



LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN ASIGNATURAS PRESENCIALES, SEMIPRESENCIALES Y NO PRESENCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA. OPINIÓN DE PROFESORADO Y ESTUDIANTES.

ASSESSMENT PROCESSES IN FACE-TO-FACE, BLENDED-LEARNING AND E-LEARNING SUBJECTS AT THE UNIVERSITY OF LLEIDA. OPINION OF TEACHERS AND STUDENTS.

*Òscar Flores Alarcia ; oscar@ice.udl.cat
Isabel del Arco Bravo ; del.arco@pip.udl.cat
Universitat de Lleida*

RESUMEN

El artículo está basado en un estudio realizado con el objetivo de observar el desarrollo de los procesos de evaluación en diferentes asignaturas presenciales, semipresenciales y no presenciales de la Universidad de Lleida. Se recogieron datos a través de análisis documental de planificaciones, un cuestionario a profesorado y estudiantado y entrevistas a profesorado. Los datos mostraron diferentes percepciones sobre las estrategias de evaluación entre docentes y discentes. También que a medida que aumenta la no presencialidad se desarrollan más estrategias de evaluación continuada.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías de la Información y la Comunicación, enseñanza-aprendizaje, universidad, evaluación del alumno.

ABSTRACT

The article is based on a study carried out to observe the development of the assessment processes in face-to-face, blended-learning and e-learning subjects at the University of Lleida. We took data from documental analyses of the schedules, questionnaires at teachers and students and interviews at teachers. The data showed different perceptions of assessment strategies between teachers and students, as well as that continued assessment is more used in e-learning subjects than face-to-face subjects.

KEYWORDS: Communication and Information Technologies, teaching and learning, university, assessment.



1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el desarrollo de las TIC afecta a casi todos los ámbitos de la sociedad, y la educación no es una excepción. Las TIC facilitan la comunicación interpersonal y proporcionan un acceso a todo tipo de información, hecho que implica un cambio metodológico de enseñanza al que profesores y estudiantes deben adaptarse (Surià, 2010: 1193). Además, es importante destacar el hecho que en general los estudiantes acostumbran a valorar positivamente el e-learning como una modalidad formativa que les permite trabajar independientemente del horario de clase y acceder a la información desde cualquier lugar (Barroso y Cabero, 2010: 19).

El uso de las TIC en un proceso formativo, sobre todo si éste se desarrolla bajo la modalidad semipresencial o 100% no presencial, debe implicar necesariamente tres manifestaciones que se pueden considerar como una respuesta práctica a los cambios en la educación superior debido de la influencia de las TIC (Salinas, 2004: 6):

- Cambios en el rol del profesor. La institución educativa y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento, y el profesor debe pasar a actuar como guía de los alumnos y facilitarles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas.
- Cambios en el rol del alumnado. El contacto de los alumnos con las TIC requerirá acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, de manera que el alumno vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información.
- Cambios en la metodología. La utilización de las redes para la enseñanza puede permitir el desarrollo de nuevas configuraciones formativas que superen las deficiencias de los sistemas convencionales, ya sean presenciales o a distancia.

Plantearse un cambio en los roles de profesorado y estudiantado y de las metodologías, dejar de pensar en el procedimiento "transmitir conocimientos" para pasar a un nuevo modelo, donde el alumno debe descubrir y construir su conocimiento con la ayuda de los compañeros y del profesor, nos lleva a considerar que los modelos tradicionales de evaluación, basados sobre todo en la realización de un examen final en que se muestren los conocimientos teóricos adquiridos por los alumnos, no responderán a saber exactamente qué se ha aprendido. Monge (2007) expresa el estereotipo que aún predomina en el sistema educativo:

"El objetivo del acto educativo se ve como un temario para impartir y no como un conjunto de procedimientos, actitudes y conceptos para alcanzar por parte del estudiante. Los sistemas de evaluación están diseñados a menudo para medir únicamente los conocimientos teóricos de los alumnos y no sus capacidades para hacer. Las clases se organizan de manera que el docente habla y al alumno se le «invita» a escuchar, aunque se intenta que participe en la clase a través de preguntas." (Monge, 2007: 283)

Según este autor, los roles tradicionales profesor-alumno han quedado obsoletos y hay que poner en tela de juicio el proceso de aprendizaje entendido como la transmisión de conocimiento y buscar nuevos marcos teóricos para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considera este autor que la búsqueda de nuevos modelos para desarrollar el acto formativo debe desembocar en nuevos planteamientos para la evaluación:



"Todo esto apunta la inoperatividad de los sistemas de evaluación actuales, que están basados en la memorización." (Monge, 2007: 34)

En la misma línea se expresan Pedró y Benavides (2007). Estos autores reconocen que las TIC son vistas por los docentes como herramientas adecuadas para cubrir algunas asignaturas pendientes, como la renovación de contenidos y el sistema de evaluación, frente a un currículo tradicional donde el conocimiento se sigue acumulando de forma "enciclopédica", con un currículum poco flexible y donde el conocimiento se organiza todavía en asignaturas y grados. Es con esta renovación de contenidos y planteándose nuevos sistemas de evaluación que consideran estos autores que realmente se podrá proveer a los alumnos de estrategias de análisis y resolución de problemas indispensables hoy en día.

"Las tecnologías digitales exigen y facilitan la emergencia de nuevos sistemas de evaluación (de alumnos, de profesores, del mismo sistema) más aptos, más justos y que se convierten en parte de una estrategia pedagógica para el beneficio del evaluado. Un ejemplo de ello son las evaluaciones formativas de los alumnos, que consisten en valoraciones personalizadas, permanentes, con diferentes elementos y con una retroalimentación regular que busca hacer énfasis en el reconocimiento, el mérito, y la identificación de las áreas de oportunidad." (Pedró y Benavides, 2007: 27)

A pesar de estos planteamientos, para estos autores el desarrollo de nuevos métodos de evaluación es una de las cuestiones que requieren más dosis de investigación (Pedró y Benavides, 2007: 40).

Comeaux (2006) indica las ventajas y beneficios que las tecnologías pueden ofrecer a los formadores y estudiantes online referentes al desarrollo de procesos de evaluación:

- Más eficiencia en la gestión, recolección y transferencia de la información para la evaluación.
- La capacidad de seguir automáticamente las actividades de los estudiantes.
- La posibilidad de disponer de multitud de herramientas comunicativas para dialogar y revisar la documentación de las actividades.
- Más oportunidades y maneras para ofrecer feedback a los estudiantes.
- Gran cantidad de librerías de recursos y herramientas interpretativas.
- Aumento de la participación de los estudiantes en los debates online.
- La posibilidad de que los estudiantes puedan expresar sus pensamientos y sus reflexiones de forma escrita.
- La facilidad de seguimiento de las discusiones dado que las aportaciones quedan escritas.
- El test online como una herramienta que se puede utilizar cuando el estudiante quiera frente a las restricciones de tiempo y espacios que imponen las macetas presenciales.

Según Comeaux, algunas de las estrategias y recursos para la evaluación online son:

- Portafolios.
- Herramientas de autoevaluación y de evaluación en equipo.



- Autotest.

En cuanto a recursos y estrategias, Meyen, Aust, Bui e Isaacson (2002) recogen ejemplos de técnicas de evaluación utilizadas con frecuencia en cursos online asincrónicos. El listado de estrategias que analiza Meyen son:

- Actividades referentes a las lecciones.
- Actividades de revisión de literatura.
- Proyectos colaborativos.
- Exámenes.
- Informes de estudiantes.
- Diarios personales de su propio progreso.
- Portfolios.

En consecuencia, podemos observar que los autores nos transmiten que en los cursos online es recomendable que los estudiantes reciban un feedback frecuente por parte de los instructores:

"En resumen, los instructores en línea recomiendan que los estudiantes reciban respuesta coherente, frecuente, y suficiente durante su curso en línea." (Comeaux, 2006

Para finalizar esta introducción, indicar otro estudio realizado por Kim, Smith y Maeng (2008) para analizar los procedimientos de evaluación que se llevaban a cabo en tres planes de estudios de tres universidades. Los autores categorizaron la evaluación según tres criterios:

- Evaluación formativa / evaluación sumativa.
- Evaluación en equipo / evaluación individual.
- Siete estrategias de evaluación (trabajo, exámenes, discusión, proyectos/simulaciones, reflexión, portfolio, evaluación de iguales).

Dentro de cada plan de estudio, los autores seleccionaron una serie de cursos y obtuvieron permisos para acceder al entorno virtual para proceder a analizarlos. Los datos obtenidos indicaron que los tres programas no seguían las recomendaciones de la literatura consultada referente a los métodos sugeridos para la evaluación online: proyectos colaborativos- evaluación en equipo, proyectos-simulaciones- estudio de casos, discusión-chat, reflexión, portfolio y coevaluación.

Desde esta perspectiva relativa a la necesidad de replantearse el proceso formativo cuando las tecnologías entran a formar parte del mismo, se realizó una investigación en la Universidad de Lleida con el objetivo de analizar el uso de las TIC en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación, realizada durante los cursos 2007-2008, 2008-2009 y 2009-2010, se centró en observar el desarrollo de los procesos de evaluación en diferentes asignaturas de la universidad en función de si éstas se desarrollaban bajo la modalidad presencial, semipresencial o no presencial. Para el estudio se recogieron datos tanto del profesorado como del estudiantado.



2. METODOLOGÍA

El diseño metodológico se articuló alrededor de tres técnicas de recogida de datos. Primeramente se realizaría un análisis de las planificaciones docentes de aquellas asignaturas que serían objeto de estudio. Este hecho nos permitía acercarnos al proceso formativo antes de su desarrollo e indagar de qué manera la utilización de las TIC influencia en los diferentes aspectos que planifica el profesorado. Uno de los problemas que nos encontramos fue qué criterio seguir para establecer un modelo que nos sirviera de guía para elaborar un registro homogéneo. La solución nos la ofreció una herramienta que la propia Universidad de Lleida ha diseñado para planificar las asignaturas. Esta herramienta se llama Tabla de Planificación Docente, un aplicativo común en todas las asignaturas de la universidad que permite a cada profesor planificar la docencia siguiendo unas directrices establecidas.

Además del análisis documental, consideramos que era necesario desarrollar alguna técnica que nos permitiera llegar a un amplio número de informantes, tanto profesorado como estudiantado. Para esta finalidad utilizamos un cuestionario diseñado expresamente para este estudio. Aunque en un principio queríamos diseñar una herramienta para cada perfil, finalmente decidimos crear una herramienta común para ambos, que nos permitiría comparar de manera directa las respuestas de unos y otros. Para crear el cuestionario, en primer lugar se agruparon los elementos de los cuales se pretendía recoger datos y se elaboraron los ítems referentes a cada apartado.

Una vez diseñada la primera versión del mismo, se procedió a su validación. Para ésta, se contó con tres perfiles diferentes de jueces: expertos y expertas en el ámbito de la utilización de las TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje, profesorado universitario y estudiantes. Los elementos a evaluar, para cada ítem, fueron la univocidad y la adecuación de éstos. Realizado este trabajo de validación, se procedió al análisis cuantitativo y cualitativo de las aportaciones de los jueces, que nos permitió realizar las modificaciones pertinentes de los ítems y la versión final de la herramienta.

Finalmente, se consideró pertinente elegir una tercera técnica que nos permitiera acercarnos a los elementos objeto de estudio pudiendo recoger percepciones y sensaciones de los informantes una vez finalizado el proceso formativo. Por este motivo, la tercera técnica utilizada fue la entrevista. Para diseñar la herramienta se diseñó un protocolo de recogida de datos que se validó con la colaboración de un profesor experto en investigación cualitativa.

2.1. Fuentes de información

El criterio para acceder a las fuentes de información fue localizar asignaturas presenciales, semipresenciales y no presenciales de la Universidad de Lleida. Para ello, se pudo acceder a los datos de que dispone el Área de Soporte a la Innovación Docente y E-learning, una unidad estructural del Instituto de Ciencias de la Educación - Centro de Formación Continua dedicada a dar apoyo pedagógico e informático al profesorado para incorporar las TIC en los procesos formativos. A partir de los datos disponibles se seleccionaron 29 asignaturas: nueve presenciales, diez semipresenciales y diez no presenciales.



Una vez elegidas estas asignaturas, se inició el proceso de búsqueda de las planificaciones de éstas. Algunas se encontraron a través de la misma web de la universidad. Otras, a través del acceso al programa colgado en el campus virtual.

Para realizar la recogida de datos del profesorado a través del cuestionario se partió de las 29 asignaturas elegidas previamente para realizar el análisis documental. A partir de esta masa de profesorado se inició un proceso de búsqueda de otros docentes de las diferentes facultades y escuelas. El criterio seguía siendo el mismo: localizar procesos formativos presenciales, semipresenciales y no presenciales en diferentes ámbitos.

Para ello, se accedió a las páginas web de las diferentes facultades o escuelas y se revisaron los directorios que estas ofrecen con los datos del personal docente. En algunos casos, se optó por seleccionar profesorado de manera aleatoria sin conocer en qué modalidad formativa desarrollaban sus asignaturas. En otros, se escogió personal que sabíamos, gracias a la información que nos proporcionó el Área de Soporte a la Innovación Docente y E-learning, que desarrollaban algún proceso formativo utilizando las TIC.

Realizando este procedimiento se fue incorporando profesorado a una base de datos hasta que acumulamos un total de 212 individuos, de los cuales se recibió respuesta de 71, 43 hombres y 28 mujeres (60,6% y 39,4%, respectivamente). En cuanto a la modalidad formativa, 39 de los 71 casos (el 54,9%) respondieron el cuestionario por asignaturas totalmente presenciales, 27 (38,7%) por semipresenciales y cinco (un 7,0%) por asignaturas totalmente virtuales.

Para la recogida de datos del estudiantado a través del cuestionario se partió también de las 29 asignaturas que se seleccionaron inicialmente para realizar el análisis documental. Se contactó con el profesorado responsable de las asignaturas y se pidió su permiso para poder acudir un día determinado al aula y realizar la recogida de datos. Finalmente se obtuvieron 658 respuestas, 163 (un 24,8%) pertenecían a hombres y 478 (un 72,6%) a mujeres (17 no respondieron este ítem). En cuanto a la modalidad formativa, 405 (un 61,6%) respondieron por la realización de asignaturas totalmente presenciales, 181 (un 27,5%) por semipresenciales y 67 (un 10,2%) por asignaturas totalmente no presenciales (cinco individuos no respondieron este ítem).

Para finalizar este apartado referente a las fuentes de información cabe mencionar el acceso a éstas para realizar las entrevistas. En este caso se partió de las 29 asignaturas iniciales que se seleccionaron para realizar el análisis documental, pero también se aprovechó la base de datos de profesores que se recopiló para realizar la recogida de datos a través del cuestionario. Finalmente, se contactó con doce profesores y profesoras de diferentes escuelas y facultades de la UdL. De este grupo, cuatro desarrollaban asignaturas presenciales, cuatro asignaturas semipresenciales y cuatro asignaturas no presenciales.



3. RESULTADOS

3.1. Análisis de las planificaciones

En las asignaturas presenciales se observó que en todos los casos aparecía la estrategia de realizar un examen escrito final. Esta estrategia se combinaba con otros tipos de actividades, como por ejemplo la realización de trabajos y prácticas. También cabe mencionar que en tres de estos programas también se tenía en cuenta la participación y la asistencia a la hora de evaluar, y que en una de las planificaciones se evaluaba a través de un trabajo en equipo. Finalmente, cabe mencionar que en tres de los programas aparecían los porcentajes en que se valoraría cada parte de la evaluación, lo que, como veremos, no se observó en ningún programa de asignaturas no presenciales o semipresenciales.

En seis de las diez planificaciones analizadas de asignaturas semipresenciales se observó que la propuesta de evaluación combinaba la evaluación continua y la final. En estos casos, la propuesta que se realizaba era hacer un seguimiento de los estudiantes de acuerdo con la realización de diferentes tareas durante el curso (trabajos, pruebas online, prácticas...), valorar su participación y asistencia a las clases y completar la evaluación con una prueba escrita (examen) final. En tres programas de asignaturas semipresenciales observamos que se proponía a los estudiantes poder elegir dos vías: o bien hacer una evaluación continuada a través de la asistencia, la participación, y la realización de actividades, prácticas y/o trabajos, o bien hacer una prueba o examen final. Finalmente, cabe mencionar que en una de las planificaciones la evaluación se hacía sólo de forma continuada a través de ejercicios, informes y trabajo final.

Finalmente, en las planificaciones de las asignaturas no presenciales se observó que en todas excepto en una, donde no se explicitaba qué proceso de evaluación se desarrollaría, se proponía una evaluación continuada de los aprendizajes. El tipo de estrategia que más predominaba era la realización de actividades, de prácticas o de trabajo, más la participación de los estudiantes (sobre todo en sus aportaciones a los foros de debate que se puedan proponer). Sólo en un programa se encontró la posibilidad de hacer un examen final en caso de que el estudiante decidiera no realizar la evaluación continuada.

3.2. Cuestionarios

Como se ha comentado en el apartado de metodología, la herramienta diseñada para el estudio se sometió a un proceso de validación de jueces, cuantitativa y cualitativa. Sobre las valoraciones cuantitativas obtuvimos unas puntuaciones elevadas de univocidad y adecuación de los ítems. En la mayoría de éstos más del 90% de los jueces indicaron que eran unívocos y adecuados al estudio, y sólo en algunos de ellos esta coincidencia bajó al 75%. En otros casos las respuestas afirmativas estuvieron alrededor del 80%.

Por otra parte, pudimos observar que en muchos casos los jueces ampliaron su respuesta cuantitativa añadiendo comentarios cualitativos sobre los ítems. La interpretación que hicimos de este hecho (alta puntuación cuantitativa pero también sugerencias cualitativas) es que, en general, en la primera versión del cuestionario se mostraba de manera más o menos clara la información que se quería recoger, pero que necesitábamos profundizar en la manera de redactar para matizar más los ítems.



Por este motivo, los comentarios recibidos de los jueces fueron de gran ayuda para modificar ítems y elaborar la versión definitiva del instrumento, en el que se preguntó a profesorado y estudiantado la frecuencia de uso (nunca, poco, a veces, a menudo o siempre) de las siguientes actividades de evaluación:

- Pruebas objetivas (de tipo test o respuesta múltiple).
- Pruebas escritas con preguntas de desarrollo.
- Pruebas prácticas en que los estudiantes han de resolver un problema o analizar un caso.
- Elaboración de trabajos sin presentación colectiva de los mismos.
- Presentaciones orales de trabajos.
- Evaluación de iguales (coevaluación).
- Carpeta de aprendizaje/portfolio.

A partir de los datos obtenidos, se realizó un análisis de los mismos agrupándolos por modalidad formativa de la asignatura, por género de profesorado y estudiantado y por experiencia de estos en la universidad.

En la agrupación de los datos según la modalidad formativa de la asignatura, la respuesta del profesorado mostró (tabla 1) que en las asignaturas totalmente presenciales las estrategias de evaluación más utilizadas eran: en primer lugar, las pruebas escritas con preguntas de desarrollo (un 56,5% del profesorado respondió que siempre o a menudo usaban este tipo de pruebas), en segundo lugar, las pruebas prácticas de resolución de un problema (el 56,4% respondieron "siempre" o "a menudo"), y, en tercer lugar, la elaboración de trabajos sin presentación en clase (33,3%). El uso de pruebas objetivas también se presentó como una estrategia con cierto protagonismo en las respuestas del profesorado.

En las asignaturas semipresenciales, la estrategia más utilizada, y destacada del resto, fueron las pruebas prácticas de resolución de un caso (el 70,3% del profesorado respondió que siempre o a menudo utilizaba este tipo de evaluación). La realización de trabajos y las pruebas objetivas también presentaron un considerable número de respuestas por parte del profesorado. La evaluación entre iguales y el portfolio eran las menos utilizadas en las asignaturas presenciales y semipresenciales.

En las asignaturas no presenciales los trabajos y las pruebas de desarrollo fueron las estrategias más destacadas. Los trabajos y el portfolio también aparecieron en la modalidad virtual como estrategias de evaluación utilizadas. La evaluación entre iguales fue la técnica menos utilizada para evaluar en este tipo de asignaturas.



	Objetivas			Desarrollo			Prácticas			Trabajos			Presentaciones			Coevaluación			Portfolio		
	P	SP	NP	P	SP	NP	P	SP	NP	P	SP	NP	P	SP	NP	P	SP	NP	P	SP	NP
Siempre	15,4	22,2	20	10,3	14,8	40	23,1	40,7	20	5,1	11,1	-	12,8	14,8	-	5,1	-	-	-	14,8	-
A menudo	10,3	7,4	-	46,2	14,8	20	33,3	29,6	20	28,2	25,9	40	12,8	11,1	-	-	7,4	-	10,3	-	40
A veces	23,1	3,7	20	20,5	18,5	-	25,6	14,8	20	25,6	37	60	12,8	25,9	20	5,1	11,1	20	2,6	3,7	-
Poco	15,4	25,9	-	12,8	14,8	-	15,4	7,4	20	17,9	11,1	-	23,1	11,1	40	17,9	14,8	-	2,6	3,7	20
Nunca	30,8	40,7	60	10,3	37	40	-	7,4	20	23,1	11,1	-	33,3	33,3	40	53,8	59,3	60	76,9	70,4	40

Tabla 1. Utilización de las actividades de evaluación (respuesta profesorado, en %).

P: asignaturas presenciales; SP: semipresenciales; NP: no presenciales.

En cuanto a los datos agrupados según modalidad formativa a partir de las respuestas obtenidas de los estudiantes (tabla 2), estos respondieron que en las asignaturas presenciales y semipresenciales las técnicas de evaluación más utilizadas eran las pruebas escritas con preguntas de desarrollo, las pruebas prácticas y la elaboración de trabajos. Las presentaciones orales tenían también cierto protagonismo en las asignaturas presenciales, pero no en las semipresenciales. Finalmente, según los estudiantes, en este tipo de asignaturas las pruebas objetivas eran poco utilizadas, al igual que la evaluación entre iguales y el portfolio.

En cuanto a las asignaturas no presenciales, se repetía la tónica y las pruebas escritas con preguntas de desarrollo, las pruebas prácticas y la elaboración de trabajos eran las técnicas de evaluación más utilizadas. El resto de técnicas presentaban un uso más residual.

	Objetivas			Desarrollo			Prácticas			Trabajos			Presentaciones			Coevaluación			Portfolio		
	P	SP	NP	P	SP	NP	P	SP	NP	P	SP	NP	P	SP	NP	P	SP	NP	P	SP	NP
Siempre	5,2	4,4	4,5	10,4	15,5	26,9	6,4	7,2	19,4	6,7	16	17,9	7,7	2,2	-	4	1,1	3	2,7	5	10,4
A menudo	7,7	9,9	7,5	18,5	18,8	25,4	19,5	24,3	26,9	17,5	15,5	17,9	14,6	5	-	8,9	6,1	6	4,4	7,7	4,5
A veces	13,8	18,8	6	21,2	14,9	7,5	29,6	29,8	7,5	27,9	27,1	11,9	23,2	13,8	1,5	15,3	14,4	9	11,9	12,2	14,9
Poco	26,7	22,7	9	23,2	21	6	22,7	22,1	10,4	25,2	16	10,4	12,1	18,8	3	21,5	16,6	7,5	21,5	19,9	10,4
Nunca	46,2	40,9	71,6	25,9	27,1	32,8	20,2	13,3	34,3	22	21,5	38,8	42	57,5	94	46,9	51,4	70,1	57,5	47	55,2

Tabla 2. Utilización de las actividades de evaluación (respuesta estudiantado, en %).

P: asignaturas presenciales; SP: semipresenciales; NP: no presenciales.



Analizando las respuestas por género del profesorado, la única estrategia de evaluación en que se observaron diferencias entre las respuestas de hombres y mujeres era la de realizar presentaciones orales de trabajos, donde se observó que las profesoras utilizaban más a menudo esta técnica que los profesores (tabla 3).

Presentaciones orales de trabajos	Hombre	Mujer
Siempre	9,3	17,9
A menudo	9,3	14,3
A veces	14	25
Poco	20,9	17,9
Nunca	41,9	21,4
NS/NC	4,7	3,6

Tabla 3. Frecuencia utilización presentaciones orales

para evaluar según género profesorado (en %)

En este apartado los datos no mostraron diferencias importantes entre las respuestas de los y las estudiantes.

Finalmente, en el análisis de los datos por años de experiencia en la universidad, las respuestas del profesorado indicaron que las pruebas objetivas, al igual que las pruebas escritas con preguntas de desarrollo eran más utilizadas por el profesorado menos veterano. Este hecho se volvía a observar en las presentaciones orales de trabajos, en que el profesorado de más de veinte años de experiencia docente era el que menos utilizaba esta técnica (tabla 4).

Presentaciones orales de trabajos	Años de experiencia			
	Menos de 5	De 5 a 10	De 11 a 20	Más de 20
Siempre	20	9,1	13,3	10
A menudo	10	18,2	13,3	5
A veces	20	18,2	16,7	20
Poco	20	18,2	20	20
Nunca	30	36,4	33,3	35
NS/NC	-	-	3,3	10

Tabla 4. Frecuencia utilización presentaciones orales

para evaluar según experiencia profesorado (en %)

Entre el estudiantado, el aspecto más destacado que nos ofrecieron los datos acumulados por años en la universidad fue que éstos indicaban que conforme avanzaba en los cursos más aumentaba la prueba práctica de análisis de casos como estrategia de evaluación (tabla 5).



Pruebas prácticas en que los estudiantes deben resolver un problema o analizar un caso	Años a la universitat			
	Primer año	2/3 años	4/5 años	Más de 5 años
Siempre	5,2-	11,4	13,7	13,2
A menudo	16,4-	28,3+	29,4	34,2
A veces	28,4	29,5	17,6	26,3
Poco	26,3+	16,3	13,7	7,9-
Nunca	21,6	13,3-	23,5	13,2

Tabla 5. Utilización de pruebas prácticas para evaluar

según años en la universidad estudiantado (en %)

3.3. Entrevistas

En todas las entrevistas realizadas se observó como la evaluación continuada era la estrategia que el profesorado entrevistado desarrollaba. En las asignaturas presenciales se aplicaban diferentes porcentajes referentes a la asistencia y participación durante las sesiones presenciales, la realización de trabajos y prácticas así como el desarrollo de exámenes.

Un comentario que se observó en las entrevistas de asignaturas presenciales fue la dificultad de evaluar individualmente los trabajos en grupo, como comentaba este profesor del ámbito de ciencias sociales y jurídicas: «Una de las dificultades siempre es, y eso supongo que es constante, el hecho de cómo evaluar individualmente el trabajo en grupo». En este sentido, este mismo profesor pedía a los estudiantes que si alguno de los compañeros de grupo no participaba en las tareas para realizar lo pusieran de manifiesto para que él pudiera tener constancia: «Cuando un alumno del grupo se escaqueaba los otros lo cubrían, pero bueno, yo insistí mucho y se destaparon cuatro casos, al menos, de individuos que no daban golpe, y los suspendí descaradamente, declaradamente, tus compañeros, no, no, les dije: «Si alguien ha desaparecido, simplemente no me pongáis su nombre, no me lo pongáis. De quien haya currado, poned su nombre, de quien no, no». Entonces le falta una práctica y suspende».

Esta preocupación hacia el hecho de poder constatar que las personas participan y realmente realizan las tareas encomendadas se observó en todas las modalidades formativas, y aumentaba a medida que se incrementaba la no presencialidad de los estudiantes. En la misma línea se mostraba el problema de trabajos de estudiantes copiados directamente desde Internet, sin citar fuentes. En esta línea se expresaba este profesor: «Me parece bien que copien las ideas, probablemente citando la referencia, pero de ahí a que copien todo el redactado hay un abismo».

El proceso de evaluación en las asignaturas semipresenciales también se observó que era continuo, con la particularidad que se ofrecía al estudiante la posibilidad de superar la asignatura participando y realizando las diferentes tareas, prácticas o trabajos encomendados por el profesorado, y dando la opción de realizar un examen final a aquellas personas que no hubieran seguido o superado las tareas requeridas durante el curso.



Finalmente, en las asignaturas no presenciales ya no se hablaba de examen, sino que se buscaba una evaluación de las diferentes producciones o tareas que los estudiantes tenían encomendadas y debían realizar durante el curso. Incluso en casos en que el profesorado estaba dispuesto a evaluar sólo con los debates virtuales, los mismos estudiantes pedían la realización de un trabajo: *«Porque algunos alumnos lo pidieron, se sentían un poco... flojos si no había un trabajo más clásico, supongo que les cuesta entrar en el juego».*

En los casos en que el debate era el punto alrededor del cual se desarrolla la asignatura, las aportaciones de los estudiantes tenían mucho protagonismo a la hora de evaluar su rendimiento: *«Valoro mucho la participación comentando las ideas de los demás. Algo que intento evitar... Debe ser un debate, es decir, no debe ser una lista de monólogos, de «Yo hago mi aportación y ya está, desconecto y me da igual lo que digan los demás».* No, realmente valoro, y es obligatorio, no sólo aportar sino contestar o discutir o comentar las aportaciones de los demás».

3.4. Contraste de datos

Es interesante observar, a la luz de los resultados obtenidos, las diferencias de percepción encontradas entre profesorado y estudiantado.

Una diferencia clara la encontramos en el uso de pruebas objetivas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Curiosamente, mientras que el profesorado indica que se trata de una estrategia utilizada con cierta frecuencia (ver tabla 1), los estudiantes indican una frecuencia mucho menor de uso (ver tabla 2). En este sentido, los datos nos indican que la diferencia es bastante significativa en las 3 modalidades formativas (presencial, semipresencial y no presencial). Una primera interpretación a este hecho puede realizarse pensando que mientras el profesorado todavía percibe que una prueba final tipo “examen” debe tener un peso importante (hecho que hemos podido ver en las 3 modalidades a través del cuestionario, aunque en las planificaciones vimos que no lo expresaban de este modo), para el estudiantado, a la luz de su respuesta en los cuestionarios, la prueba final podría no ser vista como un elemento al cual deba otorgársele una excesiva importancia, quizá porque ven que casi siempre su evaluación se ve acompañada por actividades complementarias.

En relación con las estrategias basadas en pruebas escritas de desarrollo, prácticas y trabajos, se observa (tablas 1 y 2), sobre todo en las asignaturas presenciales y no presenciales, como el profesorado tiende a indicar una frecuencia de uso más elevado que el estudiantado, aunque con menos diferencia como ocurría con las pruebas objetivas. En cambio, resulta curioso observar como en las asignaturas no presenciales las coincidencias entre unos y otros son mayores. Una interpretación a este hecho podría ser que cuando un docente debe planificar un proceso formativo virtual intenta ajustar mucho más el sistema de evaluación a utilizar, mientras que en los procesos presenciales y semipresenciales se podría sentir más liberado a realizar cambios sobre la marcha, aún cuando en el documento de planificación haya escrito las bases de la evaluación de su asignatura.

En el resto de estrategias (presentaciones, evaluación entre iguales, portfolio) los datos han tenido un comportamiento similar tanto en profesorado como estudiantado, en el sentido de ser estrategias poco utilizadas independientemente de la modalidad formativa. Quizá este hecho se deba a que se tratan de estrategias más novedosas metodológicamente hablando y que todavía no se encuentran muy implantadas en nuestro sistema universitario.



4. DISCUSIÓN

Una primera conclusión que nos gustaría realizar hace referencia al método de trabajo desarrollado, sobre el que querríamos destacar las virtudes que nos ha ofrecido el hecho de combinar diferentes técnicas de recogida de datos, alternando instrumentos cuantitativos y cualitativos. Ha sido, creemos, un sistema muy enriquecedor para poder triangular y contrastar informaciones. En referencia al cuestionario, también destacamos la importancia de desarrollar una validación estricta a través de jueces que nos ha permitido ajustar la herramienta mucho más a los requisitos establecidos.

Sobre el estudio, indicar que éste nos ha permitido observar algunas problemáticas específicas relacionadas con los procesos de evaluación en los procesos formativos universitarios. Los datos obtenidos muestran ciertas divergencias de percepciones entre profesorado y estudiantado en referencia a las pruebas que se utilizan para evaluar, un aspecto que requeriría análisis más profundos teniendo en cuenta que la evaluación debería ser vista como un pilar fundamental del acto educativo y que tendría que planificarse con dedicación y de manera estricta por parte de los docentes. En definitiva, la evaluación de una asignatura condiciona de manera importante las “reglas del juego” de la misma, y, a la luz de nuestros resultados, estas reglas no parecen interpretarse de la misma manera por parte de profesorado y estudiantado.

En relación a la influencia del nivel de presencialidad en la evaluación, la investigación no mostró diferencias significativas entre una tipología de asignaturas y las otras. Sí que se observa cierta tendencia a desarrollar una evaluación más continuada a medida que aumenta la no presencialidad de una asignatura, pero en definitiva no dejan de utilizarse estrategias similares a las usadas en procesos cara a cara.

En general, creemos que la evaluación online es un elemento poco analizado en la literatura. Hay mucho camino por recorrer en este sentido para descubrir y contrastar estudios como el de Kim, Smith y Maeng (2008), que explican que los programas online no siguen las recomendaciones establecidas de desarrollar procesos evaluativos que respondan al trabajo que se requiere en un proceso formativo no presencial.

Desde nuestro punto de vista, nos ubicamos en la línea marcada por autores como Monge (2007) y Pedró y Benavides (2007), en el sentido de que en el uso de las tecnologías y para desarrollar procesos formativos, al igual que debe comportar cambios de metodologías, de roles, de maneras de interactuar, no se puede evaluar bajo el prisma de modelos tradicionales, sino que hay que revisar y adaptar la evaluación para que ésta sea coherente con el acto formativo realizado. Consideramos, a la luz de los resultados obtenidos en nuestro estudio, que éste es un hecho que todavía no se refleja en la docencia universitaria.

Creemos, en definitiva, que hay un amplio campo de trabajo referente a diferentes aspectos relacionados en la evaluación en los procesos formativos en los que se utilizan las TIC, como, por ejemplo, analizar de manera cuidadosa diferentes modelos de evaluación, presenciales y no presenciales, recoger opiniones de profesorado y estudiantado sobre cómo se evalúa y cómo se debería evaluar o indagar sobre cómo la implantación del EEES ha afectado el proceso de evaluación de los aprendizajes.



5. REFERENCIAS

BARROSO, J.; CABERO, J. (2010). Valoraciones de los alumnos sobre el E-learning en las universidades andaluzas. *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 31. <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec31/> [Fecha de consulta: 08/04/11].

COMEAX, P. (2006). Assessing Students' Online Learning: Strategies and Resources. *Essays on Teaching Excellence. Toward the Best in the Academy*, 17 (3). Disponible en http://www.ucdenver.edu/faculty_staff/faculty/center-for-faculty-development/publications/Documents/17_assess_online_learning.pdf [Fecha de consulta: 3/12/09]

KIM, N.; SMITH, M. J.; MAENG, K. (2008). Assessment in *Online Distance Education: A Comparison of Three Online Programs at a University. Online Journal of Distance Learning Administration*, 11 (1). Disponible en <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring111/kim111.html> [Fecha de consulta: 27/11/09]

MEYEN, E.L.; AUST, R. J.; BUI, Y. N.; ISAACSON, R. (2002). Assessing and monitoring student progress in an *e-learning* personnel preparation environment. *Teacher education and special education*, 25 (2), 187-198. Disponible en <http://www.elearndesign.org/papers/AssessingMonitoringStudentProgress.pdf> [Fecha de consulta: 3/12/09].

MONGE, S. (2007). La escuela vasca ante el cambio tecnológico. Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza (1999-2004). (Tesis doctoral). <http://www.sergiomonge.com/doc/tesis-doctoral-sergio-monge.pdf> [Fecha de consulta: 12/11/09].

PEDRÓ, F.; BENAVIDES, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19-70. <http://www.rieoei.org/rie45a01.pdf> [Fecha de consulta: 14/03/2011].

SALINAS, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje. *Bordón*, 56 (3-4), 469-481.

SURIÀ, R. (2010). Las TIC en las titulaciones universitarias de grado: análisis del conocimiento y uso en el alumnado de la Universidad a Distancia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1179-1200. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?477> [Fecha de consulta: 31/03/11].



Para citar este artículo:

FLORES, O & DEL ARCO, I. (2011). Los procesos de evaluación en asignaturas presenciales, semipresenciales y no presenciales de la Universidad de Lleida. Opinión de profesorado y estudiantes. *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 37. Recuperado el dd/mm/aa desde http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec37/procesos_evaluacion_asignaturas_universidad_lleida.html

