

El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación

The impact of COVID-19 on higher education teachers and its conceptions on assessment

José M. del Castillo-Olivares¹, Antonio del Castillo-Olivares²

¹ Universidad de La Laguna, España

² Montgomery College, Estados Unidos

jmcastil@ull.edu.es , antonio.delcastillo-olivares@montgomerycollege.edu

RESUMEN. Este estudio aborda el impacto derivado de la COVID-19 sobre el ejercicio profesional, las condiciones laborales y sobre las concepciones pedagógicas relativas a la evaluación en el profesorado universitario. Veremos cómo uno de los factores de mayor preocupación en este colectivo ha sido la modificación de los sistemas de evaluación. Estudiaremos si la experiencia de tránsito urgente a la enseñanza telemática ha supuesto una ocasión para modificar sus concepciones evaluativas iniciales. Pensamos que únicamente transformando las precogniciones e ideas previas sobre la evaluación es posible un cambio real de metodologías evaluativas y por tanto de metodologías afines. Para nuestro artículo, hemos utilizado los datos del estudio realizado por la coalición sindical de la Universidad de La Laguna y un cuestionario específico sobre percepción de cambio a dos grupos de profesores de La Universidad de La Laguna, un grupo de 18 profesores de rama social y otro de 24 profesores de rama científica.

ABSTRACT. This paper studies the impact derived from COVID-19 on University faculty in regard to professional practice, working conditions and the pedagogical concepts about assessment. We will see how one of the aspects of greatest concern has been the modification of assessment tools. We will discuss whether the experience of urgent transit to remote teaching has provided an opportunity to modify faculty's previous opinions in regard to assessments. We consider that only by transforming precognitions and previous ideas about evaluation is possible carry out a real change on assessment methodologies and therefore related methodologies. For this, we have used the data from an study carried out by the faculty union coalition of the University of La Laguna and a specific questionnaire on perception of change for two groups of professors from the University of La Laguna, a group of 18 professors from the social sciences and another from 24 Biology and Chemistry professors.

PALABRAS CLAVE: COVID-19, Impacto educativo, Ideas previas, Evaluación, Cambio Educativo.

KEYWORDS: COVID-19, Educational impact, Previous ideas, Assessment, Educational Change.

1. Introducción

La situación de alerta sanitaria derivada de la pandemia decretada por la OMS por la COVID-19, ha alterado de forma repentina, instantánea y sin preparación previa, la situación laboral del profesorado en todos los niveles y en todos los países del mundo. También ha afectado a la docencia universitaria. En España y en EEUU con pocas semanas de diferencia, ha alterado el trabajo docente en la mitad del segundo semestre. Se trata de un confinamiento que ha derivado la actividad docente a la educación en línea o virtual y lo ha hecho con los medios que cada profesor, departamento, Facultad y Universidad ha tenido a su alcance.

En este contexto dramático, sin precedentes en nuestra generación, hay una gran cantidad de preguntas específicas en relación con el impacto que ha supuesto de un modo inmediato para la docencia universitaria (y qué puede suponer en un futuro cercano). ¿Cómo ha afectado la COVID-19 en la enseñanza universitaria?, ¿Qué podría cambiar?, ¿Cuál podría ser un cambio relevante? Estas preguntas deben ser atendidas, de un lado indagando directamente y de modo descriptivo sobre el cambio forzado al teletrabajo en la enseñanza y de otro en relación con el impacto de la experiencia pedagógica derivada, es decir en las concepciones educativas y didácticas de los profesores.

Como no podría ser de otra manera, el núcleo más visible de discusiones, controversias y alteraciones de programas y metodologías, lo hemos encontrado en la evaluación. No es extraño que un sistema dado, bajo una situación de riesgo o alteración de sus elementos, genere mayor “ruptura”, “ruido” o “colapso” en sus partes menos robustas, en sus zonas más frágiles. Las contradicciones de los sistemas evaluativos universitarios ya han sido extensamente tratados por varios especialistas (Santos, 2003), y dejan de relieve un sistema que entiende diferente “el aprender” y “el aprobar”, que reconoce el saber como un proceso pero solo valora resultados, donde se evalúa al alumnado aisladamente del conjunto de agentes responsables de su experiencia discente, donde prevalece el valor de la evaluación de las funciones intelectuales más pobres como la memoria, los algoritmos o la comprensión, y muy raramente el análisis, la opinión o la creación.

En este contexto de confinamiento y de extirpación quirúrgica de la posibilidad de un examen cerrado, finalista reproductivo, individual, memorístico, instruccional y supuestamente fiable, la preocupación común ha sido: ¿cómo hacer mi examen sin que se copien? Nos parece muy necesario estudiar si la experimentación forzosa de la enseñanza virtual ha supuesto una ocasión para transformar las concepciones sobre la evaluación. Como es extensamente estudiado (Barnes, Fives & Dacey, 2017; Hidalgo & Murillo, 2017) las concepciones fundamentales sobre la finalidad de la evaluación son fundamentalmente tres: la evaluación como rendimiento de cuentas (tanto de la institución como del estudiante), la evaluación como instrumento de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y la evaluación como un proceso improductivo e inútil. Así pues, ¿Cómo habrá afectado el confinamiento y esta primera experiencia forzada de enseñanza virtual en las concepciones sobre la evaluación?

En relación con la primera pregunta sobre la afectación sobre la enseñanza, es inevitable que se aborde atendiendo a la globalidad de la ruptura con la llamada “normalidad”, la transformación de los hábitos de vida, de los lugares de trabajo, del aislamiento considerable y del empoderamiento de las tecnologías es un contexto claramente complejo, es un sistema de vida completo de vida y de relación del trabajo laboral lo que abruptamente y sin discusiones ha sido transformado.

En relación con la segunda parte, sabemos que las buenas prácticas para la evaluación virtual ya han sido muy estudiadas (Cabero, Llorente & Morales, 2018) (López-Vicente, Cussó-Parcerisas, Rodríguez-García & Riera-Romaní, 2016; Marciniak & Gairín, 2018) y nos ofrecen el escenario de una metodología continua, y colaborativa, donde existe una presencia social y un ambiente colaborativo virtual propios de los ambientes ordinarios de alto rendimiento (Gutierrez-Sanjuste & Gallego Arrufat, 2017; González, 2017; Laperrière & Zúñiga, 2007). Dichas prácticas formativas son desarrolladas después de años de modelaje metodológico y de cruce de buenas prácticas (Rubio, 2014), donde sus actores protagonistas vienen desarrollando un proceso de cambio conceptual específico. Sin embargo, en este cambio forzado, todo el profesorado ha tenido que

responder como si realmente supiera tomar decisiones en el nuevo contexto de la enseñanza en línea. Por esto creemos que ha sido una experiencia que impacta en las precogniciones de la evaluación, pues se debe repensar la función del profesor en la enseñanza, su misión y su finalidad en la evaluación. Así pues, hemos preguntado directamente por la percepción de cambio.

2. Metodología

Este es un estudio puramente descriptivo. En primer lugar, usaremos datos descriptivos de estudios de impacto sobre la situación laboral de los profesores en situación de confinamiento en casa, que se han visto obligados a modificar sus metodologías y sistemas de evaluación. Concretamente los datos extraídos por la coalición sindical de la representación de los trabajadores de la universidad de La Laguna. Se incluyó una pregunta abierta para su valoración cualitativa. Respondieron 192 de los 1650 docentes (11'6%) en la Universidad de la Laguna. La distribución muestral responde con presencia de todas las figuras laborales del personal docente e investigador, con mayor presencia de titulares (36%) y ayudantes doctores (17%) (Figura 1).

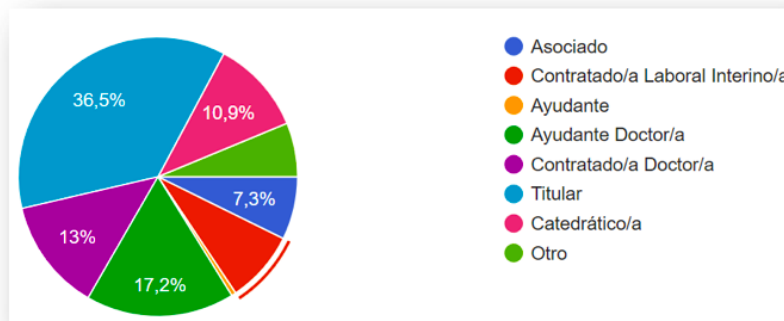


Figura 1. Situación laboral. Fuente: Elaboración propia.

Tras este primer análisis se destacó la necesidad de indagar específicamente sobre la transformación de la evaluación y por ello se seleccionamos un cuestionario específico sobre concepciones de la evaluación. Fue utilizado el COA III (Conceptions of Assessment), elaborado por el Dr. Brown de Auckland en 2006. Se ha realizado una modificación de dicho cuestionario, configurándolo para que los sujetos participantes, estimen su percepción de cambio sobre los indicadores conceptuales de evaluación del COA III y también hicimos una selección de 5 indicadores por categoría para este primer estudio piloto. Se hizo así un análisis descriptivo bigrupo de gráficas de frecuencia sobre los 15 indicadores de percepción de cambio a 18 profesores de rama de las ciencias sociales y 24 de la rama de científica. Con los resultados de ambos grupos procederemos a una descripción diferencial de cinco indicadores para cada categoría de concepción de cambio.

2.1. Instrumentos

Dado que la adaptación al instrumento será relativa a la indagación no sobre la opinión directa de grado de conformidad con los indicadores de perfil del tipo de concepción, sino sobre su propia percepción de cambio, se produce una meta reflexión que requiere una concentración específica en cada pregunta. Por ello simplificamos los indicadores del COA III eligiendo cinco de cada tipo (Tabla 1).

Adaptación del COA III de Brown, Auckland	
Concepciones	Indicadores
Evaluación como rendimiento de cuentas	La evaluación es un indicador preciso de la calidad de la institución educativa que la sustenta
	Evaluar es determinar cuánto han aprendido los estudiantes
	Los resultados de la evaluación son consistentes y fiables
	La evaluación determina si los estudiantes cumplen con los estándares de calificación
Evaluación como proceso de mejora	La evaluación establece lo que los alumnos han aprendido
	La información de evaluación modifica la enseñanza continua
	La evaluación retroalimenta a los estudiantes sus necesidades de aprendizaje
	La evaluación se integra con la práctica docente.
Evaluación como proceso sin utilidad para el aprendizaje	La evaluación ayuda a los estudiantes a mejorar su aprendizaje
	La evaluación permite que diferentes estudiantes obtengan diferente formación
	Los profesores hacen evaluaciones, pero hacen poco uso de los resultados
	Los resultados de la evaluación deben tratarse con precaución porque miden con error
	La evaluación interfiere con el aprendizaje
	La evaluación obliga a enseñar de una manera contraria a sus creencias
	La evaluación tiene poco impacto en la enseñanza

Tabla 1. Adaptación del COA III de Brown, Auckland. Fuente: Elaboración propia a partir del COA III.

3. Resultados

3.1. La universidad tiene alta vulnerabilidad vírica

Tomando los resultados de (Castillo-Olivares, Torrado & Rodríguez, 2020), relativos al impacto sobre el profesorado de la situación de confinamiento, observamos que el primer grupo de preguntas entorno al impacto de la vulnerabilidad nos muestran que un tercio del profesorado encuestado tiene personas mayores de 65 años, y un 28% enfermos por otras causas. Más de la tercera parte tienen menores en edad escolar y requieren una atención escolar diaria (Figura 2).



Figura 2. Impacto socio familiar. Fuente: Elaboración propia.

Además una afectación de 6% es enorme frente al 0'11% de la población en Canarias y el 0'22 en el municipio de La Laguna. Precisamente La Laguna es un municipio universitario, con alta presencia de conglomeración cotidiana en transporte y servicios. Otros datos agravan el impacto socio familiar, como el número de expedientes de empleo en la familia, el paro o los autónomos sin servicio. Estos datos muestran el contexto inicial ante el confinamiento para la actividad docente, es decir, afectación, ocupación y preocupación notables.

Además a esta situación debemos añadir algunas preguntas sobre la dotación tecnológica para realizar este proceso.

3.2. La universidad en casa necesita recursos

Entre los 127 encuestados un 27 % ha necesitado el servicio técnico, se han comprado accesorios un 46%, dos tercios han tenido que reubicar sus espacios domésticos para instalar un despacho de campaña, y así se han realizado labores añadidas de transporte de archivos y sistemas informáticos adecuados. Dos tercios han sufrido falta de los recursos ordinarios con los que realizan su trabajo. Casi la mitad han tenido que comprar algún accesorio, cámaras, impresoras, micrófonos (Figura 3).



Figura 3. Impacto recursos laborales. Fuente: Elaboración propia.

3.3. La universidad en casa necesita formación

Otro resultado destacable es el referente al enfoque de la adaptación inmediata a la enseñanza en línea, pues la Universidad de La Laguna es presencial y sus 1650 profesores gestionan sus procesos de enseñanza con grandes grupos de alumnos, hasta de 120 estudiantes. La adaptación basada en el uso de las aulas virtuales de Moodle con videoconferencias en Meet y creación de nuevos tutoriales. Si bien más de la mitad afirman tener experiencia en procesos no presenciales, casi la totalidad añade que es imprescindible una dotación de medios. La mitad del alumnado afirma que no tiene los medios necesarios como wifis de alta velocidad, tarifas de banda ancha o cámaras de video. También casi la mitad afirma que es muy difícil mantener la actividad en todo el alumnado y que el clima de estudio o aprendizaje ha cambiado (Figura 4).



Figura 4. Valoración general. Fuente: Elaboración propia.

3.4. La universidad en casa no tiene horarios: la dedicación imposible

En estas condiciones generales, dos tercios indican que la ampliación de horas de dedicación destinada a conocer nuevas herramientas y aplicaciones ha crecido de forma considerable. Por encima de dos tercios de los encuestados, indican que el mayor tiempo de aumento ha sido destinado al seguimiento, a las tutorías en foros y las contestaciones en el correo electrónico de dudas y orientaciones. Es de destacar que la menor dedicación declarada ha sido referida a horas de coordinación con los decanatos, de modo que resulta evidente que la adaptación ha sido gestada de modo descoordinado, con una alta frecuencia de decisiones individuales, algo más coordinadas con los compañeros de curso (Figura 5).

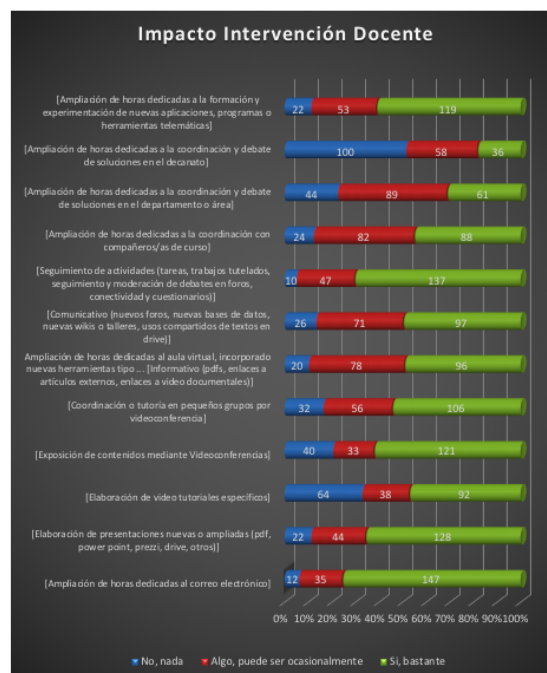


Figura 5. Impacto intervención docente. Fuente: Elaboración propia.

3.5. La universidad en casa reclama una evaluación diferente

El análisis cualitativo sobre la pregunta abierta relativa a las mayores dificultades de la adaptación forzosa a metodologías on line, a aparte de las evidentes consideraciones sobre la falta de recursos, incidieron en la dificultad de las adaptaciones metodológicas que en nuestra universidad se prescribieron específicamente para propiciar una evaluación continua (Tabla 2).

1	RECURSOS PARA LAS CONDICIONES TELEFORMACION	19
2	DIFICULTAD ADAPTACIÓN METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN CONTÍNUA	16
3	ORGANIZACIÓN FAMILIAR	14
4	ESTRÉS	14
5	FALTA APOYO INSTITUCIONAL	10
6	RAPIDEZ CAMBIO	8
7	MUCHO TRABAJO	8
8	NO POSIBLE EVALUAR	7
9	BRECHA DIGITAL INJUSTA	7
10	EXCESO IMPROVISACIÓN	7
11	MAS TIEMPO ORGANIZATIVO	5
12	IMPOSIBLE INVESTIGACION	4
13	IMPOSIBLE TFG	4
14	MALTRATO INSITUCIONAL	4
15	MAS CURSOS TIC	3
16	QUEJAS INJUSTIFICADAS	1

Tabla 2. Dificultades de la adaptación forzosa a metodologías on line. Fuente: Elaboración propia.

Efectivamente, la mayor cantidad de conflictos entre profesores y alumnos declarados de una forma explícita en las redes sociales, en prensa y radio, es relativa a la evaluación y a las metodologías docentes en los nuevos entornos virtuales. Otras opiniones numerosas que describen las dificultades vividas en la universidad repentinamente virtual, son el elevado índice de estrés, la dificultosa organización familiar, la falta de apoyo institucional, la imposibilidad de desarrollar tareas de investigación e incluso el maltrato institucional. Éste último aspecto se debe a que las recomendaciones de uso del aula virtual fueron realizadas sin excepciones, aunque el contenido no fuera apropiado para su aprendizaje en línea o el profesor no tuviera ninguna experiencia previa con los entornos virtuales.

3.6. Las concepciones sobre la evaluación no cambian fácilmente

En este contexto de cambios, de inestabilidad y enorme incertidumbre, la evaluación ha suscitado un gran interés entre el profesorado, y cuestiones como qué cambiar en la evaluación, cómo garantizar su eficacia y fiabilidad en una modalidad no presencial improvisada, ha sido un tema no solo debatido y discutido, sino también adaptado oficialmente y de hecho ha sido fuente de nuevas directrices de la conferencia de rectores y de la ANECA. En este nuevo tiempo de repensar la evaluación, las concepciones evaluativas pueden ser claves para entender los cambios en la educación.

Las concepciones, definidas como un sistema organizado de creencias, basadas en la experiencia personal previa y creadas por el individuo para generar su ajuste y comprensión de la realidad, son extraordinariamente difíciles de cambiar. Las llamemos ideas previas, implícitas, precogniciones o concepciones, según muestran las investigaciones revisadas (Hidalgo & Murillo, 2017) destacan su carácter inmutable, su difícil transformación. Las ideas que construimos son especialmente difíciles de transformar porque las hemos construido a medida de la adaptación a la realidad desde nuestra experiencia. Así pues, debemos de suponer que las concepciones sobre la evaluación no son diferentes y debemos esperar que sea realmente duro modificar sus ideas personales sobre la evaluación. Además, la evaluación es un proceso fundamental en la enseñanza, comprender las concepciones sobre la evaluación es comprender en profundidad el sentido y los fundamentos del profesorado. Como señala el especialista malagueño en pedagogía Miguel Ángel Santos: “dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres”. Santos pone de relieve que las concepciones sobre la evaluación

permiten desvelar otras concepciones asociadas de carácter más amplio y de incidencia en la fundamentación educativa como: la naturaleza de la inteligencia; el proceso de enseñanza y aprendizaje; o de la naturaleza de la función educativa. También permite desvelar otras actitudes del evaluador: hacia sí mismo (juez, asesor, acompañante), hacia los evaluados (clientes, recipientes, semillas), hacia los colegas (individualista, cooperativo, colegiado, complicidad).

Siguiendo las categorías conceptuales sobre la evaluación planteadas por Barnes, Hidalgo y Murillo y otros, la evaluación tiene tres marcos pre cognitivos o tipos: como un proceso de rendimiento de cuentas, la evaluación como un proceso de mejora de la enseñanza y el aprendizaje y la evaluación como un proceso sin utilidad.

Preguntamos a 43 profesores universitarios de distintas ramas sobre su percepción de cambio en relación con cinco indicadores de cada una de las tres concepciones (215 marcas por categoría). Uno de los resultados más evidentes es que la mayoría del profesorado no cambia de opinión en relación con su marco pre cognitivo sobre la evaluación, aunque pase un proceso tan duro como la enseñanza en confinamiento obligatorio, esto es usual en los estudios de concepciones por son ideas arraigadas desde la experiencia personal. Las tres categorías estudiadas alcanzan más de 100 de 215 marcas afines. Pero si observamos con más detalle los resultados de la gráfica podemos ver algunos datos relevantes.

Los indicadores que se muestran más rígidos de cambiar, ni reforzándose ni debilitándose, son los relativos a que la evaluación no sirve para nada. En este conjunto se encuentran las ideas relativas a que los profesores hacen poco uso de la evaluación, que las evaluaciones miden con error, que interfieren en el aprendizaje y que obligan a enseñar de una forma contraria a las creencias sobre el aprendizaje (Figura 6).

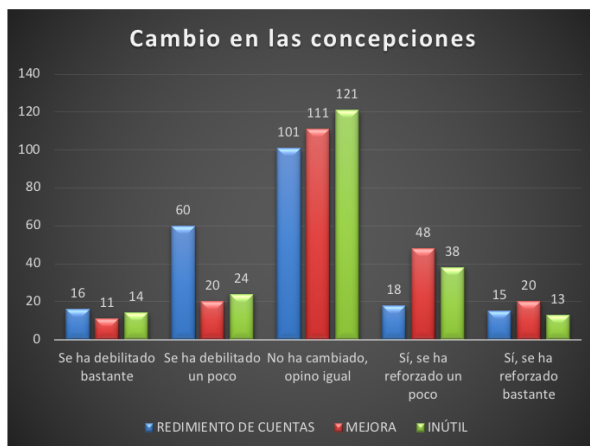


Figura 6. Cambio en las concepciones. Fuente: Elaboración propia.

Otro dato relevante es que las ideas que más se han reforzado sobre la evaluación en este proceso de enseñanza en línea obligatoria, son las relativas a la evaluación como un proceso de mejora (48 de 215 asignaciones). En esta categoría están las ideas relativas a que la evaluación transforma la enseñanza continua, que retroalimenta el aprendizaje, que es una actividad integrada con la práctica docente, ayuda a mejorar el aprendizaje y que permite un aprendizaje diferencial.

También se repite la distribución máxima para la marca relativa a un refuerzo considerable (20 de 215). Además, los valores son mucho mayores en el polo de refuerzo que los casos en los cuales se percibe que las ideas sobre la evaluación como proceso de mejora se han debilitado (11 y 20).

También es interesante además ver que, en relación con la evaluación como rendimiento de cuentas, ha pasado todo lo contrario, se han debilitado mucho más que reforzado. Entre los indicadores de la evaluación como rendimiento de cuentas están las ideas de la evaluación como indicador preciso, que mide el aprendizaje,

que son consistentes y fiables, que miden estándares homogéneos y que determina lo que los alumnos aprenden efectivamente.

3.7. La evaluación como rendimiento de cuentas en la covid-19

Entre los 5 indicadores relativos a la evaluación como rendimiento de cuentas el que más ha sido debilitado es el de la validez pues lo indican un 21% de profesores de rama científica y un 56% de rama social, y con un valor triple entre los profesores de rama social. Sin embargo, observamos valores de refuerzo entre el profesorado de rama científica (Figura 7).

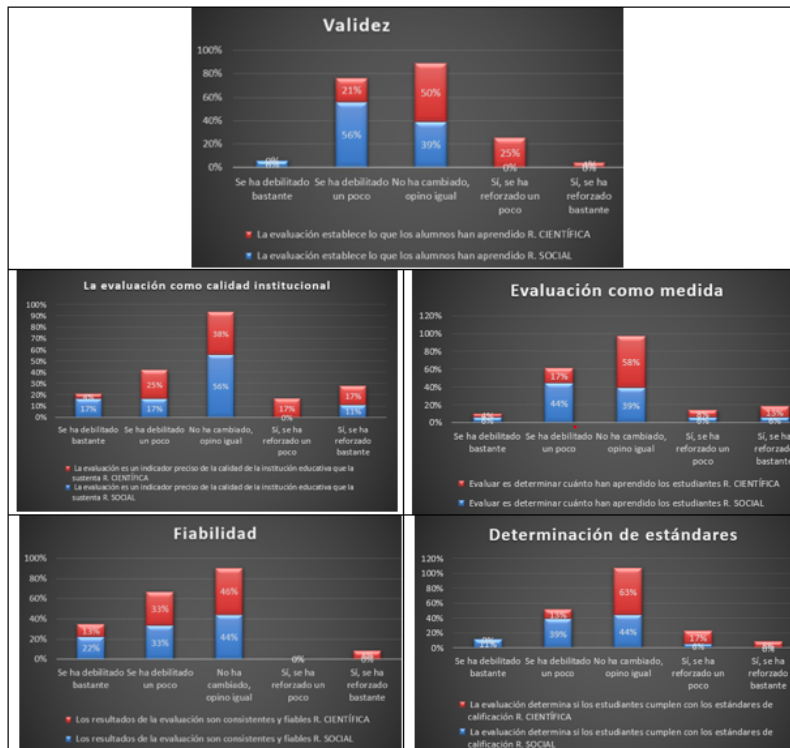


Figura 7. Indicadores relativos a la evaluación como rendimiento de cuentas. Fuente: Elaboración propia. Fuente: Elaboración propia.

La evaluación como calidad se mantiene muy estable, pero la rama científica tiende a consolidar la idea tras el covid-19 y en la rama social se debilita. El indicador de fiabilidad es el más debilitado, pues solo el 45% de las respuestas consideran no haber cambiado y la mayoría afirma su fragilidad en mayor o menor grado. Igualmente, la tendencia de las ideas de la evaluación como estándar y métrica eficiente se debilita, siendo mayor su debilidad en la rama social.

3.8. La evaluación como proceso de mejora en la covid-19

Los indicadores afines a la concepción de la evaluación como proceso de mejora podemos observar que, siempre con la característica estabilidad de las ideas previas, en general el profesorado de rama científica ha reforzado más sus preconcepciones sobre la evaluación como modificador de la praxis, su concepción como feedback, su carácter integral, de ayuda al aprendizaje y mejora de la diversidad. La evaluación como diferencial formativo es la idea más rígida (54-61) y por el contrario su concepción como modificador de la enseñanza continua fue el indicador más variable (Figura 8).

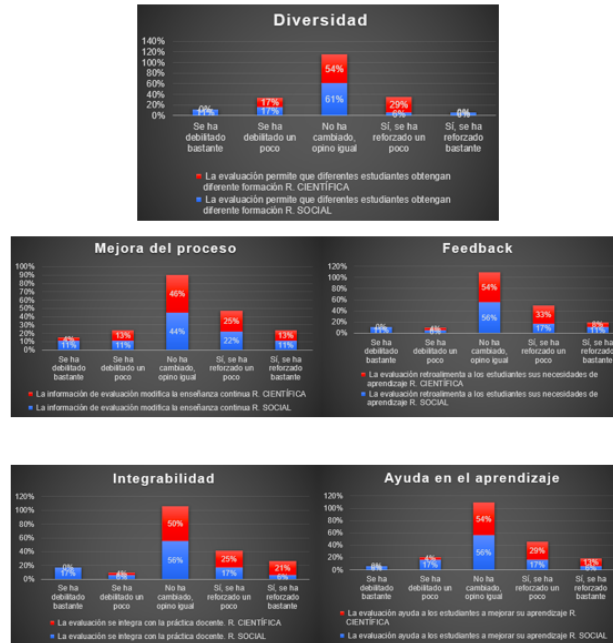


Figura 8. Indicadores afines a la concepción de la evaluación como proceso de mejora. Fuente: Elaboración propia. Fuente: Elaboración propia.

3.9. La evaluación como proceso sin utilidad

En la muestra ningún profesor se identificó previamente con la idea de que la evaluación sea un proceso sin utilidad. En este sentido casi todos los indicadores se han mantenido sin cambios, el 69% de la muestra (71% de RC, 67% de RS) marca ningún cambio en la idea de la evaluación como una interferencia en el aprendizaje. Se observan resultados semejantes entorno la evaluación como impacto sobre la enseñanza (71% de RC, 56% de RS) (Figura 9).

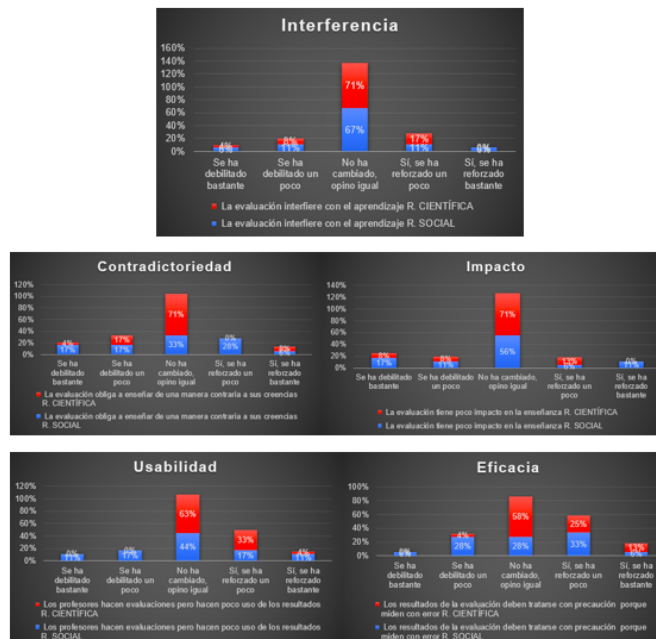


Figura 9. Indicadores sobre la evaluación como proceso sin utilidad. Fuente: Elaboración propia.



También es de interés observar que el profesorado de rama social ha marcado en un 28 de las respuestas que se ha reforzado la idea de que la evaluación obliga a enseñar de una forma diferente. Finalmente, tanto la baja usabilidad como la baja eficacia son las ideas más reforzadas tras la experiencia entre los dos grupos de profesores.

4. Discusión y conclusiones

4.1. El confinamiento visibiliza la vulnerabilidad de la Universidad

Los resultados mostrados en el estudio de la Universidad de La Laguna no son diferentes a los publicados en otros medios, ni diferentes a otros niveles formativos como medias o primaria. Cada docente ha tenido que utilizar sus medios, su esfuerzo personal, sus saberes y competencias disponibles para dar un servicio que en muchas ocasiones no había experimentado antes, en nuestra opinión movido por una consciencia de gravedad histórica y compromiso solidario ante la crisis pandémica. Los resultados estudiados muestran la alta dedicación generalizada, pero resulta bastante preocupante que dicha ocupación, según la muestra, tuvo la menor de las dedicaciones a las coordinaciones de curso, departamento y facultad. Como sabemos, en España la situación de alerta sanitaria ha sido centralizada desde el gobierno y sus ministerios, y también así han sido las políticas de gestión universitaria que pasan en gran medida a ser dictadas desde la Conferencia de Rectores, en clave de orientaciones. En general las universidades desprovistas de un plan preventivo han mantenido las mismas directrices generales sin grandes cambios. Es decir, se decretan procedimientos para aprobar adendas a los programas oficiales, se dictaminan recomendaciones formales para la evaluación adaptada a las nuevas circunstancias. Concretamente en el Informe sobre el impacto normativo de los procedimientos de evaluación online se determinan como evaluaciones disponibles: el examen oral, la prueba escrita abierta, la prueba objetiva, el trabajo académico, los mapas conceptuales, el diario reflexivo, el portafolios, la observación, los proyectos y los problemas de casos. Sin embargo, dicho informe no tiene un enfoque formativo, sino normativo, pues su interés es establecer las advertencias jurídicas que regulan los derechos de imagen, la acreditación de la identidad y las garantías de autoría. Dichas recomendaciones regidas por las preocupaciones por el control son un reflejo de los conflictos abiertos entre profesorado y alumnado. De un lado algunos alumnos y alumnas reclaman eventualmente en redes sociales y prensa que algunos profesores no han realizado ninguna adaptación, aunque otros declaran que no han tenido medios para seguir las clases o solicitan que no les obliguen a abrir las cámaras en casa y negocian activamente para que los exámenes finales sean desde casa. De otro lado el profesorado reclama al vicerrectorado que le dote de medios y formación sobre sistemas de evaluación fiables. La Universidad como institución de conocimiento no puede basarse en la desconfianza y el control de la identidad y autoría porque supondría una universidad sin honestidad y, por tanto, muy vulnerable en sus pilares fundamentales.

4.2. Apliquemos buenas prácticas y lecciones de innovación

Un proceso de cambio determinado por una transformación abrupta de las condiciones de la relación de enseñanza a una modalidad no presencial debe asumir al menos lo que nos indican las buenas prácticas de las universidades virtuales y en línea, además de las enseñanzas propias de la Innovación Educativa. Algunas de las lecciones de Fullan, especialista canadiense del campo de la innovación educativa de reconocido prestigio internacional, apuntan con simplicidad algunas claves de consideración, por ejemplo, que “lo importante no puede imponerse por mandato”, que “el cambio es un viaje, no un proyecto establecido”, o que “no se puede llegar hasta allí desde aquí”. Son lecciones generales consecuencias de los estudios sobre cambios planificados a distintos niveles.

Un cambio tan drástico no puede imponerse por mandato, sucederán cosas para esquivar la crisis o el choque de contrastes, pero el cambio no llegará, es irreal o ficticio, por tanto, los profesores habrán de seguir haciendo lo mismo que ya hacían. Como hemos visto en los resultados de las concepciones sobre evaluación, en realidad la crisis telemática ha generado una confirmación, un reforzamiento de las ideas de origen o concepciones previas. Tomando otra de las lecciones de Fullan añadiríamos, que el cambio es un viaje y por tanto hay que idear etapas, planificar, valorar el proceso e ir avanzando, usando guías. Y debemos transformar contextos haciéndolos adecuados, para llegar a ideas pedagógicas profundas de cómo y porqué, hay que contar

con condiciones laborales adecuadas, ratios adecuadas, medios necesarios.

Entre las buenas prácticas de la enseñanza en línea se habla de coordinación entre equipos educativos, de apoyo tecnológico, de metodologías centradas en el alumno, de evaluación continua y formativa y de tutorías específicas para la tele formación.

4.3. La experiencia de docencia en línea supone una oportunidad pedagógica para repensar la evaluación

Los resultados muestran que, durante el confinamiento, la experiencia evaluativa ha sido una ocasión para regenerar y transformar precogniciones sobre un aspecto de tanta relevancia en el trabajo docente como es la evaluación. Siempre con la característica de rigidez de las precogniciones, sin embargo, se aprecia una ocasión de cambios profundos.

Se refuerza la concepción evaluativa como proceso de mejora, especialmente entre el profesorado de rama científica, y se debilita como rendimiento de cuentas. Es importante notar que, en el grupo de profesorado de rama social, hay unanimidad en su autopercepción previa como profesionales afines a la evaluación fundamentalmente concebida como proceso de mejora. Mientras en el grupo de rama científica hay un tercio del profesorado que previamente se considera afín a las ideas propias de que la evaluación debe ser un rendimiento de cuentas. Por esta razón posiblemente los resultados en relación con el cambio precognitivo hacia su percepción como un proceso de mejora sean mayores pues hay mayor posibilidad de transformación.

Es más notoria la debilitación de la idea de la evaluación como un elemento medidor de lo aprendido, fiable y descriptor de la calidad institucional entre el profesorado de ciencias.

Estos resultados nos hacen pensar que la experiencia vivida para muchos profesores que no habían antes experimentado la enseñanza en línea, ha supuesto una ocasión para repensar el sentido y la metodología de la evaluación. Entre los profesores de ciencias de la universidad es muy habitual el uso de exámenes finales estandarizados mediante problemas o reproducción de descripciones o teorías. En una nueva situación donde no hay garantías de autoría para las evaluaciones se han germinado nuevas experiencias como los trabajos por proyectos, los estudios de caso, los informes analíticos o creativos y diarios o portafolios. Estos sistemas tienen la complejidad de suponer una evaluación mucho más costosa para el profesor pues obliga a un acercamiento personalizado, a un trabajo más individualizado. Sin duda esto también ha supuesto un incremento de las horas de dedicación docente, no tanto en tareas expositivas, como en tareas evaluativas. Es una evaluación basada en las relaciones dialógicas (Africano & Anzola, 2018) y esto afecta directamente a las ratios aceptables en estas modalidades de enseñanza. Como sabemos la experiencia de buenas prácticas (Carmona, 2017) es un factor determinante en la adopción de nuevas metodologías en línea. Las Instituciones de educación superior deberían comprender el riesgo que supone forzar experiencias masificadas en un sistema que reclama muy estrictamente ratios inferiores.

Es importante matizar que estos resultados se observan como diferenciales relativamente pequeños, la mayoría responde considerando que sus ideas previas no han cambiado, pero es una mayoría que en muchos indicadores no llega al 50%, lo cual es un dato de extraordinaria variabilidad al tratarse de percepción de cambio. Pero nos interesa estudiar ahí donde se ha producido porque es la ocasión de plantearnos qué respuestas adecuadas podemos formular para ayudar en el cambio conceptual.

Agradecimientos

“A la memoria de nuestro padre por su apoyo infinito”.



Cómo citar este artículo / How to cite this paper

del Castillo-Olivares, J. M.; del Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales*, 10(1), 89-101. (www.revistacampusvirtuales.es)

Referencias

- Africano, B. B.; Anzola, M. (2018). El acto educativo virtual. Una visión desde la confianza. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (73), 521-531.
- Barnes, N.; Fives, H.; Dacey, C. M. (2017). US teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.
- Cabero, J.; Llorente, M. D. C.; Morales, J. A. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 261-279..
- Carmona, E. J. (2017). Buenas prácticas en la educación superior virtual a partir de especificaciones de estándares e-Learning. *Sophia*, 13(1), 13-26.
- Castillo-Olivares, J. M.; Torrado, E.; Rodríguez, R. (2020). Estudio descriptivo de efectos derivados de la alerta sanitaria por Covid-19 en la Universidad de La Laguna. (https://cmtepdj.webs.ull.es/info/ESTUDIO_UGT_ASAMBLEA_EFECTOS_ALERTA_COVID.pdf).
- Gutiérrez-Santiuste, E.; Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1169-1186.
- González, D. (2017). Ambientes colaborativos virtuales para el aprendizaje individual. *Actualidades investigativas en educación*, 17(2), 39-67.
- Hidalgo, N.; Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.
- Laperrière, H.; Zúñiga, R. (2007). Cuando la comunidad guía la acción: hacia una evaluación comunitaria alternativa. *Psicología & Sociedade*, 19(3), 39-45..
- López-Vicente, P.; Cussó-Parcerisas, I.; Rodríguez-García, E.; Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 97-114.
- Marciniak, R.; Gairín, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238.
- Rubio, M. J. (2014). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2).
- Santos, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 69-80.