



Universitat de Lleida

GUÍA DOCENTE
**PSICOLOGÍA DE LA
EDUCACIÓN**

Coordinación: CLARA GARANGOU, MARC

Año académico 2022-23

Información general de la asignatura

Denominación	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN			
Código	100863			
Semestre de impartición	2o Q(SEMESTRE) EVALUACIÓN CONTINUADA			
Carácter	Grado/Máster	Curso	Carácter	Modalidad
	Doble titulación: Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria	1	TRONCAL/BÁSICA	Presencial
	Grado en Educación Primaria	1	TRONCAL/BÁSICA	Presencial
Número de créditos de la asignatura (ECTS)	6			
Tipo de actividad, créditos y grupos	Tipo de actividad	PRAULA	TEORIA	
	Número de créditos	1.8	4.2	
	Número de grupos	5	4	
Coordinación	CLARA GARANGOU, MARC			
Departamento/s	PSICOLOGIA			
Información importante sobre tratamiento de datos	Consulte este enlace para obtener más información.			
Idioma/es de impartición	Catalán El idioma de impartición y evaluación por el grupo de enseñanza bilingüe será en inglés.			

Profesor/a (es/as)	Dirección electrónica\nprofesor/a (es/as)	Créditos impartidos por el profesorado	Horario de tutoría/lugar
CLARA GARANGO, MARC	marc.clara@udl.cat	13,8	
FRANCH AGUILO, AINA	aina.franch@udl.cat	3	
GUIJOSA GUZMAN, ALEJANDRO	alejandro.guijosa@udl.cat	3	
VALLES SISAMON, ALBA	alba.valles@udl.cat	6	

Objetivos académicos de la asignatura

La asignatura propone que los estudiantes alcancen los siguientes objetivos de aprendizaje:

- O1. Comprender de manera profunda los principales aspectos psicológicos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- O2. Desarrollar una mirada psicológica, profunda y articulada, sobre procesos y actividades concretas de enseñanza y aprendizaje escolar.
- O3. Buscar artículos de investigación recientes mediante Scopus e ISI Web of Science.
- O4. Seleccionar artículos de investigación de interés por el propio estudiante, y utilizarlos para mejorar la comprensión de los procesos y actividades de aprendizaje en el aula.
- O5. Leer, comprender y discutir críticamente artículos de investigación, en inglés, sobre psicología de la educación.
- O6. Dialogar de manera crítica y cooperativa con los compañeros para mejorar la comprensión psicológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- O7. Trabajar en pequeños grupos de manera coordinada, cooperativa, y auto-regulada, para realizar tareas colectivas.

Competencias

CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

CB2. Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de

su área de estudio.

CB3. Reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

CG6. Asumir el compromiso de desarrollo personal y profesional con uno mismo y la comunidad. Adaptar las propuestas de aprendizaje a las evoluciones culturales más significativas.

CE2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

CT1. Desarrollar una adecuada comprensión y expresión oral y escrita del catalán y del castellano.

CT2. Desarrollar el dominio significativo de una lengua extranjera, especialmente del inglés.

CT3. Implementar nuevas tecnologías y tecnologías de la información y la comunicación.

CT5. Adquirir nociones esenciales del pensamiento científico.

Contenidos fundamentales de la asignatura

Los contenidos de la asignatura se organizarán en 4 bloques temáticos. El primer bloque será introductorio, y trabajará las unidades de análisis básicas utilizadas para la investigación en psicología de la educación. La idea es que se comprenda una continuidad entre las diferentes unidades de análisis, por lo que los conocimientos que se trabajen en los siguientes bloques se puedan articular entre ellos a partir de situarlos en el marco de unidades de análisis relacionadas (sin que ello signifique ignorar contradicciones). Los otros tres bloques se organizan en torno a tres grandes fenómenos: aprendizaje, motivación, e interacción educativa. Los contenidos se completan con un trabajo de ampliación sobre un tema a libre elección de los estudiantes:

Bloque 1. La unidad de análisis.

Bloque 2. El aprendizaje.

Bloque 3. La motivación.

Bloque 4. La interacción educativa.

Trabajo de ampliación. Tema a escoger, por ejemplo: Aprendizaje y emoción; Aprendizaje y creatividad; Aprendizaje y memoria de trabajo (cognitive load); Aprendizaje mediado por tecnologías digitales (CSCL, MOOC); Aprendizaje y juego; Aprendizaje implícito (aprendizaje como "participación" en comunidades); Práctica deliberada (deliberative practice) - aprendizaje de procedimientos; self, identidad y aprendizaje; etc.

Ejes metodológicos de la asignatura

Las actividades de aprendizaje se diversifican en diferentes direcciones. En primer lugar, hay actividades individuales, en pequeños grupos, y en gran grupo. En segundo lugar, hay actividades más monológicas y otras más dialógicas. En tercer lugar, hay actividades basadas en worked-examples y otras basadas en problem-based y case-based learning, así como también espacios para la instrucción directa y para la búsqueda y discusión de literatura científica por parte de los estudiantes. El diseño de la asignatura prevé varios momentos de feedback dentro de cada bloque, favoreciendo el que la búsqueda ha descrito como el "testing-effect" (Karpicke, 2012).

Todos los bloques tienen una estructura similar: Por un lado, hay una fase de exposición de contenidos por parte del profesor (gran grupo, interacción monológica), seguida de una actividad de aprendizaje que se hace en grupo e interacción dialógica. La estrategia concreta que se utiliza en cada actividad cambia dependiendo del bloque (worked examples en los dos primeros bloques, problem-based learning en el bloque 3, y case-based learning en el bloque 4). A continuación está la corrección conjunta de la actividad de aprendizaje en grupo, que los estudiantes deben haber entregado con anterioridad; esta corrección se hace en gran grupo y en interacción dialógica. Finalmente se hace una prueba individual, que una vez ha sido entregada por todos los estudiantes, se corrige también en gran grupo y en interacción dialógica.

Paralelamente al desarrollo de los diferentes bloques, y especialmente durante las últimas tres semanas del curso, se realiza la actividad de ampliación, que debe elaborarse individualmente, y que consiste en escoger un tema o aspecto relacionado con la Psicología de la Educación, hacer una búsqueda de un mínimo de tres artículos de investigación recientes sobre el tema, y relacionarlos, por una parte, con el temario de la asignatura, y por otra parte, con ejemplos o aplicaciones concretas de práctica. El producto de esta actividad es un póster, que se presenta al resto de la clase, en formato "congreso", al final de la asignatura.

Plan de desarrollo de la asignatura

Semana	Bloque de contenidos
1	1
2	1
3	2
4	2
5	2
6	Trabajo ampliación
7	3
8	3
9	3
10	Trabajo ampliación
11	4
12	4
13	4
14	4
15	Trabajo ampliación

Sistema de evaluación

EVALUACIÓN CONTINUA

Las evidencias de evaluación son las siguientes:

- Las 4 actividades de aprendizaje en grupo de los bloques (grupal): 20%
- Las 4 pruebas individuales de los bloques (individual): 20%
- El trabajo de ampliación (individual): 20%
- El examen final (individual): 40%

El sistema de evaluación se ha pensado para permitir una evaluación formativa, en el sentido de que se puedan dar ayudas específicas orientadas a los aspectos que se comprenden con más dificultad, y una evaluación formadora, en el sentido de que los estudiantes puedan ser conscientes de los sus errores y problemas de comprensión, y puedan adoptar la orientación necesaria en el trabajo de los contenidos (Coll, Mauri & Rochera, 2012). Es en estas dos direcciones que se proponen, para cada bloque, dos momentos evaluativos (la nota de la actividad y la nota de la prueba), con los correspondientes momentos de feedback, para ir pudiendo ofrecer ayudas

el máximo de específicas y orientadas a las incomprensiones o errores de los estudiantes; es de acuerdo con esta doble vertiente formativa y formadora que las ponderaciones de estas actividades es baja: para que estos errores durante el proceso de aprendizaje no penalicen excesivamente la nota final de la asignatura. El examen final y el trabajo de ampliación, por otra parte, tienen una función más sumativa, de medir el grado en el que los estudiantes han asumido los objetivos de aprendizaje al final de la asignatura, y por eso las ponderaciones son más altas para estas dos evidencias.

Las pruebas y el examen son de tipo test, con cuatro opciones de respuesta. La mayoría de preguntas son de tipo aplicado, sobre situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje en el aula. Los enunciados y las rúbricas de evaluación de todas las actividades evaluables están disponibles, al inicio de cada bloque, en el campus virtual. La corrección de las pruebas, de las actividades grupales y del examen se entrega en un máximo de 15 días posteriores a la entrega.

EVALUACIÓN ALTERNATIVA

El estudiantado que tenga derecho a la evaluación alternativa será evaluado únicamente a partir de las dos evidencias que tienen una función más sumativa en el sistema de evaluación general de la asignatura: el examen final y el trabajo de ampliación. La ponderación del examen final será del 75% y la del trabajo de ampliación será del 25%.

Tanto en la evaluación continua como en la evaluación alternativa, es necesario aprobar el examen final para poder superar la asignatura. El examen final, en caso de no superarse, podrá recuperarse con un segundo examen (de recuperación); si el examen de recuperación se supera, la nota que se contabilizará para calcular la media con las otras evidencias será un 5.

Bibliografía y recursos de información

Bibliografía básica por bloques

Bloque 1

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

Ellis, B.D., & Stam, H.J. (2015). Crisis? What crisis? Cross-cultural psychology's appropriation of cultural psychology. *Culture & Psychology*, 21(3), 293-317, DOI: 10.1177/1354067X15601198

Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding. An activity theoretical approach to developmental research*. Cambridge: Cambridge University Press. (especialment, Cap.2]

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4, 13-54.

Zittoun, T., Gillespie, A., Cornish, F., & Psaltis, C. (2007). The metaphor of the triangle in theories of human development. *Human Development*, 50, 208-229, DOI: 10.1159/000103361

Bloque 2

Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós (Resum al Cap. 1)

Chase, C.C., & Klahr, D. (2017). Invention versus direct instruction: for some content, it's a tie. *Journal of Science Education and Technology*, 26, 582-596, DOI 10.1007/s10956-017-9700-6

Clarà, M. (2017). How Instruction Influences Conceptual Development: Vygotsky's Theory

Revisited. *Educational Psychologist*, 52(1), 50-62, DOI:10.1080/00461520.2016.1221765

Clarà, M. (2021) Conceptually driven inquiry: addressing the tension between dialogicity and teleology in dialogic approaches to classroom talk, *Educational Review* (online first)

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós (especialment Cap.6)

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422, DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI. (especialment Cap.1 i 2: pp. 34-40, 49-53,71-80)

Psaltis, Duveen, & Perret-Clermont, (2009). The Social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development. *Human Development*, 52, 291-312. DOI: 10.1159/000233261

Skinner, F.B. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor. (especialment, Cap.4)]

Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G., i Pass, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 31, 261-292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>

Treagust, D.F., & Duit, R. (2008). Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trad.). In R. W. Rieber, & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York, NY: Plenum Press. (especialment Cap. 6)

Bloque 3

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9-44, DOI: 10.1177/0149206311410606

Clarà, M. (2013). The concept of situation and the microgenesis of the conscious purpose in cultural psychology. *Human Development*, 56(2), 113-127

Clarà, M. (2015). Representation and emotion causation: a cultural psychology approach. *Culture & Psychology*, 21,37-58. doi:10.1177/1354067X14568687

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268

Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Princeton: Prentice-Hall.

Rubie-Davies, C., & Rosenthal, R. (2016). Intervening in teachers' expectations: a random effects meta-analytic approach to examining the effectiveness of an intervention. *Learning and Individual Differences*, 50, 83-92, DOI: 10.1016/j.lindif.2016.07.014

Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573

Bloque 4

Clarà, M. (2019). Building on Each Other's Ideas: A Social Mechanism of Progressiveness in Whole-Class

Collective Inquiry. *Journal of the Learning Sciences*.

Clarà, M. & Mauri, T. (2013). How triadic dialogue allows transfer of responsibility in dyadic tutoring. *Human Development*, 56, 325-340.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33–70.

Johnson, D., & Johnson, R. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.

Lehesvuori, S., Viiri, J., Rasku-Puttonen, H., Moate, J., & Helaakoski, J. (2013). Visualizing communication structures in science classrooms: tracing cumulativity in teacher-led whole class discussions. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 912-939, DOI 10.1002/tea.21100.

Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. London & New York: Routledge.

Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

Van de Pol, J., Volman, M., Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296, DOI 10.1007/s10648-010-9127-6

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bibliografía complementaria

SANTROCK, J. (2006) *Psicología de la Educación*. Barcelona: McGraw-Hill España. ISBN: 9701056353. EAN: 9789701056356. (Manual).

Ausubel, D. P; Novak, J.; Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, 2a R.

Ausubel, D. P. (1983). *El desarrollo infantil*. Barcelona: Paidós.

Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Barca, A. (1994). *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. La Coruña: Universitat de la Coruña.

Beltran, J. (1993). *Estilos y estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Beltran, J. i Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.

Beltran, J. i Genovard, C. (1996). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.

Berger, K. S. (2004). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Panamericana.

Berk, L. E. (1999). *Desarrollo infantil*. México: Prentice-Hall.

Berk, L. E. (2004). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice-Hall Iberia.

Bermejo, V. (1994). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.

Biehler, R. F. I Snowman, J. (1990). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Limusa.

Bruner, J. (1999). Cultura, mente y educación. Dins J. S. Bruner. *La educación, puerta de la cultura* (pp. 19-62). Madrid: Visor.

Bruner, J. S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.

- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Barcelona: Eumo.
- Clemente, R. A. i Hernández, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Màlaga: Aljibe.
- Coll, C.; Palacios, J. i Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo Psicológico*. Méxic: Prentice-Hall.
- Delval, J. A. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Domènech, J. (2019) *Aprendizaje Basado En Proyectos, Trabajos prácticos y Controversias. 28 Apuestas y reflexiones para enseñar ciencias: 28 propuestas y reflexiones para enseñar Ciencias*. BCN: Rosa Sensat.
- Flavell, J. H. (1971). *La psicología evolutiva de J. Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor. Gardner, H.(2013) *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Ediciones Culturales Paidós
- González Pineda, J. A.; González, R.; Núñez, J. C. i Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación. Madrid: Piràmide*.
- González, A. M. et al. (1995). *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas*. Màlaga: Aljibe.
- Hoffman, L.; Scott, P. i Hall, E. (1994). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- Kozulin, A. (2000). La experiencia de aprendizaje mediada y los instrumentos psicológicos. Dins A. Kozulin. *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural* (pp. 78-97). Barcelona: Paidós.
- Maher, C. i Zins, J. (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A.; Carretero, M. i Palacios, J. (1983). *Psicología Evolutiva. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mercer, N. (2001). Desarrollo por medio del diálogo. Dins N. Mercer, Palabras y mentes. *Cómo usamos las palabras para pensar juntos* (pp. 169-210). Barcelona: Paidós.
- Mercer, N.; R. Wegerif; L. Major. (2020) *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*.
- Monereo, C.(Coord.) et al (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. BCN: Graó.
- Newman, B. M. i Newman, P. R. (1991). *Manual de Psicología infantil*. Mèxic: Limusa.
- Palacios, J.; Marchesi, A. i Coll, C. (1994). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Papalia, D. E. i Wendkos, S. (1994). *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. Mèxic: McGraw-Hill.
- Papalia, D. E.; Wendkos, S. i Duskin, R. (2001). *Psicología del Desarrollo* (8a. edició). Bogotà: McGraw-Hill.
- Pérez, J.; R. Wegerif. (2019). *Dialogar para pensar y aprender juntos en el aula*. Porrúa México.
- Perez Pereira, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perinat, A.; Lalueza, J.L. i Sadumi, M. (2003). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC
- Piaget, J. (1970). *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1977). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Barcelona: Crítica.

- Piaget, J. (1981). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (1986). *La epistemología genética*. Madrid: Debate.
- Piaget, J. i Inhelder, B. (1981). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1979). *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*. Buenos Aires: Editorial Huemul
- Rivas, F. (2003). *El proceso enseñanza/aprendizaje en al situación educativa*. Barcelona: Ariel.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Visor
- Rondal, J. A. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid: Médica Técnica.
- Shafeer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Thomson.
- Shafeer, H. R. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Trianes, M. V. i Gallardo, J. A. (Coord.) (1998). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Piràmide.
- Trianes, M. V. i Gallardo, J. A. (Coord.) (2000). *Psicología de la Educación y del Desarrollo para profesores*. Madrid: Piràmide.
- Vasta, R. (1987). *Cómo estudiar al niño. Introducción a los métodos de investigación*. Madrid: Siglo XXI.
- Vasta, R.; Haith, M. M. i Miller, S. A. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Vega, J. L. (Dir.) (1985). *Psicología Evolutiva*. Madrid: UNED.
- Vila, I. (1987). *Vygotsky: la mediació semiòtica de la ment*. Vic: Eumo.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, Florida: St. Lucie Press.
- Wertsch, J. V. (1988). Mecanismos semióticos en la ley genética del desarrollo cultural. Dins J. V. Wertsch. *Vygotsky y la formación social de la mente* (pp. 75-92). Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Mèxic: Prentice-Hall.