



LA ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA EN MAGISTERIO: BUSCANDO LA COHERENCIA A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

María Ascensión Antón Muño y José Ignacio Moraza Herrán
Universidad de Burgos

Resumen:

La comunicación describe los procesos de enseñanza y aprendizaje diseñados y aplicados en la asignatura Psicología de la Educación y del Desarrollo en las titulaciones de Magisterio Educación Infantil y Educación Especial, con un doble objetivo: su adaptación al EEES y la mejora de la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades desarrolladas para conseguirlos y el sistema de evaluación aplicado.

Se detallan las valoraciones de los alumnos sobre las diferentes tareas de aprendizaje y sobre el propio sistema de evaluación. Se analiza también, el rendimiento académico obtenido por los alumnos y la carga de trabajo que supone para ellos y para el profesor este modelo de trabajo; los datos cuestionan el tópico de la sobrecarga de trabajo para el profesor o los alumnos, al menos en este caso. Finalmente se aportan las propuestas de mejora que surgieron a raíz de este análisis.

Los autores, tras una década de trabajo en equipo y cinco años vinculados a la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida, consideran que la concepción de la evaluación como un instrumento que puede ayudar a mejorar el aprendizaje de los alumnos, conduce a cambiar el planteamiento global de las asignaturas y a mejorar su coherencia.

Palabras clave: Evaluación formativa; adaptación al EEES; coherencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; rendimiento académico; dedicación docente.

La adaptación al EEES supone un reajuste de los planes de estudio de las distintas titulaciones, pero desde el punto de vista del docente "de a pie" afecta sobre todo al planteamiento de las asignaturas en base a las "nuevas" concepciones sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación que conlleva. En este sentido, exponemos la adaptación de la asignatura Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar, desde un punto de partida que quizá no es demasiado común: la evaluación como motor de cambio de objetivos y metodología y además, como dice el título de la comunicación, intentando ser coherentes en el planteamiento.

Este punto de partida no es fruto sólo de las nuevas demandas del EEES, sino que está fundamentado en nuestra preocupación y trabajo compartido a lo largo de más de diez años sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y la participación en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida a la que debemos parte de nuestro cambio conceptual y el rigor en la reflexión sobre la docencia en general y sobre la evaluación en particular.



LA ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA EN MAGISTERIO: BUSCANDO LA COHERENCIA A TRAVÉS DE...

Así, consideramos que la evaluación educativa es un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los alumnos, de las intervenciones de los profesionales y del funcionamiento institucional. En este sentido, la evaluación ha dejado de considerarse sólo como un elemento más en los momentos finales de un proceso didáctico, para pasar a considerarse como un proceso sistemático con sustantividad e identidad propia. Supone un proceso complejo que, a su vez, incluye (Mateo, 2000) a otros como:

- Recogida de información respecto de indicadores que reflejen, lo más fielmente posible, la situación inicial, los procesos o resultados referidos a los agentes anteriormente citados.
- Determinación del grado de congruencia entre necesidades, realizaciones y objetivos.
- Elaboración de juicios de mérito o valor a partir de unos criterios establecidos o consensuados durante el propio curso de la evaluación.
- Toma de decisiones que conduzca a la elección y a la aplicación de la alternativa de intervención más adecuada a partir de la información evaluada.
- Seguimiento y control de la alternativa elegida y nueva evaluación de las consecuencias derivadas de la aplicación.

Esta forma de entender la evaluación influye en las actividades que los profesores realizamos en cada una de las fases del proceso evaluador (Latas, 2004) y que los autores siguieron:

- La *planificación* y el *diseño* de la evaluación:
 - Establecer su propósito, finalidad y función.
 - Decidir los procedimientos de la evaluación (modelo e instrumentos).
 - Decidir los agentes que efectuarán la evaluación.
 - Especificar los juicios que se han de emitir y las decisiones potenciales que deberán tomarse.
 - Establecer la temporalización de la acción evaluativa.
- El *desarrollo, recogida y tratamiento de la información* implica:
 - Actividades de obtención de la información, codificación, registro, análisis y elaboración de los primeros resultados.
 - La *evaluación* comprende el análisis y la formulación de juicios (interpretación, clasificación y comparación), información de los resultados y seguimiento.
 - La *metaevaluación* incluye todas las actividades orientadas a evaluar la propia evaluación.

Por ello y como conclusión consideramos que la evaluación debe ampliar su campo de acción y garantizar también la necesaria vinculación entre ella y el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación tiene importancia no sólo por emitir juicios valorativos sobre los aprendizajes de los alumnos, sino por incidir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, esta evaluación requiere:

- Que los contenidos de aprendizaje se entiendan desde un sentido más amplio
- Variedad en los procedimientos utilizados en la evaluación
- Nuevas metodologías, en las que predominen las acciones colaborativas (la evaluación del aprendizaje sobrepasa la dimensión individual del profesorado)
- Cambios sustanciales en el análisis y comunicación de la información derivada de la evaluación, es decir, que los profesores usen sus juicios respecto de los conocimientos de sus alumnos tanto para la mejora de los aprendizajes de estos como para la retroalimentación de su propia actividad docente.

Así, el planteamiento y puesta en práctica de la asignatura anteriormente mencionada durante el curso 2007 – 2008 que vamos a exponer nace, por una parte, de las experiencias, cambios, remodelaciones... que año tras año se han ido efectuando y, por otra parte, de entender la evaluación como un instrumento que puede ayudar y mejorar el aprendizaje de los alumnos y la docencia del profesor.

Planteamiento de la asignatura:

Como decíamos, el principal objetivo que nos planteamos fue mejorar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades desarrolladas para conseguirlos y el sistema de evaluación formativa aplicado.



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

Nuestros objetivos se reparten en tres grupos: conceptuales, procedimentales y actitudinales y entendemos que su conjunto se aproxima bastante, salvando las diferencias en nomenclatura, a las competencias establecidas en los nuevos títulos adaptados al EEES.

En el siguiente cuadro identificamos las actividades de aprendizaje que proponemos, así como el sistema de evaluación, todo ello asociado a los objetivos propuestos.

Objetivos	Actividades	Sistema de evaluación
<p>Adquirir un conocimiento suficiente sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los conceptos psicológicos relacionados con la educación y el desarrollo. ● Cómo aprende el ser humano y las variables personales y contextuales que afectan al aprendizaje ● Las aportaciones a la educación de las explicaciones psicológicas sobre el desarrollo y su promoción <p>Conocer y poner en práctica procedimientos eficaces para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estudiar textos científicos de psicología de la educación y del desarrollo y extraer de ellos orientaciones útiles para la docencia ● Trabajar de forma cooperativa en actividades de aprendizaje como la solución de dudas y cuestiones, el análisis de casos y la observación del desarrollo. ● Presentar y defender ante la clase los resultados de cada actividad de aprendizaje <p>Tomar conciencia y asumir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La responsabilidad social y científica de la profesión de maestro ● Los valores que deben guiar el trabajo del maestro ● La responsabilidad del proceso de formación personal y profesional a través del estudio, la reflexión crítica, la cooperación con otros profesionales y la investigación 	<p>Individuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lectura obligatoria de textos ● Redacción de cuestiones sobre los textos ● Redacción de reflexiones sobre la aplicabilidad de los textos ● Asistencia a exposiciones de marcos teóricos ● Resolución de cuestiones por alguna de las vías propuestas ● Preparación de las pruebas de resolución de casos ● Valoración del trabajo de los miembros del propio grupo (tres categorías) <p>Grupales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Respuesta colaborativa a las cuestiones planteadas ● Selección de reflexiones y elaboración de casos ● Colgar los casos planteados en el foro de la materia ● Resolución colaborativa de casos ● Presentación de las soluciones propuestas para los casos asignados ● Valoración de las presentaciones de los compañeros ● Valoración de las soluciones de casos de otros grupos en el foro de la materia ● Observación naturalista del desarrollo de un niño ● Elaboración de informes de observación ● Revisión y reelaboración del informe de observación 	<p>Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Valoración inicial sobre conceptos básicos ● Valoración de las cuestiones planteadas y de las soluciones aportadas ● Valoración de las soluciones de casos en tres ocasiones ● Valoración fundamentada del proceso de aprendizaje ● Valoración del trabajo de los compañeros de grupo (tres categorías) <p>Grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Coevaluación interna grupo ● Coevaluación soluciones de casos de otros grupos ● Valoración del informe sobre la práctica de observación

Sistema de trabajo:

El sistema de trabajo sigue una estructura cíclica: en cada uno de los diez temas del programa, los alumnos deben leer los textos asignados, detectar las dudas o cuestiones que esa lectura les plantea y explicar qué relaciones encuentran entre esos contenidos y su experiencia personal o su posible utili-



LA ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA EN MAGISTERIO: BUSCANDO LA COHERENCIA A TRAVÉS DE...

dad para trabajar en Educación Infantil o Especial.

De este trabajo se entrega una copia al profesor siguiendo un calendario preestablecido; siempre antes de presentar a los alumnos el marco teórico de cada tema. Estos registros son evaluados por el profesor que informa puntualmente sobre su calidad, en función de los criterios especificados, que se hacen públicos a través de la comunidad de aprendizaje constituida en la página Web correspondiente; puntualmente se procede a la devolución directa al alumno del trabajo corregido.

Posteriormente, en grupos de cinco alumnos, se trabaja en la resolución de las dudas y cuestiones de todos los miembros del grupo, completando el original del registro entregado al profesor, con las respuestas obtenidas y la fuente que ha permitido solucionarlas.

Al finalizar cada bloque, compuesto por tres o cuatro temas, a partir de las reflexiones aportadas por los miembros del grupo, construyen ejemplos de situaciones educativas en las cuales puedan ser de utilidad algunos de los contenidos teóricos estudiados. Estas situaciones, o casos, una vez revisadas y modificadas cuando proceda por el docente, son conocidas por todos los alumnos a través del foro de la materia.

Cada grupo resuelve uno de estos casos, asignado de forma aleatoria, siguiendo un guión predefinido; su solución se expone y defiende ante la clase, que evalúa el trabajo de sus compañeros.

Finalmente, se realiza una prueba individual por cada uno de los tres bloques temáticos que consiste en la resolución de un caso de los restantes.

Por otra parte, a lo largo de seis meses, en grupos de tres alumnos, deben observar a un niño, cuya edad puede estar comprendida entre 0 y 12 años, en diferentes contextos. Al acabar este período elaboran un informe que recoja sus observaciones sobre el niño y sus contextos, su explicación sobre las causas de los cambios observados y algún tipo de propuesta educativa.

Todo este material, junto con la ficha de coevaluación intragrupo y las valoraciones inicial y final componen la carpeta personal de la asignatura, que es el instrumento que permite acordar la calificación final entre el profesor y el alumno.

Sistema de evaluación y calificación:

Hay dos modelos de evaluación (A y B) en función del grado de implicación del alumnado con el proceso de enseñanza y aprendizaje seguido en el curso. Para ambos modelos es requisito previo la entrega individual de las preguntas y reflexiones sobre las lecturas, así como del informe sobre el trabajo de observación en las fechas señaladas para cada uno de ellos.

Como hemos visto, a lo largo del curso, el alumno recibe información puntual sobre la calidad del trabajo que está realizando, así como propuestas para mejorarlo. En ningún caso se emplean calificaciones numéricas; en su lugar, se utiliza un sistema de categorías identificadas con letras.

El siguiente cuadro recoge el procedimiento y los criterios de evaluación junto con su peso en la calificación final. Esta información se explica a los alumnos el primer día de clase, pero quizá debido a su "novedad" y a que son de primer curso, debe retomarse de forma continua a lo largo de todo el curso.



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

Procedimiento	Valoración de las preguntas y reflexiones presentadas	Peso en la nota final 20 %
Criterios	Calidad expresiva, volumen de trabajo acreditado, valor crítico y aplicabilidad de las reflexiones	
Procedimiento	Pruebas de solución de casos (una por cada bloque)	Peso en la nota final 20 %
Criterios	Calidad expresiva, capacidad de análisis, referencias adecuadas a los contenidos teóricos y coherencia de las propuestas	
Procedimiento	Trabajo de observación	Peso en la nota final 25%
Criterios	Calidad expresiva, calidad de la colaboración con el grupo, fundamentación de las reflexiones, valoraciones y propuestas, respuesta adecuada a los apartados del informe final, presentación del trabajo a los compañeros de clase, valoración del resto de los grupos	
Procedimiento	Resolución cooperativa de casos	Peso en la nota final 20%
Criterios	Calidad expresiva, capacidad de análisis, referencias adecuadas a los contenidos teóricos, coherencia de las propuestas, calidad de la colaboración con el grupo y valoración del resto de los grupos	
Procedimiento	Valoración justificada del proceso de aprendizaje seguido (carpeta de la asignatura)	Peso en la nota final 15%
Criterios	Calidad expresiva, valoración coherente, argumentada y autocrítica del proceso seguido	

METODOLOGÍA

Como hemos señalado al inicio, el estudio se realizó sobre la signatura troncal Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar (9 créditos LRU), en las titulaciones de Magisterio: Educación Infantil y Educación Especial con un número de alumnos muy dispar, 116 (dos grupos) y 39, respectivamente.

Los datos que presentamos son: los resultados en cuanto al rendimiento académico de los alumnos de ambas titulaciones; los registros de profesores y alumnos sobre el tiempo dedicado a las diferentes actividades para conocer la carga de trabajo "real"; y las respuestas al cuestionario anónimo y de preguntas abiertas que al final de curso se aplicó a los alumnos para conocer sus opiniones y valoraciones sobre el proceso de enseñanza, el aprendizaje percibido y el sistema de evaluación empleado.

**LA ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA EN MAGISTERIO: BUSCANDO LA COHERENCIA A TRAVÉS DE...**

RESULTADOS:

Rendimiento académico

Los resultados globales encontrados son los siguientes:

Calificación	Educación Infantil		Educación Especial	
	Porcentaje	Nº alumnos	Porcentaje	Nº alumnos
Matricula Honor	0,0	0	0	0
Sobresaliente	0,0	0	2,6	1
Notable	11,2	13	30,8	12
Aprobado	54,3	63	43,6	17
Suspense	17,2	20	10,2	4
No presentado	17,2	20	12,8	5
Totales	100%	116	100%	39

Número de alumnos que optan a cada vía

Titulación	Modelo A	Modelo B	No presentados
Ed. Infantil	93	3	20
Ed. Especial	33	1	5

Rendimiento Académico entre las distintas vías.

Educación Infantil							
VÍAS	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales
Continua	0	19	61	13	0	0	93
Mixta	20	1	2	0	0	0	23
totales	20	20	63	13	0	0	116

Educación Especial							
VÍAS	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales
Modelo A		4	17	11	1	0	33
Modelo B		0	0	1	0	0	1
Examen	5						5
totales							39

Lo más destacado según estos resultados es que el porcentaje de éxito, entendido como alumnos que superan la asignatura, es elevado, pero las calificaciones más altas son casi inexistentes, sólo una. Esto nos hace pensar que las evaluaciones con múltiples datos reduce las posibilidades de alcanzar puntuaciones altas.

Carga de trabajo para alumnado y profesorado

La carga de trabajo para el alumnado es similar en las dos titulaciones. Con la carga del profesorado, sin embargo, no ocurre lo mismo ya que el elevado número de alumnos de los grupos de Educación Infantil ha limitado la posibilidad de realizar algunas de las tareas de seguimiento y apoyo o éstas han debido ser llevadas a cabo a través de las comunidades establecidas en el campus virtual.



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

Carga de trabajo del profesor:

Educación Especial; Alumnos Modelo A: 33

Actividades	Número	Horas dedicadas	Total
Lecturas	10	Relecturas: 20 Corrección: Bloque I = 16 Bloque II = 19 Bloque III = 21 Revisiones = 6	82
Análisis y resolución de casos	3 Prácticas * 5 Grup 3 Exámenes / Ind	Corrección Prac = 1*15 Corrección Ex = 5 * 3	30
Trabajo de Observación	1	Corrección = 25 Revisiones = 6	31
Tutorías Obligatorias	2 por grupo Revisión	10 8	18
Revisión Carpeta de trabajo	33	18	18
Trabajo en la red (Modelo B y revisiones)		20	20
Horas presenciales			90
TOTAL HORAS PROFESOR			289

Educación Infantil; Alumnos Modelo A: 93 en dos grupos (se ofrece estimación del tiempo empleado para un grupo)

Actividades	Número	Horas dedicadas	Total
Lecturas	10	Corrección: Bloque I = 25 Bloque II = 29 Bloque III = 28 Revisiones = 15	97
Análisis y resolución de casos	3 Prácticas * 8 Grup 3 Exámenes / Ind	Corrección Prac = 1*24 Corrección Ex = 6 * 3	42
Trabajo de Observación	1 (15 grupos obs.)	Corrección = 15 Revisiones = 10	25
Tutorías Obligatorias	2 por grupo aula Revisión	1*2*8 10	28
Revisión Carpeta de trabajo	22	22	22
Trabajo en la red	Eval. casos, tutorías	60	60
Horas presenciales			90
TOTAL HORAS PROFESOR			364

Respecto de la carga total de trabajo para el profesor, podemos ver que es mayor que con una "metodología tradicional" pues la evaluación formativa exige bastante tiempo dedicado a la corrección rápida de los trabajos de los alumnos para que reciban puntualmente la información que necesitan para adquirir algunas de las competencias que pretendemos en nuestra asignatura; lo mismo sucede con la necesidad de apoyar su aprendizaje en tutorías individuales o de grupo pequeño.

Hay varias maneras de observar la relación que existe entre las dos variables que influyen en la dedicación docente: número de créditos de la materia y número de alumnos por grupo:

- Si distribuimos el tiempo de dedicación entre el número de alumnos, vemos que en esta materia de 9 créditos LRU, el docente trabaja 8,76 horas por cada uno de los 33 alumnos del grupo, mientras

**LA ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA EN MAGISTERIO: BUSCANDO LA COHERENCIA A TRAVÉS DE...**

emplea 8,08 horas por alumno en una clase con 45; vemos cómo, aunque la ratio es levemente menor, el número de horas es notablemente más alto cuando se incrementa el número de alumnos.

- Si sólo consideramos el número de horas trabajadas por cada unidad de crédito LRU, vemos que en el grupo de 33 alumnos, se trabajan 32,11 horas por crédito mientras en el de 45 se llega a 40,44 horas.

A la vista de estos resultados, no muy diferentes de otros que se están barajando en materias adaptadas al EEES, creemos que una de las decisiones más importantes de la reforma que ahora emprendemos será la que especifique la carga docente del profesorado. Las proporciones que se manejan en el modelo LRU no parecen razonables para el nuevo, pero nadie se atreve a precisar de forma clara este marco de referencia. El socorrido coste cero nos parece la mejor forma de conseguir que el cambio sea sólo cosmético y todo siga igual.

En lo que respecta a la distribución temporal, el trabajo del profesor se realiza a lo largo de todo el curso, pues las 10 lecturas se realizan durante todo el año, acomodando el calendario de entrega de las actividades a las situaciones imprevistas que en cada curso suceden. El trabajo se intensifica cuando, una vez finalizado el Bloque Temático, se realizan los casos, lo que implica aumento de tutorías, correcciones en la red, exposiciones, corrección del examen y coevaluaciones. Cuando esto hay que compaginarlo con más trabajo dedicado a otras asignaturas, prácticas, gestión y otras demandas de nuestro trabajo, resulta bastante agobiante por lo que hay que buscar modificaciones más realistas.

Carga de trabajo para el alumnado

La carga media de trabajo para el alumnado es 114 horas de trabajo autónomo a lo largo del año, aparte de las 95 horas lectivas y tutorías lo que hace un total de 209.

La recogida de datos se ha realizado de forma sistemática, en todos los documentos elaborados y actividades de aprendizaje realizadas.

Actividades	Tiempo Trabajo Autónomo	Tiempo Presencial	Total
Lecturas	Bloque I = 17,1 h. Bloque II = 26,6 h. Bloque III = 16,7 h.		60,4
Casos prácticos	6,3 h.	Exposición = 6 h.	12,3
Trabajo de Observación	Observ = 24,7 h. Redacción = 7,8 h.	Exposición = 9 h.	41,5
Preparación de exámenes y carpeta personal	Ex = 9,2 h. Carpeta = 5,6		14,8
Asistencia a clase y tutorías		Clase = 70 Tutorías = 10	80
TOTAL TRABAJO DEL ALUMNO "MEDIO"	114	95	209

Estos valores muestran una amplia variabilidad sobre todo en las horas dedicadas a las lecturas obligatorias. Una de las razones puede ser la dificultad que manifiestan los alumnos para contabilizar el tiempo que "gastan" en esta actividad individual. El trabajo en grupo ayuda a realizar un cálculo más objetivo y quizás por ello hay menos variabilidad de unos grupos a otros. Dado que la carga lectiva es de 9 créditos, equivalente a 90 horas de clase, se podría considerar que el alumnado dedica 1,3 horas de trabajo autónomo por cada hora de clase.

Como podemos observar, el tiempo total de trabajo es inferior a la carga que corresponderían a 9 créditos ECTS ($9 \times 25 = 225$), pero curiosamente los alumnos se han "quejado" en varias ocasiones a lo largo del curso del tiempo que dedican a esta asignatura, exponiendo que si esto lo tuvieran que hacer con todas no tendrían tiempo.



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

Cuestionario:

Recordemos que se preguntaba a los estudiantes por sus opiniones y valoraciones sobre el proceso de enseñanza, el aprendizaje percibido y el sistema de evaluación empleado. A continuación exponemos las respuestas que aparecen con mayor frecuencia relativas a la enseñanza y evaluación, ya que por su extensión no podemos detenernos en el análisis del aprendizaje percibido.

Como datos positivos resaltan:

- Valoran la resolución colaborativa de casos como un sistema de aprendizaje eficaz, aunque algunos de ellos, consideran que, a nivel conceptual, se consigue un menor aprendizaje
- Las exposiciones de los casos (tres) y del trabajo de observación también están bien valoradas porque les permiten ganar confianza para hablar en público y aprenden que un mismo problema admite diversas soluciones
- Aprecian una importante mejora en su capacidad para leer textos generalmente abstractos, complejos y aparentemente poco útiles y ven la posibilidad de asimilar información para aplicarla
- La mayoría afirma que le resultan muy útiles las aportaciones de los demás.
- El trabajo de observación y la defensa posterior del informe correspondiente, les ayudan a ver de otra manera a los niños, a buscar y aceptar explicaciones variadas para el mismo comportamiento y a valorar las propuestas de otros.
- Consideran que han adquirido algo de “sentido común profesional” ante situaciones de aula y capacidad para defender con argumentos serios sus posiciones
- En general afirman que han tomado conciencia de la importancia y la responsabilidad de su profesión, así como de su complejidad y dificultad.
- A los alumnos no les queda más remedio que trabajar de forma más constante si quieren seguir en este sistema de evaluación
- Los alumnos han valorado positivamente las correcciones rápidas de las lecturas y de las pruebas de solución de casos, pues les dan la posibilidad de corregir errores y mejorar
- Al hacer explícitos los criterios de evaluación, los alumnos consideran que saben lo que se les pide, aunque no están acostumbrados a estas valoraciones.
- Al realizar cuatro coevaluaciones sienten cómo van ganando en objetividad y “finura” en los criterios, concienciándose de la dificultad de evaluar.
- La coevaluación se valora de forma positiva en general, aunque ha habido algunos problemas con los resultados negativos de alguna coevaluación intragrupo
- Los alumnos sienten que no “se lo juegan todo a un examen” y que es más justa la calificación.

Como desventajas manifiestan:

- Se producen altibajos en la calidad del trabajo y la autoexigencia durante el curso en función de las demandas puntuales de otras asignaturas (si todos pidieran lo mismo sería imposible seguir)
- Consideran excesivo el número de horas que necesitan para cubrir las demandas de la asignatura
- Incluir como requisito que todas las partes evaluables deben tener un mínimo de apto para poder superar la asignatura hace que la dificultad de aprobar aumente considerablemente y que incluso sea injusta la calificación (suspender por un 10% de la asignatura)
- La adaptación al sistema de enseñanza y evaluación la consideran difícil pues su “novedad”, en ocasiones y sobre todo en el inicio, genera rechazo y desconfianza, sobre todo con las coevaluaciones
- Piensan que es “casi imposible” aprobar en el modelo “B”, por lo que sienten demasiada presión por aprobar

CONCLUSIONES

Si se quiere trabajar con los alumnos de una manera directa e individualizada en lo posible, hay que dedicar a cada uno de ellos un número de horas suficiente. De estas horas, sólo algunas serán simultáneas para todos, el resto exigirá subdividir al alumnado en grupos menores o atenderle individual-



LA ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA EN MAGISTERIO: BUSCANDO LA COHERENCIA A TRAVÉS DE...

mente, lo que incrementa de forma muy notable la dedicación docente. La evaluación formativa es una garantía de atención y apoyo al aprendizaje, pero exige una cantidad de tiempo que no sabemos si será tomada en cuenta por la administración en las nuevas normas.

Los docentes embarcados en este tipo de aventura, siguen teniendo dudas sobre la calidad del aprendizaje final, especialmente sobre el denominado memorístico, que sigue siendo, entendemos, imprescindible. Por desgracia, activar al alumnado para que aprenda así, parece bloquear más, si cabe, el necesario desarrollo de su escasa habilidad para aprender pensando y aplicando lo aprendido a contextos reales. Esta paradoja no parece tener solución... o tal vez sólo sea una consecuencia del influjo, sobre profesores y alumnos, de la vieja cultura educativa.

Creemos que el sistema que hemos aplicado, aunque facilita la evaluación compartida, después de una larga serie de medidas sobre las que se ha informado al alumno, nos impide valorar adecuadamente a los mejores y puede facilitar que alumnos poco preparados superen la materia. Tal vez sea necesario establecer indicadores de calidad o de excelencia en la línea que apunta Biggs.

El sistema de evaluación, ha sido valorado por los alumnos como innovador, desconocido y muy eficaz para poder mejorar a lo largo del curso si ellos ponían de su parte. La mayoría consideran que experimentar personalmente, "en propia piel", otras formas de evaluar es la mejor manera de aprender sobre evaluación y no desde la teoría, aunque siempre nos encontramos con alumnos que rechazan o desconfían de estas nuevas formas de evaluar y ven las coevaluaciones con recelo.

Al acabar el análisis de la experiencia, creemos que aún podemos mejorar mucho el planteamiento global en la medida en que seamos capaces de implicar a los alumnos en una nueva cultura colaborativa y en la evaluación: no hemos aprovechado bastante esa vía que, bien empleada, puede incrementar el aprendizaje real y reducir la carga docente.

Finalmente, esta forma de trabajar puede resultar agobiante en bastantes ocasiones, pero una vez emprendida parece imposible volver atrás: reducir la evaluación a una prueba al final del curso nos parece ahora impensable; nos vemos obligados a encontrar soluciones a los nuevos problemas que aparecen... sabiendo que ninguna será definitiva.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBERÁ, E. (1999): *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé
- BIGGS, J. B. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*, Barcelona: Graó.
- CASTILLO, S. (2002): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- DELGADO, K. (2008): *Evaluación en la educación superior*. Lima: Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado
- FERNÁNDEZ, A. (2000): *Evaluación y mejora de la enseñanza universitaria: la carpeta docente*. Universidad Politécnica de Valencia, ICE.
- HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- LATAS, C. (2004): La evaluación en la universidad. En Blázquez, F.; Maynar, J.I.; Montanero, M. (coord.). *Materiales para la enseñanza universitaria IV. La formación de los profesores noveles universitarios*. Badajoz: Instituto de ciencias de la educación Universidad de Extremadura.
http://ice.unex.es/web/div_form/pdef/MaterialesEnsUnivIV.pdf
- MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009