en grupo. Se seleccionaron de cada tema dos materiales (programas, guías, protocolos de evaluación, videos...) de los aportados en la bibliografía y equivalentes con los que trabajaba in

situ cada grupo. La última parte de la clase se dedicaba a la puesta en común, debate, del material analizado.

Algunas Conclusiones y una reflexión

Esta práctica docente ha supuesto para mi una situación nueva, en primer lugar por el nº tan pequeño de alumnos, en segundo por la metodología empleada, en tercero por el feedback que me devolvían los alumnos. Dedicué muchos horas a la búsqueda y preparación de material adecuado, a negociar las condiciones de espacios para trabajar los aspectos prácticos y a reflexionar sobre formas de poner en práctica cada tema y mi mejor contribución al mismo. Y a priori no destacaría un alto grado de satisfacción. No obstante tras una reflexión más matizada y valorando distintos aspectos esa visión cambia un poco y podríamos destacar:

Aspectos positivos:

- El 100% del alumnado acudió de forma constante y mantenida, que por lo visto no era lo habitual en esta asignatura. También se detectó cierto grado de compromiso que permitía que se respetaran y cumplieran los objetivos concretos para cada tema (aunque en algunos casos a niveles mínimos).
- En cuanto al grado de adquisición de competencias y cumplimiento de los objetivos planteados inicialmente, fue variable: No todos se implicaron y responsabilizaron en la misma medida tanto en el trabajo individual como en el de grupo, sí en mínimos, como ya he dicho.
- Se ha abarcado todo el programa, dándole una visión integral y evolutiva, renunciando a la exhaustividad en aras de una visión práctica, crítica e integradora.
- Han avanzado en la integración de conocimientos que tienen dispersos y su aplicación argumentando, elaborando preguntas...
- Y en lo que más libertad de criterio he podido observar es en la realización del trabajo individual y en su exposición pública y defensa, en diferente grado en cada uno de los alumnos y alumnas.
- En general en su valoración muestran mayor grado de satisfacción que con metodologías más tradicionales, pero con críticas.

Como dificultades y aspectos a mejorar podríamos señalar:

- Desde el punto de vista del profesor: se detecta la existencia de grandes dificultades, en casos individuales pero sobre todo como grupo, para comprender marcos teóricos de forma

independiente (están demasiado apegados a la teoría y a las palabras de otros) y les cuesta un gran esfuerzo ofrecer reflexiones personales, propias, justificadas y documentadas. Esto es aplicable al 100% cuando se trata de analizar los programas y materiales, realizar tareas de observación de material a partir de sí, elaborar documentos que les faciliten esa tarea, realizar una lectura crítica basada en sus conocimientos y aprendizajes, e ir adquiriendo y mostrando criterio propio.

Como reflexión final añadir que el uso de metodologías activas que conllevan un trabajo más personalizado y una mayor implicación personal, requieren mayor dedicación temporal. En principio son bien aceptadas por el alumnado y más satisfactorias, pero se muestran costosas de mantener durante todo el proceso siendo muy exigentes para profesores y alumnado en las actuales condiciones docentes. El aprendizaje que se realiza se muestra más reflexivo y autónomo y parece dar lugar a un mayor y mejor desarrollo de habilidades y competencias, sin embargo es necesario favorecerlo desde las instituciones universitarias, dotando de mejores recursos materiales, formativos y organizativos para poder incluirlo en las actuales condiciones en que se imparte la docencia en nuestro entorno en condiciones realistas.

3. - VALORACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Como conclusiones globales del equipo de trabajo formado, podemos señalar las siguientes:

- Este proyecto ha servido como punto de encuentro para que un grupo de profesores del mismo departamento responsables de un buen número de asignaturas de la licenciatura de Psicopedagogía puedan debatir, analizar y conocer las experiencias de innovación que vienen desarrollando. Aún cuando algunas de estas experiencias eran ya conocidas en algunos casos, la habilitación de este espacio ha sido útil por cuanto se ha ampliado este conocimiento y se han podido debatir de manera más amplia todas las alternativas, produciéndose efectos de generalización de algunas de las metodologías expuestas.
- La difusión del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación ha supuesto una oportunidad para profundizar en el trabajo conjunto de los profesores implicados por cuanto la elaboración de un material conjunto. Este punto realmente ha supuesto crear un entorno colaborativo para trabajar en una propuesta común. Otra aportación esperada de este congreso es que sirva como un elemento para continuar nuestra formación en este largo proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.
- La dispersión de los contenidos de las asignaturas impartidas, muchas de ellas optativas limita las posibilidades de coordinación didáctica. El hecho de que los alumnos que asisten a unas y otras asignaturas no coincidan, e incluso pueda ser incompatible por los horarios, condiciona las posibilidades en este sentido. Parece más bien que este nivel de coordinación se ha de dar en un nivel superior, el ya planteado en el diseño del plan de estudios de la asignatura. Aunque si bien la coordinación didáctica queda limitada, las posibilidades de transferencia de las metodologías no queda en absoluto condicionado.
- Otro logro adicional de este grupo es que ha permitido profundizar en las competencias profesionales que se pretenden desarrollar en las asignaturas del proyecto. El hecho de que todas ellas pertenezcan al área de psicología resta posibilidades a la delimitación del nuevo perfil profesional del psicopedagogo, más aún cuando no existe un libro blanco de esta titulación y la posible creación de un master que cubra las necesidades de formación en esta área aún no se ha concretado.

Entre los obstáculos y estrategias para su desarrollo podemos citar los siguientes:

- Por un lado, una de las primeras dificultades a las que se enfrentó el proyecto fue poner en marcha el un grupo de trabajo en las condiciones en las que este empezaba su funcionamiento, ya que, reunía a personas que hasta el momento presente no habían trabajado juntos, se iniciaba a mitad del primer cuatrimestre cuando los clases estaban iniciadas y con una importante dificultad de los integrantes para encontrar un momento común de trabajo. Este último problema se hacía aún más evidente entre las personas que estaban implicadas en más de un proyecto o que habían asumido nuevas responsabilidades administrativas desde la convocatoria inicial. Resolver este problema supuso un importante esfuerzo de coordinación y un gasto notable de tiempo, así como tomar algunas decisiones sobre el grado de implicación de los componentes del grupo. Así, en un primer nivel quedaron aquellos componentes del grupo que asumían el compromiso de acudir a todas las reuniones de trabajo, exponer al grupo y desarrollar su experiencia de innovación, participar en las discusiones del grupo y colaborar en la ponencia para el IV CIDUI. En un segundo nivel quedaban aquellos compañeros que no se implicaban en la ponencia del congreso y que no podían asistir a todas las reuniones de trabajo.
- Una estrategia adicional se sumó a la anterior, la posibilidad de unir algunas de las actividades de dos de los proyectos de innovación concedidos a profesores de nuestro departamento en el que estaban implicados varios de los profesores. Esta estrategia ha resultado ser todo un éxito por cuanto ha permitido una distribución del trabajo de los coordinadores tanto en lo relativo a la labor de sensibilización del grupo, de coordinación y de gestión del presupuesto económico concedido. También ha permitido enriquecer el debate y el número de experiencias de innovación analizadas, ya que todas las reuniones han contado con un número suficiente de participantes, entre 6 y 9, condición que probablemente no se habría dado en el caso de seguir los proyectos de manera independiente.
- Otra importante dificultad en el desarrollo del proyecto ha estado relacionada con las posibilidades reales de poder diseñar propuestas metodológicas nuevas cuando las mayor parte de las asignaturas de las que son responsables los profesores aquí implicados se imparten en el primer cuatrimestre del curso. Este hecho ha marcado claramente el devenir del proyecto y la organización del mismo. Afortunadamente, cada uno de los componentes del grupo ya había recorrido su camino de la innovación, bien de manera individual o en otros grupos de trabajo distintos, por lo que el grupo se ha convertido en un punto de

encuentro en el que intercambiar las experiencias que ya se venían desarrollando, comprometer su aplicación y evaluación y facilitar su difusión.

Por último, mencionar algunas de las perspectivas futuras de este grupo de trabajo. En primer lugar hay que analizar que queda por desarrollar una de las actividades a las que el grupo ha dedicado su tiempo, el IV CIDUI. Como ya hemos mencionado, este encuentro aparece tanto como una oportunidad de trabajo conjunto como una oportunidad para ampliar nuestra formación. Por ello, es posible que las perspectivas futuras del grupo puedan ser distintas en función de los resultados allí obtenidos.

En lo que respecta a las posibilidades de continuación de este proyecto, o de otro de características similares, creemos que permitiría profundizar, desde una perspectiva más grupal, en el trabajo de equipo realizado hasta el momento, que en todo caso ha pretendido estar en línea con las demandas y dinámicas emergentes del EEES. E, igualmente, abrir otras vías de trabajo cooperativo desde una perspectiva docente.

Síntesis final

En resumen, el grupo una vez organizado, ha tenido un buen funcionamiento. Se ha convertido en espacio de reflexión sobre propuestas metodológicas distintas, aspecto en el que ha resultado enriquecedor. Esta experiencia nos ha dado la oportunidad de profundizar en un trabajo conjunto por parte de un grupo de profesores que, aún teniendo otras múltiples experiencias de reflexión grupal sobre su quehacer pedagógico, hasta este momento no habían tenido la ocasión de coincidir como tal grupo. Hemos tenido que resolver problemas de incompatibilidades horarias, aceptando distintos niveles de implicación. Nos hemos aprovechado de las experiencias previas para plantear unos contenidos concretos de trabajo. Finalmente, su continuidad como grupo podría ser una oportunidad para consolidar el trabajo realizado hasta el momento y para abrir otras vías de trabajo cooperativo desde una perspectiva docente.

Anexo I

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA E INNOVACIÓN

COMUNICACIÓN

Aprendizaje a través de casos como solución de problemas. Una experiencia en torno a los proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza.

Santos Orejudo Hernández
María Ángeles Garrido Laparte
Javier Nuño Pérez
Teresa Fernández Turrado
Pilar Teruel Melero
María Rosario Fernández
José Emilio Palomero Pescador

Departamento de Psicología y Sociología
Universidad de Zaragoza

PALABRAS CLAVE:

Innovación docente, Grupo de profesores, Aprendizaje cooperativo.

RESUMEN

Es una opinión extendida que el proceso de convergencia europea conlleva implícita la necesidad de cooperación entre el profesorado, tanto para diseñar las nuevas titulaciones como para constituir equipos de trabajo en los que desarrollar metodologías acordes con los nuevos retos. En este sentido, la Universidad de Zaragoza ha impulsado la formación de estos grupos de profesores a través de los Proyectos de Innovación Docente.

Presentamos una experiencia concreta que emana de algunos de estos proyectos en los que han participado profesores del Departamento de Psicología y Sociología de la Facultad de Educación de Zaragoza y que se ubica en un proyecto más amplio presentado en otras comunicaciones. En torno a una metodología de casos, se organiza el trabajo del alumno en grupos cooperativos, las clases presenciales redefinen su función tradicional, ya que aún cuando mantienen una parte expositiva, también se convierten en área de encuentro del grupo y como soporte para tutorías del profesor. Por último, la evaluación, aparte de servir para otorgar una calificación al alumno, es un elemento más orientado al aprendizaje autónomo y a la adquisición de competencias cognitivas de alto nivel, en el que además las múltiples posibilidades de feed-back sirven para retroalimentar el trabajo del alumno.

DESARROLLO

Objetivos

En esta comunicación describimos una experiencia que parte de varios grupos de profesores que durante un cierto tiempo han estado trabajando conjuntamente en el diseño de guías docentes, con especial interés en las distintas implicaciones metodológicas que las sustentan. Aquí analizamos la propuesta diseñada para la asignatura *Psicopatología de la Infancia y*

de la Adolescencia de la Licenciatura de Psicopedagogía. El objetivo principal de este trabajo es describir el procedimiento y la aplicación de una experiencia de innovación en la que las metodologías activas se convierten en el vehículo para desarrollar competencias propias de los estudiantes de Psicopedagogía.

La adaptación al proceso de convergencia europea en el que actualmente se encuentra la universidad española ha generado un interesante debate sobre las competencias docentes del profesor universitario. Entre éstas, han cobrado especial importancia las relacionadas con el diseño de la metodología de trabajo de los estudiantes y la organización de actividades y tareas de aprendizaje (Palomero, 2003a, 2003b). Uno de los supuestos en los que ha descansado este proceso ha sido la necesidad del trabajo en grupo del profesorado universitario como medio útil e imprescindible para diseñar las nuevas metodologías que permitan un mejor desarrollo de competencias en los estudiantes.

Este supuesto ha tenido una repercusión práctica en las actividades formativas e innovadoras de las universidades en los últimos. Éstas, en su particular camino de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, han fomentado las actividades de formación en las que han insistido en el cambio que todo este proceso supone y han fomentado los proyectos de innovación docente y la creación de grupos de trabajo de profesores. En todo este proceso se defiende una concepción activa del aprendizaje en la que las metodologías activas, el trabajo cooperativo y una evaluación centrada en el aprendizaje juegan un papel central (Fernández, 2003; Palomero, 2003b). No es descabellado pensar que estas herramientas que han de servir para formar a los futuros profesionales, están también a la base de estas actividades de las universidades en las que la formación de equipos de

profesores se convierten en un entorno en el que elaborar, diseñar, aplicar y evaluar las nuevas propuestas.

Una de las metodologías a la que más atención hemos prestado en los últimos años es la relativa al estudio de casos, procedimiento que nos parece especialmente útil para trabajar los contenidos de Educación (Snyder y McWilliam, 2003; VVAA, 2005; Wasserman, 1994). Este método toma partes de la realidad y las plantea al alumno como un todo sobre el que ha de desarrollar todo un procedimiento de análisis, discusión y toma de decisiones sobre los hechos allí planteados (Almagro y Pérez, 2004). Es un procedimiento especialmente útil cuando los instructores están interesados en el desarrollo de competencias que implican habilidades de síntesis, aplicación y evaluación de distintas alternativas, como es el caso que aquí exponemos. Permite en última instancia un aprendizaje significativo, conectado con sus conocimientos, sentimientos o experiencias previas y construido de manera activa sobre el mismo. En otras palabras, es un tipo de estrategia especialmente útil para lograr un enfoque profundo del aprendizaje, en el que el estudiante no se limite a los elementos memorísticos sino que ha de intentar ir más allá, buscando un procesamiento profundo de la información, generando metas y planificando su propio proceso de aprendizaje, lo que facilita un tipo de aprendizaje autónomo e independiente (Hernández Pina et al., 2005). Este aspecto es especialmente relevante por cuanto es una de las objetivos que se persigue en el actual proceso de reforma de la enseñanza superior (Fernández, 2003).

El éxito remite en gran medida a algunos de los elementos incluidos en este método (Wasserman, 1994). Por un lado, el aprendizaje cooperativo en grupos, con los elementos que tradicionalmente se asocian a este tipo de trabajo como la interdependencia positiva, las interacciones cara a cara, la responsabilidad individual, el desarrollo de habilidades grupales de negociación y solución de problemas y la autorreflexión en grupo (Johnson et al.,

1999). Otro de los elementos relevantes son las preguntas que han de guiar la resolución del caso, que es un elemento de vital importancia ya que han de ser las responsables de la actividad del alumno. Una buena selección de las mismas debe garantizar la comprensión del caso, su asimilación, la generación de nuevas demandas de conocimientos y la reflexión sobre el mismo, proceso que se ha de hacer tanto en el plano individual como en el del grupo. Una estrategia útil es introducir en cada caso desde preguntas más sencillas que valoren elementos de comprensión, a otras más complejas que impliquen relaciones con otros conocimientos previos o la generación de nuevas ideas que el grupo tendrá que construir a través de un proceso activo de búsqueda de información. Esto es más fácil en los denominados casos abiertos, que, en oposición a los cerrados, no ofrecen toda la información necesaria para resolver el caso, por lo que una vez identificado el problema y sus partes, el alumno debe generar y valorar distintos cursos de acción que acaben en una propuesta de acción. Aquí aparece otra de las tareas importantes del profesor, ofrecer al alumno un material complementario que guíe su búsqueda inicial y permita obtener soluciones al caso.

La evaluación pretendía ser una herramienta más en el proceso de construcción del conocimiento de nuestros alumnos. El proceso de recogida de información con fines evaluativos estaba diseñado acorde a lo que tradicionalmente se ha venido denominando como evaluación inicial, evaluación de proceso y evaluación de resultados. La búsqueda de un aprendizaje significativo y competencial nos orienta a conocer los conocimientos previos del alumno sobre los que se van a construir y desarrollar las nuevas adquisiciones, por lo que es precisa una evaluación previa de los alumnos para conocer tanto sus conocimientos como sus motivaciones y expectativas sobre la asignatura. Además, el diseño de esta asignatura debía garantizar elementos del control del proceso de aprendizaje,

supervisando las diferentes tareas hechas por los grupos y valorando el grado de desarrollo competencial alcanzado, permitiendo al profesor poder retroalimentar el proceso y profundizar en las tareas de análisis y solución de los casos generadas por los estudiantes. Por último, no olvidamos que la evaluación tiene también objetivos administrativos, por lo que cada estudiante obtenía una nota final individual, pero sin olvidar que partiendo de un trabajo cooperativo como el propuesto, una parte iba a corresponder al trabajo grupal y otra al trabajo individual. Estos elementos en su conjunto constituyen un proceso de planificación de la esta actividad alejada de la evaluación tradicional y mucho más aproximada a lo que se ha denominado como evaluación auténtica (Corominas, 2000).

Descripción

El contexto

Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia es una asignatura optativa de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Zaragoza. Cuenta con un total de 6 créditos y se imparte en el primer cuatrimestre del curso con dos clases semanales de dos horas de duración. Los objetivos de la misma son que los alumnos sean capaces de conocer las características de los diferentes trastornos psicopatológicos de la infancia y la adolescencia, saber explicarlos desde diferentes teorías, conocer el proceso de diagnóstico y de tratamiento y poder aplicar a casos concretos los conocimientos anteriores. El temario está compuesto por un total de 11 unidades distribuidas en 5 bloques (trastornos emocionales, trastornos del comportamiento perturbador, trastornos de las funciones corporales, trastornos adictivos y alteraciones psicopatológicas graves en el niño y en el adolescente), además de un tema introductorio sobre aspectos generales de la psicopatología.

Los alumnos que cursan Psicopedagogía en la Universidad de Zaragoza suelen proceder de Magisterio. En

el caso de aquellos que acceden desde la especialidad de Educación Especial han cursado una asignatura muy parecida a ésta, por lo que tienen mayores conocimientos y competencias profesionales derivadas de la misma. El número de alumnos matriculados varía de un año para otro, siendo de 50 en el curso 2005/06, momento al que se refiere la experiencia que aquí describimos. En esta ocasión, todos los alumnos procedían de la titulación de Magisterio, con un 40% de las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje, mientras que el resto en su mayoría lo hacían tras haber cursado Educación Infantil o Educación Primaria.

La asignatura en años anteriores

En años anteriores se habían usado casos como medio para ejemplificar los distintos trastornos que componen el temario (Wasserman, 1994). Con los mismos, se pretendía que los alumnos desarrollasen competencias específicas para identificar la información relevante en el caso, que tomasen decisiones sobre el diagnóstico y el tratamiento, que planificasen un proceso de recogida de información y usasen los nuevos datos para retroalimentar todo este proceso. Por lo general, se contaba con dos tipos de casos, descriptivos y casos como problema (Sánchez, 2006). En los primeros un profesional analizaba un caso clínico, con las características del trastorno, el proceso de evaluación, los objetivos del tratamiento y daba cuenta de su aplicación y de los resultados del mismo. En los segundos, a partir de una descripción inicial de un trastorno, se pedía al alumno aplicar los conocimientos adquiridos, delimitando el problema, proponiendo un diagnóstico, decidiendo los objetivos del tratamiento y las técnicas para lograrlo. Este tipo de caso-problema formaba parte también de la evaluación final en la parte práctica.

Aún cuando este procedimiento contaba con buena aceptación de los alumnos, veíamos algunas dificultades, algunas de tipo práctico y otras de tipo teórico. Entre las primeras estaban la falta

de tiempo para impartir el temario teórico y analizar los casos descriptivos en el aula y la sobrecarga de trabajo del profesor al supervisar en mayor profundidad el trabajo del alumno en los casos-problema. Las de tipo teórico tenían un mayor calado. Por un lado, la realización de los casos-problema era voluntaria y no tenía repercusión en la calificación final, por cuanto suponían una preparación para la misma, lo que no garantizaba que todos los alumnos se habían enfrentado con este tipo de casos y que habían adquirido las competencias necesarias para resolverlos. Por otro lado, al evaluar en las fechas oficiales los aprendizajes adquiridos, nos encontrábamos con un proceso finalizado, poco útil para retroalimentar el aprendizaje del alumno y sin garantías de que los alumnos habían trabajado las competencias exigibles en ese momento. En un intento de superar estas dificultades y mantener la estructura de la asignatura sobre la que veníamos trabajando, materiales teóricos, casos descriptivos y casos problema, planteamos una propuesta para el curso 2005/06 con una nueva organización del trabajo del alumno, una redefinición del espacio del aula y cambios importantes en el proceso de evaluación. La idea central que guiaba este proceso era la consideración del caso como un problema, siendo éste el elemento central sobre el que iba a organizarse la docencia (Bará y Valero-García, 2005, Escanero et al, 2005), y aunque si bien se mantenían la mayor parte de los elementos anteriores, como los contenidos teóricos, la bibliografía de referencia y los casos descriptivos, el nuevo tratamiento de los mismos resultaba completamente distinto.

La nueva propuesta

Así, la organización del trabajo del alumno quedaba constituida de la siguiente manera. En las dos primeras semanas basadas en un formato más tradicional, el profesor explicaba el tema introductorio a la asignatura y organizaba los primeros grupos de trabajo cooperativos (Bará y Valero-García, 2005), en los que se pedía a

los alumnos leer y discutir sobre el concepto de Psicopatología, los enfoques presentes en la misma y las aportaciones más relevantes de cada corriente. Se aprovechaban estas clases para conocer sus ideas previas sobre la asignatura y algunos conceptos básicos. Por lo general, la heterogeneidad en la procedencia de los alumnos de Psicopedagogía generaba diferentes puntos de partida, por lo que la estrategia de agrupación era elegir al menos un alumno con más conocimientos sobre el área en cada uno de los grupos, lo que en nuestro caso coincidía con los que procedían de Magisterio de Educación Especial o de Audición y Lenguaje. Tras este primer acercamiento, quedaban conformados los grupos de trabajo con tres estudiantes cada uno, un número considerado óptimo para facilitar la organización, mantener la interdependencia y facilitar la operatividad en la realización de las tareas.

A partir de la tercera semana los alumnos empezaban a trabajar sobre los casos. Su tarea en el tiempo restante iba a consistir en resolver un caso-problema por cada uno de los 5 módulos restantes de la asignatura. Toda la programación estaba recogida en un material que recibían al principio de curso, la llamada *Guía de casos*. En esta guía se encontraba la programación de las clases teóricas del curso, las fechas de entrega de cada uno de los casos de los 5 módulos, las sesiones de evaluación, unas normas básicas para entregar los casos, los criterios de calificación y 22 casos-problema, correspondientes a los 11 temas de la asignatura. Al principio de cada módulo se distribuían los casos de tal manera que cada grupo tenía que realizar un caso problema, pero además iba a tener que evaluar el caso problema de otro grupo y responder a preguntas concretas sobre otro caso en un contexto de examen. Con esta organización, cada alumno se tenía que enfrentar necesariamente a tres casos problema distintos de cada módulo.

El material entregado al alumno era de tres tipos distintas. El primer contacto lo iba a tener con el caso problema, una breve

descripción de las características clínicas de un caso real de un niño o un adolescente con uno o varios síntomas correspondientes a los trastornos del temario. En su mayor parte eran casos de nuestro grupo no publicados o adaptaciones de otros casos publicados (Rodríguez, 2002). Iba seguido de un conjunto de preguntas a través de las cuales tenían que ir afrontando los objetivos específicos de la asignatura, esto es, analizar la información relevante del caso, proponer un diagnóstico, un proceso de evaluación y un tratamiento. Conjuntamente con cada caso problema aparecía otro caso extraído de la bibliografía especializada de textos o revistas (caso descriptivo) en el que un profesional analiza el proceso de evaluación y tratamiento de un caso clínico, describiendo un proceso similar al que les íbamos a solicitar (Amador y Echeburúa, 2002; Maciá y Méndez, 1991; Maganto et al, 2001; Molina et al, 1999; Sánchez-Hervás, 2001). Por último, para cada tema los alumnos contaban con un texto teórico en el que se describían las características de cada trastorno, el diagnóstico, los enfoques teóricos más frecuentes, las estrategias de evaluación usadas y los tratamientos que se podrían aplicar (Caballo y Simón, 2001a y 2001b; González, 1998; Vicks-Nelson e Israel, 1997). Aún cuando esta era una información inicialmente suficiente para abordar cada uno de los casos-problema, los alumnos contaban con una bibliografía adicional y podían usar otras vías de búsqueda de información a través de la biblioteca, internet, otras materias, etc..

Las clases también tenían una organización muy concreta. Al principio de cada una de ellas, el profesor introducía los contenidos del módulo durante unos 30 minutos mediante una exposición. Tras atender las preguntas planteadas, el resto del tiempo quedaba para el trabajo de los grupos, quienes se implicaban en tareas tales como la lectura de los casos, la planificación del trabajo entre clases, la discusión y toma de decisiones y la consulta de dudas al profesor. Cada equipo debía planificar su proceso de estudio del caso y

la preparación de las restantes tareas, proceso que debía ser anotado, pasando a formar parte de la carpeta de trabajo del grupo. No había roles asignados dentro del grupo, con la salvedad de que debía haber un alumno encargado de llevar al día la carpeta de trabajo en la que se debía incluir la planificación que el grupo había hecho del módulo, y los documentos de trabajo del grupo (resúmenes de lecturas, borradores del trabajo, textos adicionales, etc.). Esta carpeta de trabajo debía estar actualizada y era una herramienta adicional de evaluación del trabajo del grupo. El profesor a lo largo de todo este proceso iba rotando por los grupos, observando la evolución de los mismos, revisando borradores de trabajo, dinamizando el debate interno y la reflexión o analizando las consecuencias de las alternativas de solución elaboradas por los alumnos. En la tabla 2 se ejemplifica el desarrollo de uno de los módulos.

Las sesiones de evaluación eran el tercer elemento central de la experiencia. Cada grupo debía aportar un caso resuelto y además corregir el caso de otro grupo con unos criterios diseñados por el profesor (tabla 3), asignar y justificar una calificación final y formular tres preguntas sobre el caso como si fuesen parte de un examen para otros compañeros. Tras esta tarea grupal, cada alumno respondía a una pregunta sobre otro caso de manera individual y conjuntamente con una autoevaluación y una autocalificación constituía la parte individual de la nota. Las evaluaciones eran entregadas en la siguiente clase, en la que se discutían los casos con todos los grupos y de manera particular con cada uno de ellos. La cuantificación de la evaluación de cada módulo queda recogida en la tabla 4, teniendo en cuenta que la calificación final de la asignatura era una media de los cinco módulos del curso que necesariamente debían haber sido finalizados.

Los resultados

Por último, podemos decir que la evaluación de la experiencia es altamente positiva. A lo largo del curso, se conformaron 12 grupos de trabajo presencial en el aula mientras que otros 7 alumnos hicieron un seguimiento de la misma a través de la web o acudiendo únicamente a las sesiones de evaluación. Los 12 grupos entregaron sus trabajos en la fecha acordada, igual que hicieron otras 5 personas más que trabajaron de manera semipresencial o a través de la web. A lo largo del segundo cuatrimestre del curso, otros tres alumnos han completado el trabajo de la asignatura. Podemos decir que todos los alumnos que han finalizado el trabajo de los cinco módulos han superado los criterios de la asignatura. Los casos de fracaso se han producido en alumnos que no han tenido contacto alguno con el profesor.

Los alumnos han informado de una alta satisfacción con la asignatura, el método seguido y el grado de cercanía alcanzado con el profesor. Entre los aspectos más valorados se encuentran el hecho de que el estudio de casos les ha facilitado el aprendizaje, les ha permitido profundizar en aspectos adicionales a los trabajados en años anteriores (alumnos de educación especial), ha hecho la asignatura más amena, les ha obligado a trabajar día a día y no ha generado una sobrecarga para los exámenes finales. Además, muestran una alta satisfacción con su grupo de trabajo. Los aspectos más negativos los han relacionado con la sobrecarga que ha supuesto en algún momento la asignatura, aún cuando siempre lo han hecho con agrado, y con la estrategia seguida por el profesor a la hora de dedicar atención a los grupos en las clases presenciales. En este sentido sugieren un sistema rotativo de tiempo limitado similar al seguido en la distribución de casos.

Por nuestra parte, podemos añadir algunos aspectos que nos han parecido significativos en la aplicación. Por un lado, respecto a años anteriores, se ha incrementado el desarrollo competencial de nuestros alumnos en los aspectos referidos a análisis y síntesis de información y al

proceso de toma de decisiones. Además, no se han reducido los aspectos teóricos a trabajar, sino más bien, frente a años anteriores se ha llegado a la totalidad de contenidos, lo que quizás ha redundado en una percepción de sobrecarga de trabajo para los alumnos, sobrecarga que en ocasiones ha respondido a su propia necesidad de ampliar información y de ofrecer una solución más fundamentada al caso. En este sentido, señalar que era frecuente encontrar información novedosa aportada por los alumnos en la que fundamentaban las propuestas incluidas en el caso.

En cuanto al trabajo del profesor, ha supuesto un esfuerzo extra en la elaboración de los materiales y las tareas de evaluación. Por el contrario, el trabajo en el aula y el contacto con los alumnos ha sido mucho más fácil y enriquecedor. La metodología ha mostrado también su flexibilidad para adaptarse a distintas situaciones ocurridas durante el curso, alumnos y grupos de alumnos con dificultades para asistir al aula, alumnos incorporados con dos o tres semanas de retraso por cuestiones administrativas o grupos de trabajo en el que se detectan problemas de funcionamiento y que acaban en una disolución, situación que se nos presentó en una ocasión.

Dos hechos adicionales merecen una mención especial. Por un lado, esta propuesta ha permitido "recuperar" a alumnos con segunda matrícula en la asignatura que han visto en este procedimiento un medio ideal de tener metas puntuales de trabajo y una estrategia clara en la que la colaboración con otros fuese una buena plataforma para lograr superar la asignatura. Por otro, el contacto directo con los alumnos y una negociación abierta con ellos ha permitido ajustar algunos de los procedimientos de evaluación que mayores reticencias presentaron. La mayor parte de estos problemas fueron detectados en la primera sesión de evaluación. Por un lado, aunque los criterios de corrección correspondían con los objetivos de la asignatura, no fueron entregados por escrito hasta esta

primera sesión, lo que generó quejas de los estudiantes en la preparación de su caso. Otra cuestión que tuvo que ser abordada fue la reticencia de los alumnos a ser evaluados por los compañeros, y si bien la parte relativa a la corrección del caso acabó siendo acogida y aceptada como una parte más del proceso, optamos por dejar de usar las preguntas elaboradas por los alumnos como procedimiento para realizar la tarea individual de las sesiones de evaluación. Para los alumnos era más objetivo y justo que esta tarea recayese en el profesor, y una vez aceptado por nuestra parte, decidimos buscar una ventaja con la nueva situación, aprovechar estas preguntas para explorar sistemáticamente el logro progresivo e integral de los objetivos de la asignatura, esto es, la explicación y diagnóstico del trastorno y la planificación de la evaluación y del tratamiento. El riesgo que corríamos, que los estudiantes perdiesen parte de implicación en esta tarea, aparentemente no apareció en ningún momento, ya que esta tarea fue complementada en todas las sesiones de evaluación.

Conclusiones

Al igual que sus alumnos, el profesor universitario puede construir su propio conocimiento en situaciones de aprendizaje entre iguales. En el momento actual de la universidad española, la formación de grupos de trabajo entre profesores resulta imprescindible, ya que, por un lado, surge la necesidad de reflexionar y desarrollar nuevas competencias docentes acordes con el proceso de convergencia europea, mientras que por otro lado está la necesidad práctica de diseñar y coordinar las nuevas titulaciones. La experiencia aquí expuesta pone de manifiesto que este proceso es viable y que permite generar aplicaciones concretas de trabajo con los alumnos.

Nuestro trabajo se basa en el uso de diferentes tipos de casos para introducir una asignatura con un desempeño profesional ligado al ámbito escolar, pero centrado en la detección, derivación y

seguimiento de casos clínicos, por lo que la metodología usada permite una aproximación de la docencia a la futura práctica del estudiante. Aparte del estudio de casos, entendemos que hay otros dos elementos fundamentales en el aprendizaje, la organización de los grupos cooperativos y el proceso de evaluación diseñado. En el primero de ellos, se combinan continuamente las tres escenarios del aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, la cooperación y la colaboración (Monereo y Durán, 2002).

Al igual que en la experiencia aquí desarrollada, el desarrollo de un proceso como éste en el que distintos profesores trabajan de manera conjunta reproduce un entorno de cooperación similar al descrito para nuestros alumnos. En nuestro caso, los aspectos más relevantes que hemos construido han ido desde la fundamentación teórica de la metodología, el diseño de las actividades partiendo del método de casos y de solución de problemas, la experiencia práctica de aplicación en el aula y la detección de las dificultades más relevantes en las que seguir trabajando. De todas ellas nos surgen algunos comentarios que se pueden incorporar a este trabajo.

Por un lado, una cuestión fundamental es poder definir el tipo de metodología seguida cuando nos encontramos con dos modelos como el método de casos y el de aprendizaje basado en problemas, metodologías activas que comparten algunos de sus elementos, como el tipo de trabajo del alumno o el papel del profesor. Desde nuestro punto de vista, diferenciar ambos métodos no es una tarea fácil por cuanto en el método de casos se acepta una amplia variedad de casos, desde casos descriptivos o casos cerrados a casos abiertos y casos basados en la solución de problemas (Almagro y Pérez, 2004; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2000; Sánchez, 2006). Aquí contamos con ambos tipos de casos, ya que hay casos descriptivos, con toda la información, y casos abiertos en los que se demanda al estudiante la elaboración de una solución

quedando bajo su responsabilidad la búsqueda adicional de ésta. No obstante, entendemos que nuestro trabajo también se aproxima a algunas de las características del aprendizaje basado en problemas, dado que todo el trabajo se ha organizado en base a los casos-problema, el número de estudiantes que conforman los grupos es reducido y el tipo de conocimientos que se busca no es tanto el cómo ha ocurrido un evento o solución, sino la búsqueda y elaboración de una solución (Crang-Svalenius y Stjernquist, 2005).

Otro de los elementos que ha sido objeto de discusión y que puede ser una reticencia para el uso de método de casos, y en general de metodologías activas, es la dificultad inherente al proceso de evaluación, dificultad reconocida también en otros foros (Almagro y Pérez, 2004; Snyder y McWilliam, 2003). Como ya hemos señalado, la opción elegida en este caso se ha separado del tipo de evaluación tradicional basada en un examen final y en la realización de ejercicios escritos sin materiales, en presencia del profesor y como última actividad del aprendizaje. Hemos elegido la alternativa aquí descrita basándonos en las actividades elaboradas por nuestros alumnos, acercándonos con ello a una evaluación mucha más cercana a la práctica cotidiana, más abierta y orientada a retroalimentar el aprendizaje. Hemos incorporado algunas de las recomendaciones sugeridas por los autores (Bará y Valero-García, 2005; ITESM, 2000) tales como dar información al alumno sobre el método, el tipo de tareas que se espera de él y el momento de entrega, y cuando en algunos casos nuestras actuaciones no han sido suficientes, el propio feed-back de los alumnos nos ha mostrado el camino adecuado, como nos ha ocurrido con los criterios de evaluación. Con lo anterior queremos plantear la viabilidad de un modelo de evaluación en la metodología de casos que partiendo de los objetivos planteados en la programación del curso, tome el trabajo del estudiante como punto de partida y que de acuerdo con éste deje claramente definidas, establecidas y explicitadas las reglas del juego, tanto en lo

que hace referencia a los resultados, como al momento y a los logros esperados.

Precisamente guardamos una última reflexión sobre los logros. Como grupo, somos conscientes que el uso que hacemos de los casos no es necesariamente el mismo, aunque consideramos que el método de casos es adecuado para los objetivos que pretendemos con nuestra práctica docente. Las conclusiones de otros autores equiparan el método de casos a la clase tradicional en cuanto al logro de conocimientos y señalan su superioridad en lo que hace referencia a las actitudes y a las aplicaciones (Snyder y McWilliam, 1999), y aunque en este caso no podemos aportar datos objetivos, nuestras impresiones avalan estas tesis, con la ventaja añadida de que tal como hemos comentado este método ha mostrado una buena aceptación entre los alumnos, no ha generado insatisfacción en el profesorado y se ha mostrado flexible para atender a las distintas situaciones que se nos presentan en el día a día en nuestra práctica docente.

Diremos, por último, que igual que todo buen caso, no presentamos una solución cerrada para la educación superior, sino que más bien es una propuesta más que ha surgido en un contexto de trabajo y que únicamente pretende ser una excusa para seguir reflexionando en torno a nuestros "propios casos". Tal como señala Wasserman (1994), no hay que abandonar el espíritu crítico en nuestra quehacer en el trabajo con esta metodología.

Bibliografía.

- Almagro, A., Pérez, M.L. (2004). Making the case meted work in teaching Business English: a case estduy. *English for Specific Purposes*, 23, 137-161.
- Amador, A. y Echeburúa, E. (2002). Tratamiento psicológico de la dependencia a máquinas tragaperras: estudio de un caso con complicaciones judiciales. *Análisis y*

- Modificación de Conducta*, 28 (117), 71-107.
- Bará, J. y Valero García, M. (2005). *Aprendizaje basado en proyectos (Project Based Learning) en la formación de ingenieros*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Caballo, V.E. y Simón, M.A. (2001a). *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente. Trastornos Específicos*. Madrid, Pirámide.
- Caballo, V. y Simón, M.A. (2001b). *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente. Trastornos Generales*. Madrid, Pirámide.
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la era del portafolio?. *Bordón*, 52, 509-522.
- Escanero, J. F., Guerra, M., Soria, M. y Gambarte, J. A. (2005). *Guía para escribir casos o problemas en el Aprendizaje basado en la Solución de Problemas*. Zaragoza, Navarro y Navarro.
- Fernández, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad. Análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-199.
- González Barrón, R. (1998). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid, Pirámide.
- Crang-Svalenius, E y Stjernquist, M (2005). Applying the case method for teaching within the health professions - teaching the teachers. *Medical Teacher*, 27, 489-492.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P.S.L. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid, La Muralla.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2000). *El estudio de casos como técnica didáctica*. En <http://www.sistema.itesm.mx/va/di-de/inf-doc/estrategias/>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Maganto, C., Amado, J.A. y González, R. (2001) *Evaluación psicológica en la infancia y la adolescencia. Casos prácticos*. Madrid, TEA.
- Méndez, F.X. y Maciá, D. (1991). *Madrid, Pirámide. Modificación de conducta con niños y adolescentes*. Madrid, Pirámide.
- Molina, F.J., Luciano, M.C., Gómez, I. y Gómez, S. (1999). Trastorno afectivo con alucinaciones en la adolescencia. *Piscothema*, 11, 495-504.
- Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona, Edebé.
- Palomero, J.E. (2003a). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47, 21-41.
- Palomero, J.E. (2003b). Enseñar y aprender en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47, 15-136.
- Rodríguez, J. (2000). *Psicopatología infantil básica. Teoría y casos clínicos*. Madrid, Pirámide.
- Sánchez Hervás, E. (2001). Dependencia a cocaína: estudio de un caso. *Conductas Adictivas*, 1, 1. En (<http://www.conductasadictivas.org/conductas/html/antiores/casos/casos1.htm>)
- Sánchez Moreno, M.R. (2006). *El estudio de casos en las aulas universitarias. Programa de Mejora e Innovación Docente*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

- Snyder, P. y McWilliam, P.J. (2003). Using case method of instruction effectively in early intervention personnel preparation. *Infants and Young Children*, 16, 284-295.
- Snyder, P, y McWilliam, P J, (1999). Evaluating the efficacy of case method instruction: Findings from preservice training in family-centered care. *Journal of Early Intervention*, 22, 114-125.
- VVAA (2005). *Actas del XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma educativa?*. En (<http://www.aufop.org/xi-congreso/indice.htm>).
- Wasserman, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Wicks-Nelson, R. e Israel, A.C. (1997). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Prentice Hall.

Tabla 1. Objetivos de la asignatura

- Conocer y comprender los distintos modelos que explican los trastornos, su origen y evolución.
- Aprender a identificar los síntomas presentes en un caso y ser capaz de agruparlas en categorías diagnósticas.
- Conocer los medios de evaluación necesarios en un caso para obtener la información relevante que ayude al diagnóstico y comprensión del caso.
- Conocer las distintas modalidades de tratamiento de los trastornos psicopatológicos en la infancia y adolescencia.
- Conocer los fundamentos y pasos de técnicas psicológicas aplicables a los problemas psicopatológicos de la infancia y la adolescencia.
- Saber aplicar a casos concretos los conocimientos generales anteriores.
- Aprender a tomar decisiones sobre los procesos de evaluación y tratamiento necesarios para responder a las necesidades identificadas en los casos anteriores.

Tabla 2: Ejemplo de la programación de los casos en el aula

Módulo 1. Trastornos emocionales

Semanas 3 y 4	Días 4 y 5	CASO 1. Presentación y comentarios generales Clase magistral.
	Días 6 y 7	Trabajo grupal. Revisión de la carpeta de trabajo. Consultas al profesor y supervisión del trabajo grupal.

Semana 5	Día 8	<p>EVALUACIÓN CASO 1</p> <p>Entrega del caso por cada grupo.</p> <p>Autoevaluación y cuestionario de incidencias críticas. Grupal.</p> <p>Evaluación por pares (tarea grupal). Presencial.</p> <p>Examen individual. Presencial.</p>
Semana 5	Día 9	<p>Comentario general del caso.</p> <p>Comentario del caso grupo por grupo.</p> <p>Acuerdos grupales.</p>

Tabla 4: Ejemplo de los criterios de cuantificación del trabajo del alumno.			
Actividad	Puntuación	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Nivel de responsabilidad
Tarea 1 Carpeta de trabajo	5 puntos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Carpeta de trabajo 2. Planificación del grupo 	Grupal
Tarea 2 Resolución caso problema	60 puntos	<p>40 puntos. Aplicación al caso de los criterios establecidos (Evaluación del profesor)</p> <p>10 puntos. Calificación asignada en la corrección por pares al aplicar los criterios de evaluación.</p> <p>10 puntos. Autoevaluación por parte de cada alumno del grado de aprendizaje realizado.</p> <p>10 puntos correspondientes a la evaluación del trabajo por el otro grupo (Evaluación por pares)</p>	<p>Grupal</p> <p>Grupal</p> <p>Individual</p> <p>Grupal</p>
Tarea 3 Corrección pares	10 puntos	Cada grupo corregirá el caso de otro grupo y elaborará preguntas de examen.	Grupo
Tarea 4 Examen	25 puntos	Respuesta individual escrita a la pregunta hecha por otro grupo y/o el profesor (con material, pero tiempo limitado).	Individual

Tabla 3. Criterios de evaluación de casos			
Criterio	Insuficiente (0)	Regular (0,5)	Bien (1)
Diagnóstico del caso	El grupo no hace la tarea, lo hace de manera errónea y sin justificar.	El grupo ofrece un diagnóstico adecuado pero no señala la información en la que se basa. El grupo ofrece y justifica un diagnóstico erróneo.	El grupo ofrece un diagnóstico adecuado y lo justifica con la información relevante del caso.
Diagnóstico diferencial	El grupo no hace la tarea, lo hace de manera errónea y sin justificar.	El grupo ofrece un diagnóstico alternativo pero no señala la información en la que se basa. El grupo ofrece y justifica un diagnóstico alternativo no ajustado al trastorno o la información del caso.	El grupo ofrece alternativas al diagnóstico y justifica la respuesta
Análisis topográfico	El grupo no hace la tarea o la hace con graves errores conceptuales y con informaciones relevantes del caso no detectadas.	El grupo organiza la información del caso atendiendo a los estímulos antecedentes, historia del problema, variables del organismo, respuestas y consecuentes. Detectada parte de la información y hay errores.	El grupo organiza la información del caso atendiendo a los estímulos antecedentes, historia del problema, variables del organismo, respuestas y consecuentes. Está detectada la información y no hay errores.
Hipótesis de origen del trastorno	El grupo propone una hipótesis del caso con una información mínima del caso y sin fundamentación teórica	El grupo propone una hipótesis del caso, pero o bien detecta la información relevante y no hace apoyo teórico o hace apoyo teórico sin relacionar con el caso.	El grupo propone una hipótesis del caso con la mayor parte de la información del caso y con una fundamentación teórica
Hipótesis sobre el mantenimiento del trastorno	El grupo propone una hipótesis del caso con una información mínima del caso y sin fundamentación teórica	El grupo propone una hipótesis del caso, pero o bien detecta la información relevante y no hace apoyo teórico o hace apoyo teórico sin relacionar con el caso.	El grupo propone una hipótesis del caso con la mayor parte de la información del caso y con una fundamentación teórica
Hipótesis alternativas	El grupo no propone hipótesis alternativas al caso o lo hace con una	El grupo propone al menos una hipótesis alternativa, pero o bien	El grupo propone una o más hipótesis alternativas con la mayor

	información mínima del caso y sin fundamentación teórica	detecta la información relevante y no hace apoyo teórico o hace apoyo teórico sin relacionar con el caso.	parte de la información del caso y con una fundamentación teórica
Objetivos de la evaluación	El grupo no señala la necesidad de una mayor información o si lo hace, dejar áreas fundamentales (diagnóstico o planificación del tratamiento) sin señalar.	El grupo señala la necesidad de recoger más información pero o bien no justifica su necesidad (diagnóstico o planificación del tratamiento) o deja algunas áreas sin detectar.	El grupo señala la necesidad de recoger más información para completar el proceso de diagnóstico y el proceso de evaluación para la planificación del tratamiento.
Herramientas e instrumentos de evaluación	El grupo señala algunas herramientas y procedimientos específicos de evaluación, pero lo hace de manera general, sin ajustar al caso o dejando sin analizar áreas relevantes.	El grupo señala algunas herramientas y procedimientos de evaluación, pero o bien no los ajusta al caso o no abordan todas las áreas problema.	El grupo señala varias herramientas y procedimientos complementarios de evaluación y especifica la información a recoger con cada uno de ellos.
Objetivos del tratamiento	El grupo o bien no señala objetivos de tratamiento o si lo hace deja sin abordar las áreas más importantes o no ofrece una justificación teórica.	El grupo señala los objetivos para el caso, pero o bien deja aspectos importantes sin abordar o no los justifica suficientemente según los supuestos teóricos del caso.	El grupo señala los objetivos generales del tratamiento, abordando las áreas problemas del caso y justificando los mismos desde las teorías del trastorno.
Técnicas de tratamiento	El grupo no señala técnicas de tratamiento o si lo hace, no las relaciona con los objetivos del caso o simplemente menciona el nombre.	El grupo menciona algunas técnicas de tratamiento, pero o bien no abordan todos los objetivos de tratamiento o simplemente mencionan su nombre sin plantear el desarrollo.	El grupo menciona técnicas específicas de tratamiento para los objetivos del caso y explica brevemente el desarrollo de la mismas.

Anexo II

PROYECTO PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN
TÍTULO OFICIAL DE MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA
EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Departamento de Psicología y Sociología

Zaragoza, 20 de noviembre de 2005

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. ANTECEDENTES	4
3. LA IMPORTANCIA DEL PSICOPEDAGOGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	6
3.1. El Psicopedagogo ante un mundo en constante cambio	6
3.2. El Psicopedagogo ante el contexto europeo	8
3.3. El Psicopedagogo, un profesional necesario	9
4. CAMPOS DE ESTUDIO, PERFIL PROFESIONAL Y COMPETENCIAS DEL PSICOPEDAGOGO	10
4.1. Principales campos de estudio de la Psicopedagogía	10
4.2. Perfil profesional del Psicopedagogo	11
4.3. Competencias del Psicopedagogo	
5. LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ZARAZOGA: ALUMNADO, RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES	13
5.1. El alumnado	13
5.2. Recursos humanos	14
5.3. Actividad investigadora	16
5.4. Recursos materiales	17
5.4.1 Características y distribución del edificio	17
5.4.2 Dotación bibliográfica y de hemeroteca	19
5.4.3 Otras dotaciones	18
6. CONSIDERACIONES FINALES	20

PROYECTO PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN TÍTULO OFICIAL DE MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA, EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

“La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades” (Paulo Freire)

1. INTRODUCCIÓN

La Conferencia de Berlín, celebrada por los ministros europeos responsables de educación superior, el día 19 de septiembre de 2003, reafirmó la importancia del proceso de convergencia de la Universidad Europea, que afecta a más de mil universidades de cuarenta y cinco países europeos, cuyas titulaciones quedarán perfectamente sincronizadas en la frontera del año 2010, gracias a un sistema común de titulaciones y créditos. En este proceso de convergencia destaca la relevancia de los estudios de postgrado, que la citada Conferencia considera como uno de los principales elementos para reforzar el atractivo de la educación superior europea en el contexto internacional.

Ante este panorama de cambios normativos, derivados del proceso de implantación de EEES, se hace necesario que la universidad española elabore mapas de postgrados oficiales y establezca los posibles Másteres que se derivan de ellos, de conformidad con el marco legal contemplado en el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios de postgrado.

Ante esta situación, nos encontramos en el inicio de un Mapa de Titulaciones abierto y flexible que renovará el actual catálogo de titulaciones de la Universidad española. Desde ahora hasta el 2007, se tiene que acometer la elaboración de las Directrices Generales Propias de cada Titulación. Es en este contexto en el que se enmarca el presente proyecto para la implantación del Título oficial de Master en Psicopedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Un programa oficial de postgrado es una propuesta formativa de calidad que conduce a un título de Máster o de Doctor. Se debe concebir como un contenedor flexible y dinámico, que favorezca la vertebración de la oferta y la transversalidad del conocimiento.

Entre los posibles Másteres a ofertar por la universidad española, están aquellos que tienen que ver con la atención psico-socio-educativa, entre los que cabrían, entre otros, los siguientes: mediación comunitaria, educación del ocio y del tiempo libre, educación intercultural, atención temprana, atención a la diversidad, educación familiar, orientación profesional, evaluación educativa, audición y lenguaje, necesidades educativas especiales, educación emocional, psicología educativa, psicología clínica, psicología social y PSICOPEDAGOGÍA.

El objetivo del presente proyecto de implantación de un Título Oficial de Postgrado en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, es proponer un Máster en Psicopedagogía, que venga a sustituir al actual segundo ciclo de la Licenciatura en Psicopedagogía, que se imparte actualmente en dicha Facultad. Máster que, por otra parte, tiene referentes muy claros en los otros Estados de la Unión Europea y en toda Iberoamérica.

2. ANTECEDENTES

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su disposición adicional 12,3 dice textualmente que: “Las Administraciones Educativas, en el marco de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsarán la creación de Centros Superiores de Formación del Profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen...”.

Por otra parte, la misma Ley en su artículo 60.2, dice que: “Las Administraciones Educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos..., que... se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación”.

En este contexto legal surgen en España las Facultades de Educación y demás Centros Superiores de Formación del Profesorado, así como la Licenciatura en Psicopedagogía, creada por el Real Decreto 916/1992, de 17 de julio, y complementada por la Orden Ministerial de 22 de diciembre de 1992. Licenciatura que en el momento actual se imparte en 54 Centros Universitarios españoles.

En el caso concreto de la Universidad de Zaragoza, la Facultad de Educación fue creada por el Gobierno de Aragón, con el Decreto 129/2001,

de 3 de julio, que transformó la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Zaragoza en Facultad y autorizó la implantación de las enseñanzas conducentes a la obtención de la Licenciatura en Psicopedagogía (BOA n.º 85, de 18-7-01). Asimismo, la Resolución de 26 de septiembre de 2001, del Rectorado de la Universidad de Zaragoza, concretó las instrucciones para el inicio de actividades en dicha Facultad de Educación, a partir del 1 de octubre de 2001.

Por otra parte, la citada Licenciatura en Psicopedagogía había sido propuesta por la Junta de Gobierno de la Universidad de Zaragoza; y aprobada, el 14 de diciembre de 1998, por el pleno del Consejo Social, órgano que el 10 de abril de 2001 aprobó también la Memoria para la transformación de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB en Facultad de Educación. Ambos informes, favorables, fueron respaldados el 29 de mayo de ese mismo año por la Comisión de Coordinación y Planificación del Consejo de Universidades, concretándose en la Resolución de 29 de octubre de 2001, de la Universidad de Zaragoza, por la que se hizo público el Plan de Estudios conducente a la obtención del título de licenciado en Psicopedagogía (BOE n.º 282, de 24-11-01).

Con esta transformación, se cumplió una antigua aspiración y se culminó el desarrollo de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, institución centenaria dedicada a la formación del magisterio y al cultivo de las ciencias psicopedagógicas. En efecto, gracias a esta nueva normativa, la citada Escuela se convirtió en Facultad de Educación, asumiendo la formación, que se venía impartiendo desde el año 1844 en la Escuela Normal de Maestros de Zaragoza, y desde 1856 en la de maestras.

Esta institución ha vivido profundas transformaciones a lo largo de más de 150 años, entre las que cabe señalar la correspondiente a la Ley General de Educación de 1970, que convirtió a las antiguas Escuelas Normales en Escuelas Universitarias, integrándolas en la Universidad; y que consideró los estudios de magisterio como estudios universitarios. A partir del año 1972, en el que se produjo su integración efectiva en la Universidad, las titulaciones impartidas han ido variando a tenor de las posibilidades que la legislación ha permitido. De este modo, la oferta de las tres titulaciones básicas creadas a partir de 1971, se amplió con Educación Preescolar y Educación Especial en el curso 1978-79, y con Educación Física en el curso 1990-91.

La puesta en marcha de la Ley Orgánica de 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, llevaría consigo la participación de los profesores de las diversas Áreas de Conocimiento en una estructura departamental,

que permitió una apertura mayor del profesorado y una mayor permeabilidad.

A partir de octubre de 1990, los cambios de la política educativa que se han producido con la aplicación de la LOGSE dieron lugar a una nueva configuración de las titulaciones impartidas en la citada Facultad. En la actualidad, se imparten en ella las enseñanzas recogidas en el apartado correspondiente a Planes de Estudios -Educación Primaria- de dicha Ley Orgánica. A esta docencia, orientada a la formación profesional de los maestros, en sus distintas especialidades, se suma la impartición de los complementos de formación que permiten que los diplomados puedan acceder al segundo ciclo de varias Licenciaturas. A partir del curso 2001-02, se comenzó a impartir, por primera vez en Aragón, la Licenciatura en Psicopedagogía, titulación que inauguró la implantación en esta Universidad de los estudios de segundo ciclo en el ámbito científico propio de una Facultad de Educación.

Finalmente, nos encontramos ante un panorama de transformaciones profundas dentro del EEES. En el contexto de dichas transformaciones, se gesta el presente proyecto de transformación de la actual Licenciatura en Psicopedagogía en un Máster oficial de homónima denominación, fundamentado legalmente en las reformas que derivan del citado EEES y, en particular, del real decreto 1044/2003, de 1 de agosto (suplemento europeo al título), del real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (sistema europeo de créditos); y de los reales decretos 55 y 56/2001, de 21 de enero de 2005 (BOE de 25.1-05), por los que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales de grado y de postgrado, respectivamente.

3. LA IMPORTANCIA DEL PSICOPEDAGOGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

3.1. El Psicopedagogo ante un mundo en constante cambio

La realidad de un mundo cada vez más globalizado, la convivencia de etnias y culturas diferentes, las políticas de integración social, etc., están provocando un rápido cambio cualitativo y cuantitativo de nuestro entramado social. Esta complejidad de nuestra sociedad ha propiciado que desde hace más de tres lustros el debate educativo se venga centrando en el concepto de integración, que hoy se identifica con la educación en y para la diversidad, como recogía la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), en la que se definía un nuevo modelo de

escuela comprensiva y abierta a la diversidad.

La escuela integradora de hoy pretende ser la escuela inclusiva en la que todos los alumnos, con necesidades educativas especiales o sin ellas, encuentren la respuesta educativa idónea para desarrollar todas sus capacidades (aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, en palabras del *Informe Delors*, 1997), tratando así de dar respuesta a la innegable realidad de las diferencias étnicas, de género, de religión, de cultura, de condición social...; o bien, en otro orden de cosas, físicas, sensoriales, cognitivas, emocionales o de personalidad. Todo un reto y una meta ideal a la que tender a través de un proceso necesariamente complejo y lleno de dificultades.

En este contexto, los diferentes Estados que integran la Unión Europea, llamados a consensuar planteamientos políticos que perfilen unas bases comunes para sus respectivos sistemas educativos, están afrontando el enorme desafío de diseñar una educación comprensiva, sensible a las demandas de la creciente diversidad cultural de su población y respetuosa con la intrínseca heterogeneidad de su alumnado ante el aprendizaje. El prototipo de formación que se va gestando y extendiendo en este escenario europeo camina hacia un incremento de los años de escolaridad obligatoria, hacia un mayor grado de optatividad, hacia una mayor sensibilidad curricular a las diferencias y hacia un mejor ajuste entre el mundo académico y el laboral en todos los niveles de formación.

Los países pioneros en dar respuesta a estas exigencias optaron -entre otras muchas medidas de carácter curricular y organizativo, o destinadas a mejorar la formación inicial y permanente del profesorado-, por institucionalizar la figura del orientador escolar (Watts y Plant, 1987; Watts, Dartois y Plant, 1987-88; Echeverría, 1988; Bisquerra, 1996; AEOEP, 1997), cuyos patrones de intervención se han ido desplazando, progresivamente (Fernández Sierra, 1999), desde el llamado "modelo de servicios", centrado en la intervención selectivo-terapéutica puntual y en el tratamiento de casos especiales y problemáticos, hacia el "modelo de programas", centrado en la intervención preventiva y global, en el trabajo conjunto con el profesorado y en la orientación, prevención y asesoramiento profesional.

De esta forma, se han ido perfilando las funciones del actual orientador escolar, que sin desatender el diagnóstico y la intervención directa en aquellos casos que así lo requieran, se ocupa preferentemente de la intervención indirecta y del asesoramiento profesional dentro de un centro escolar, desempeñando funciones y tareas más grupales, más preventivas, más sociales y más educativas. Funciones de coordinación, de

colaboración, de intercambio e integración de conocimientos expertos, aproximando, en consecuencia, la orientación a la docencia y sumergiendo ambas en la educación mediante actuaciones globales e integradas en un currículum y en un contexto educativo y sociocomunitario concreto; fundiendo competencias, funciones y capacitaciones de los diversos profesionales implicados en cada caso, para construir entre todos y de forma cooperativa estrategias de acción capaces de dar respuesta a la compleja tarea de educar.

Los recientes informes de la OCDE sobre el rendimiento de los alumnos, el fracaso escolar y las altas tasas de abandono de los estudiantes españoles hacen necesario dar prioridad a la atención a la diversidad en general y a la orientación escolar y profesional en particular.

En relación con la atención a la diversidad consideramos esencial el papel de los servicios de orientación (Departamentos de Orientación y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica), en el nuevo sistema educativo. Tales servicios son la pieza clave para detectar a tiempo cualquier problemática educativa o personal en los alumnos, para orientar en las salidas educativas y profesionales, para asesorar al profesorado y para incidir directamente en las familias. Aun más, las funciones de la Orientación Psicopedagógica están dirigidas a la formación y al asesoramiento del profesorado tanto a nivel individual como colectivo, a través de las Comisiones de Coordinación Pedagógica, además de las intervenciones clínicas centradas en unos pocos alumnos.

La atención del psicopedagogo, debe abarcar a toda la comunidad educativa, es decir, a la totalidad de los alumnos, de los profesores y a las familias, así como a todo el entorno comunitario inmediato (servicios sociales y de salud, mundo empresarial, medios de comunicación y otras instituciones).

3.2. El Psicopedagogo ante el contexto europeo

Por otro lado, estamos inmersos en pleno proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, que homologará los sistemas educativos de la Unión Europea. Esta circunstancia va a suponer que nuestros alumnos universitarios van a tener que competir con sus compañeros comunitarios; y también va a propiciar una mayor movilidad entre profesores y entre alumnos. Por todo ello, nuestro sistema educativo deberá estar preparado para dicha permeabilidad y movilidad.

La Unión Europea ya es consciente de la necesidad de potenciar los servicios de orientación psicopedagógica. Muestra de ello es la resolución del Consejo de la Unión Europea, de mayo de 2004, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa.

En la resolución del Consejo de Europa sobre la educación permanente, de 27 de junio de 2002, se recomendó que los Estados Miembros y la Comisión dieran prioridad a los servicios de información, formación y asesoramiento de buena calidad y al acceso a los mismos, en relación con las oportunidades de educación y formación en Europa.

En la comunicación de la Comisión “Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa” (2003), se observó que debe considerarse la inversión en servicios de orientación como la realización de estrategias de prevención precoz, que puedan reducir de manera significativa la falta de adecuación entre la educación y la formación, y las necesidades del mercado de trabajo, aumentando la proporción de personas que completan la educación secundaria y superior, y facilitando la transición al trabajo y el retorno a los estudios.

En las directrices europeas para el empleo (2003), se recomendó como prioridad facilitar el asesoramiento en las fases tempranas para prevenir además el fracaso escolar, el desempleo y, en particular, el de larga duración.

Por último, el informe intermedio conjunto (2004) del Consejo y la Comisión sobre la “aplicación de la estrategia de Lisboa, educación y formación 2010”, definió la orientación como una de las cuatro acciones claves para crear entornos de aprendizaje abiertos, atractivos y accesibles.

3.3. El Psicopedagogo, un profesional necesario

Si realmente queremos una educación de calidad, hay que tener en cuenta las medidas de carácter preventivo, que hemos citado con anterioridad, e implementar cuantos refuerzos educativos sean necesarios en el momento en que se detecta cualquier dificultad. Es imprescindible, por tanto, que se contemple una sólida red de servicios de orientación, tanto en educación infantil y primaria, como en el resto de las etapas educativas obligatorias y postobligatorias.

Hoy en día, nadie duda de que nuestro sistema educativo necesita contar con profesionales que incidan directamente en los centros escolares, asesorando al profesorado, a los alumnos y a sus familias, detectando las dificultades educativas de los estudiantes, colaborando en la formación del profesorado y contribuyendo a coordinar las intervenciones de otros servicios educativos, familiares, sanitarios y sociales.

En este sentido, cabe resaltar, las propuestas que se vienen haciendo desde las Redes Magisterio y Educación y, en particular, la reciente ponencia, presentada a debate en la 3.^a Conferencia de Decanos y Directores de Centros de Magisterio y Educación, celebrada en Tenerife los pasados días 17 y 18 de noviembre de 2005. En ella se ha propuesto la transformación de la actual Licenciatura en Psicopedagogía, en un Máster en Psicopedagogía, a impartir en las Facultades de Educación.

En la misma línea se manifestó el “XI Congreso de Formación del Profesorado: Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?”, en el que participaron unos 250 expertos en formación inicial y permanente del profesorado. En él se defendió la permanencia de la Psicopedagogía como perfil necesario en el ámbito educativo.

Asimismo, desde la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), se está exigiendo, cada vez con mayor fuerza, una potenciación de los servicios de prevención y asesoramiento, como una de las fórmulas esenciales para mejorar la calidad del sistema educativo.

Por todo ello, parece indispensable que las universidades mantengan abiertos los cauces necesarios para la formación de los profesionales de la orientación psicopedagógica. **En particular, en nuestro caso, proponemos que la Universidad de Zaragoza convierta el actual segundo ciclo de la Licenciatura en Psicopedagogía, en un Máster en Psicopedagogía.**

4.- CAMPOS DE ESTUDIO, PERFIL PROFESIONAL Y COMPETENCIAS DEL PSICOPEDAGOGO

El Máster en Psicopedagogía se perfila como un Título Oficial de Postgrado que supone una salida de mayor formación y cualificación para graduados (Título de Grado) en magisterio, educación social, pedagogía y psicología. Máster que tiene como objetivo formar profesionales

especializados en diferentes acciones relacionadas con la educación a lo largo de todo el ciclo vital. Entre tales acciones destacan las siguientes: dinamización de la comunidad educativa en general; prevención y tratamiento de dificultades y conflictos propios de los centros e instituciones de enseñanza; aplicación de técnicas e instrumentos de prevención, diagnóstico, evaluación, orientación e intervención psicopedagógica a nivel personal, escolar y profesional; atención a estudiantes con necesidades educativas especiales; asesoría psicopedagógica a padres y profesores; evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje; prevención, diagnóstico, evaluación, orientación e intervención psicopedagógica en grupos de riesgo, colectivos de integración social, minorías étnicas, psiquiátricos, geriátricos, penitenciarias; educación de adultos; inserción laboral; programas de intervención psicopedagógica en general, con especial atención a todas las problemáticas emergentes.

Este conjunto de objetivos y funciones del psicopedagogo, señaladas con anterioridad, las vamos a concretar seguidamente en función de tres grandes núcleos: 1) Los principales campos de estudio de la psicopedagogía; 2) El perfil profesional del psicopedagogo; y 3) Sus competencias esenciales.

4.1. Principales campos de estudio de la Psicopedagogía

- a) Asesoramiento psicopedagógico a centros, profesorado, familias e instituciones comunitarias.
- b) Atención a la diversidad: necesidades educativas especiales, educación intercultural, etc.
- c) Calidad educativa e innovación educativa.
- d) Dificultades de aprendizaje: evaluación e intervención.
- e) Diseño, aplicación y evaluación de procesos formativos.
- f) Diseño, desarrollo e innovación del currículum en educación secundaria.
- g) Evaluación psicopedagógica.
- h) Orientación educativa y profesional: acción tutorial, desarrollo personal, etc.
- i) Psicología del desarrollo.
- j) Programas de prevención e intervención psicopedagógica en los procesos del desarrollo (interculturalidad, convivencia escolar, adicciones, educación socioafectiva, etc.).
- k) Trastornos del desarrollo: evaluación e intervención.

4.2. Perfil profesional del Psicopedagogo

- a) La Licenciatura en psicopedagogía capacita para realizar tareas de asesoramiento psicopedagógico a centros, profesores, familias e instituciones, con el fin de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y abordar con eficacia las diferentes dificultades que pueden surgir en el contexto escolar (fracaso, violencia y convivencia, acoso, conductas disruptivas y de inhibición, adiciones, etc.).
- b) Capacita también intervenir en el ámbito de la inclusión escolar (alumnos con necesidades educativas sensoriales, motrices, cognitivas, emocionales, sociales, culturales...).
- c) Asimismo capacita para realizar tareas de evaluación y orientación educativa, personal y profesional en el ámbito de la educación no formal, y para desarrollar actividades psicopedagógicas en la Administración y Organismos Públicos y en las empresas privadas.
- d) Capacita también para la docencia en materias adscritas al área de Psicología y Pedagogía en todos los niveles del sistema educativo.
- e) Habilita indirectamente para realizar tareas de formación en el ámbito de la gestión de “recursos humanos” de las organizaciones.
- f) En la actualidad, la mayoría de los licenciados en Psicopedagogía trabajan en: Departamentos de Orientación de los IES, Equipos Psicopedagógicos de los CEIPs, Equipos de Especialistas de Centros de Educación Especial, Centros Sociolaborales, Organizaciones no Gubernamentales, Centros de Ocio y Tiempo Libre, Gabinetes Psicopedagógicos, Empresas, Enseñanza.

4.3. Competencias del Psicopedagogo

Delimitando las competencias como "conjuntos integrados de conocimientos (estrategias, habilidades, conceptos y actitudes) que permiten la solución de familias de problemas profesionales", podríamos decir que las "familias de problemas" más importantes que actualmente están resolviendo los psicopedagogos, pedagogos y psicólogos educativos, son las siguientes:

- a) En los Departamentos de Orientación
 - Atención a la diversidad, adaptaciones curriculares.
 - Problemas de aprendizaje; asesoramiento instruccional.

- Programas de diversificación curricular; programas de garantía social.
 - Consejo orientador.
 - Evaluación psicopedagógica.
- b) En los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica
- Atención a la diversidad: evaluación psicopedagógica. Propuestas, seguimiento y evaluación de adaptaciones curriculares. Actividades de recuperación y refuerzo.
 - Promover cooperación entre centros educativos y familias.
 - Realizar dictámenes de escolarización.
 - Coordinarse con instituciones y servicios de la zona de carácter social, cultural y sanitario.
 - Elaborar y difundir materiales y experiencias de asesoramiento útiles para el profesorado o los propios equipos.
- c) En Equipos de Atención Temprana.
- Asesorar a Equipos Docentes en aspectos psicopedagógicos y organizativos que afecten al funcionamiento del centro.
 - Planificar acciones de prevención y detección temprana de ACNEE o en situación de desventaja. Favorecer su acogida, inserción e integración escolar.
 - Identificar y valorar necesidades educativas de ACNEE o en situación de desventaja, así como proponer las actuaciones educativas: adaptaciones curriculares o adopción de fórmulas organizativas flexibles para responder a las necesidades educativas de ACNEE o en situación de desventaja.
 - Realizar las intervenciones psicopedagógicas.
 - Colaborar en el desarrollo de programas formativos de Intervención temprana para las familias.
 - Realizar la evaluación psicopedagógica de niños en edades comprendidas entre cero y seis años, para proponer su escolarización.
 - Analizar necesidades y demandas de escolarización de alumnos en situación de desventaja social, familiar o personal.

- Colaborar con los CFIE , Centros de Recursos y con otras instituciones en actividades de formación para profesionales de educación en general.
- Elaborar y difundir materiales e instrumentos psicopedagógicos que sean de utilidad para profesorado y equipos de atención temprana y demás etapas educativas.
- En niños y adolescentes en situaciones de riesgo (Centros Sociolaborales, Centros de protección de menores, Centros de Rehabilitación de adicciones, Instituciones Penitenciarias, etc.)

5.- LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ZARAGOZA: ALUMNADO, RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

5.1. El alumnado

En la Facultad de Educación de Zaragoza se imparten los títulos de Maestro correspondientes a seis de las siete especialidades existentes, y el segundo ciclo de Psicopedagogía. Los *numerus clausus* de cada una de las titulaciones son los siguientes:

Audición y Lenguaje	80	alumnos
Educación Especial	95	"
Educación Física	80	"
Educación Musical	80	"
Educación Primaria	90	"
Lengua Extranjera	85	"
Psicopedagogía	75	"

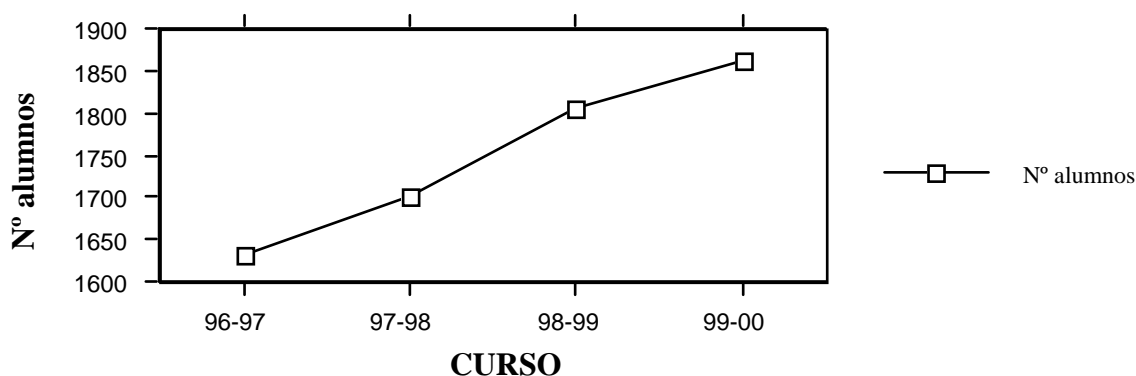
En total, unos 585 alumnos de nuevo ingreso cada año, número de plazas que se cubre en la fase de admisión de julio, dando lugar a listas de espera en todas las especialidades, algunas de ellas con un número considerable de aspirantes. De hecho, en un momento en que la

Universidad de Zaragoza está perdiendo alumnado, esta Facultad es uno de los pocos centros en los que la matrícula sigue en aumento.

Ante la premura de tiempo con la que se redacta el presente proyecto, presentamos seguidamente los datos contenidos en el estudio elaborado en el curso 1999-2000, con motivo de la transformación de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB en Facultad de Educación.

En este sentido, queremos resaltar, que a pesar de no estar actualizados, a fecha de hoy, los datos que se aportan en el citado estudio, éstos siguen siendo válidos a efectos de la implantación de un futuro Máster en Psicopedagogía. Desde el inicio de la Licenciatura en Psicopedagogía (curso 2001-2002), hasta el momento actual, los recursos materiales, humanos, profesionales, de investigación, etc., han crecido de forma progresiva. Además, en el momento actual, ha sido ya aprobado el proyecto de construcción de un nuevo edificio, en el Campus de San Francisco, para la Facultad de Educación.

En el siguiente gráfico, se muestra la evolución de los estudiantes matriculados en esos 4 últimos cursos, que pasan de 1.631 en el curso 96-97, a los 1.864 del citado curso.



Además, también hay que hacer constar que el Centro acoge, desde hace tiempo, muchos de los cursos de doctorado correspondientes a los Programas de los Departamentos de Ciencias de la Educación, Psicología y Sociología, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, habiendo sido, igualmente, sede de diversos cursos de postgrado.

5.2. Recursos humanos

a) Profesorado

Según el citado estudio, se contaba con 91 profesores con docencia en la Escuela. En el cuadro adjunto se detalla, por áreas de conocimiento, su categoría académica y si poseían o no el grado de doctor.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	CEU/TU		TEU		ASOC		TOTAL ÁREA	
	Dr.	Dr.	NDr.	Dr.	NDr.	Dr.	DDR.	
Didáctica y Organización Escolar	2	5	1	1	1	8	2	
Teoría e Historia de la Educación	2	1	1	0	0	3	1	
Psicología Velo. y de la Educación	0	4	4	0	2	4	6	
Sociología	0	0	1	0	0	0	1	
Didáctica de la Lengua y la Literatura	0	0	5	0	1	0	6	
Didáctica de las Ciencias Sociales	0	1	1	0	1	1	2	
Didáctica de las Matemáticas	0	2	4	0	0	2	4	
Didáctica de las C. Experimentales	0	4	2	0	2	4	4	
Didáctica de la Expresión Corporal	0	0	5	0	3	0	8	
Didáctica de la Expresión	0	0	2	0	5	0	7	

Musical							
Didáctica de la Expresión Plástica	0	0	3	0	1	0	4
Otras áreas con docencia en el Centro	3	3	12	2	4	8	16
TOTAL PROF DEL CENTRO	7	20	41	3	20	30	61

Como puede verse, según esos datos, la Escuela contaba por aquel entonces con 30 profesores doctores, un tercio del total de los profesores que impartían docencia en el Centro, y 68 profesores permanentes. A esto hay que añadir que muchos de los profesores no doctores poseían ya entonces la suficiencia investigadora, estando en fase de elaboración de tesis, con lo que ya se preveía que, en un futuro próximo, era predecible un aumento significativo del número de doctores.

Se preveía también que, como consecuencia de la implantación de la Licenciatura en Psicopedagogía, sería necesario contratar nuevo profesorado. Y, efectivamente, hoy la Facultad de Educación ha incrementado su plantilla docente, compuesta ya por más de 120 profesores.

b) Personal de Administración y Servicios

En cuanto al Personal de Administración y Servicios, y siguiendo con los datos aportados por el estudio anterior, la Escuela contaba en aquellos momentos con una dotación de 27 personas adscritas a los siguientes servicios:

ServicioNº	de Personas
Administración y Secretaría	7
Biblioteca	8

Reprografita	3
Conserjería	5
Gabinete de Logopedia	2
Laboratorio	2

5.3. Actividad investigadora

Aun cuando la investigación es una actividad propia de los Departamentos y no se ubica en un determinado Centro, sí podemos decir que un número significativo de profesores con docencia en este Centro, pertenecientes tanto a los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Psicología y Sociología como a las áreas de Didácticas Específicas, mantienen abiertas líneas de investigación importantes en el ámbito educativo, que cristalizan en buen número de publicaciones.

Prueba, asimismo, la actividad investigadora desarrollada en el Centro la existencia de diferentes publicaciones periódicas, de notable relevancia científica, promovidas, vinculadas o gestionadas por profesorado de la Escuela, como es el caso de la *Revista Ínter universitaria de Formación del Profesorado* (en sus dos versiones, papel y electrónica), la *Revista de Logopedia, Foniatría y Audio logia*, *Cuadernos de Investigación Didáctica en las Ciencias Sociales* o el recientemente fundado *Anuario de Pedagogía*.

5.4. Recursos materiales

La Facultad de Educación de Zaragoza, ubicada en un edificio de cuatro plantas y sótano, linda con el Campus Universitario de San Francisco y se encuentra muy próxima a otras dependencias universitarias como son: el Rectorado, las Facultades de Ciencias, Derecho, Filosofía y Letras y Medicina, las Escuelas Universitarias de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales, el ICE, el Polideportivo y los Colegios Mayores Pedro Cervuna y Santa Isabel.

Como consecuencia de la adscripción de Centros de Prácticas a las antiguas Escuelas de Magisterio, este edificio lo comparten la Facultad de Educación y el Colegio Público de Educación Primaria "Becarte-Orna".

5.4.1 Características y distribución del edificio

La Facultad de Educación dispone de una superficie construida de 9.654 m², siendo la superficie útil de 5.298 m². Pero al tratarse de un edificio compartido, resulta que esta superficie se distribuye entre el sótano, una parte de las plantas primera y segunda y la totalidad de las plantas tercera y cuarta. La distribución de la superficie disponible para La Facultad de Educación es la siguiente:

a) Superficie destinada a la docencia

Los espacios destinados a la docencia directa ocupan el 36% de la superficie disponible, unos 1.800 m². La plena ocupación de los puestos de alumno de todos estos espacios permite la atención simultánea de 1.465 estudiantes. En el cuadro siguiente se detallan las características de estos espacios atendiendo a la capacidad de cada uno de ellos y a la superficie que ocupan.

Tipo de espacios	Nº de aulas	Capacidad media	TOTAL m ²
Aula con asientos fijos	5	110 alumnos	490
Aula con sillas de pala	4	61	258
Aula con mesas individuales	6	56	390
Laboratorio	2	40	232
Sala ordenadores	1	25	45
Aula de Manualidades	1	50	84
Aula de Dibujo	1	70	122
Aula de Música	1	40	73
Gimnasio	1	70	157

b) Espacios destinados a servicios relacionados con la docencia

Algo más del 24% de la superficie total que corresponde a la EUPEGB de Zaragoza, 1.260 m², se destina a espacios utilizados por la comunidad educativa para actividades que no corresponden a la docencia directa. En el cuadro siguiente se ofrecen detalles sobre el uso de estos espacios, así como la superficie que ocupan.

Tipo de uso	TOTAL m ²
Sala de profesores	45
Biblioteca	80
Reprografía	30
Cafetería	122
Sala usuarios	37
Sala lectura	83
Salón de actos	142
Sala de reuniones	51
Despachos profesores	570

De estos espacios hay que llamar la atención de forma especial sobre los destinados a despachos de profesores. En efecto, teniendo en cuenta que el número de profesores es de 95, que el número de despachos es de 30 y que la superficie total es de 570 m se pone de manifiesto que la mayor parte de los profesores tienen que compartir los despachos y que el espacio disponible para cada profesor es escaso.

También se muestran como deficitarios los puestos de Biblioteca (60), habida cuenta de que el Centro cuenta con más de 1.800 estudiantes, y el espacio destinado a depósito de libros, pues prácticamente ya no caben más libros. E igualmente resultan muy escasos los 9 ordenadores de que dispone actualmente una sala de usuarios a la que tienen que acudir habitualmente un buen número de estudiantes que carecen de medios informáticos en su domicilio.

c) Espacios destinados a administración y gestión del Centro

Representan el 7% de la superficie del centro y se sitúan en la primera y tercera plantas. En estos espacios desarrollan sus labores administrativas las 27 personas de administración y servicios que componen la dotación del centro.

Tipo de uso	TOTAL m²
Despachos de cargos directivos	43
Secretaría	126
Archivo	120
Conserjería	24
Secretarías departamentos	55

En el centro tienen su sede 4 departamentos (Ciencias de la Educación, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales y Didáctica de la Expresión Corporal, Musical y Plástica), lo que conlleva la ocupación de 4 espacios en los que se ubican las Secretaría de dichos Departamentos.

5.4.2 Dotación bibliográfica y de hemeroteca

Siguiendo el mismo estudio, en la biblioteca de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Zaragoza, existían unos 25.000 volúmenes (unos 5.000 de fondo antiguo y alrededor de 20.000

de fondo actual), pero además había que contar con algunas de las bibliotecas de los Departamentos, ubicadas en el Centro, lo que suponía unos 15.000 volúmenes más a considerar. La Escuela disponía, además, de 630 títulos de publicaciones periódicas de los cuales 232 eran suscripciones vivas.

Como consecuencia de la implantación de la Licenciatura en Psicopedagogía en el Centro, los fondos bibliográficos específicos del ámbito de la Psicopedagogía, se han ido incrementando.

5.4.3 Otras dotaciones

Las aulas están equipadas con todos o algunos de los medios audiovisuales más usuales: cañón, retroproyector, video, televisión y megafonía. Los demás espacios: laboratorios, aulas de música, manualidades, dibujo, gimnasio, sala de usuarios, etc., están equipados de acuerdo con la especificidad de las enseñanzas que se imparten en ellos.

6. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de las consideraciones precedentes, parece obvio que puede y debe implantarse un Máster oficial en Psicopedagogía en la Facultad de Educación de Zaragoza. Los datos aportados en el presente proyecto garantizan que esta Facultad cuenta con un alumnado, una tradición de enseñanza, una trayectoria de investigación y unos recursos materiales y humanos que justifican plenamente la conversión de la actual Licenciatura en Psicopedagogía en un título oficial de Máster en Psicopedagogía.

Se adjunta un anexo (Anexo I), en el que figura el actual plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía, al que han añadirse los complementos de formación que los estudiantes deben realizar en función

de las titulaciones de primer ciclo de las que procedan. Este plan de estudios servirá de base para diseñar el correspondiente título oficial de Postgrado en Psicopedagogía, que deberá ajustarse al Real Decreto 56/2005, de 21 de enero.

ANEXO III

MEMORIA ECONÓMICA

Como ya hemos señalado en el desarrollo del proyecto, la dotación económica de este proyecto se ha destinado principalmente a cubrir gastos de los participantes en el IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. El resto del dinero ha ido destinado a la compra de materiales audiovisuales para la docencia impartida. En el resto del anexo se recogen copias de las facturas del mismo y el certificado de la unidad económica.

CONCEPTO	IMPORTE
Inscripción en IV CIDUI	235,00
Inscripción en IV CIDUI	235,00
Inscripción en IV CIDUI	235,00
Inscripción en IV CIDUI	235,00
Alojamiento y desplazamientos IV CIDUI	256,31
Alojamiento IV CIDUI	131,94
Desplazamiento IV CIDUI	36,50
Alojamiento IV CIDUI	131,94
Material libros	3,31
TOTAL	1500 EUROS