

¿Es posible evaluar competencias actitudinales con cámaras apagadas? Experiencia de educación remota en el curso de Autorregulación, Universidad de Valparaíso, Chile

Carlos Marchant-Pizarro¹ e Ivy Escalona-Montes de Oca²

Recibido: 20 de agosto de 2020
Evaluado: 09 de octubre de 2020
Aceptado: 30 de octubre de 2020

Resumen

Se presenta una reflexión enmarcada en el contexto del curso de Autorregulación en la Universidad de Valparaíso, institución conformada para ofrecer clases presenciales, por lo que tuvo que adaptarse abruptamente a la modalidad remota debido a la pandemia del Covid-19. La improvisación y cambio obligatorio al cual se sometió esta comunidad educativa, conlleva a la imposibilidad de exigir a los estudiantes mantener las cámaras encendidas durante los encuentros sincrónicos, situación que genera la problemática que en lo sucesivo se ocupa. En este sentido, se ofrece una discusión acerca de las dificultades evidenciadas para evaluar las competencias actitudinales a través de la enseñanza virtual. Se determinó que existen cuatro contenidos actitudinales que pueden evaluarse de forma remota y prescindiendo del uso de las cámaras: participación, trabajo en equipo, ética y responsabilidad. Las conclusiones destacan la importancia de la creatividad de los docentes para gestionar alternativas dirigidas al máximo aprovechamiento de los recursos tecnológicos en los procesos evaluativos.

Palabras clave: procesos evaluativos, dimensión actitudinal, educación remota, recursos tecnológicos.

¹Chileno, licenciado en Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile; especialista en Endodoncia, Universidad de Valparaíso, Chile; Cargo actual: Profesor a contrata Universidad de Valparaíso. Director de la Oficina de Autoevaluación de la Facultad de Odontología de la Universidad de Valparaíso. Correo: carlos.marchant@uv.cl. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1103-0681>

²Venezolana. Profesora de Lengua y Literatura, UPEL-IPB, Venezuela, Magíster en Lingüística, UPEL-IPB, Venezuela. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Fermín Toro, Venezuela. Cargo actual: Profesora convenio a honorarios Universidad de Valparaíso, facultades de Odontología e Ingeniería. Correo: ivy.escalona@uv.cl. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7702-1553>

Is it possible to evaluate attitudinal competences when cameras are off? Remote education experience in the Self-regulation course, Universidad de Valparaíso, Chile

Carlos Marchant-Pizarro³ e Ivy Escalona-Montes de Oca⁴

Received: August 20, 2020
Evaluated: October 09, 2020
Accepted: October 30, 2020

Abstract

A reflection is presented framed in the context of the Self-regulation course at the University of Valparaíso, an institution formed to offer face-to-face classes, which is why it had to abruptly adapt to the remote modality due to the Covid-19 pandemic. The improvisation and compulsory change leads to the impossibility of requiring students to keep the cameras on during synchronous encounters, a situation that generates the problems that we will address here. In this sense, the discussion focused about the difficulties evidenced in evaluating attitudinal competencies through virtual teaching. It was determined that there are four attitudinal contents that can be evaluated remotely and regardless of the use of cameras: participation, teamwork, ethics and responsibility. The conclusions highlight the importance of teachers' creativity to manage alternatives aimed at maximizing the use of technological resources in evaluation processes.

Keywords: evaluative processes, attitudinal dimension, remote education, technological resources.

³Chilean, degree in Education, Universidad de Playa Ancha, Chile. Endodontics Specialist, Universidad de Valparaíso, Chile. Current job: Auxiliar Professor in Universidad de Valparaíso, Director of self-appraisal of Dentistry Faculty of Universidad de Valparaíso. E-mail: carlos.marchant@uv.cl. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1103-0681>

⁴Venezuelan. PhD in Educational Sciences. Universidad Fermín Toro, Venezuela. MSc in Linguistics, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Language and Literature Teacher, UPEL. Current job: teacher at Universidad de Valparaíso E-mail: ivy.escalona@uv.cl. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7702-1553>.

É possível avaliar as competências atitudinais com as câmeras desligadas? Experiência em educação remota no curso de Autorregulação, Universidad de Valparaíso, Chile

Carlos Marchant-Pizarro⁵ e Ivy Escalona-Montes de Oca⁶

Recebido: 20 de agosto de 2020
Avaliado: 09 de outubro de 2020
Aceito: 30 de outubro de 2020

Resumo

Apresenta-se uma reflexão enquadrada no contexto do curso de Autorregulação da Universidade de Valparaíso, instituição que oferece ensino presencial, mas que teve que se adaptar abruptamente à modalidade remota devido à pandemia de Covid-19. A improvisação e mudança obrigatória sofridas por esta comunidade educativa leva à impossibilidade de obrigar os alunos a manterem as câmeras ligadas durante os encontros síncronos, situação que gera os problemas de que agora se trata. Nesse sentido, é feita uma discussão sobre as dificuldades evidenciadas na avaliação de competências atitudinais por meio do ensino remoto. Determinou-se que existem quatro conteúdos atitudinais que podem ser avaliados remotamente e independentemente do uso de câmeras: participação, trabalho em equipe, ética e responsabilidade. As conclusões destacam a importância da criatividade dos professores para gerenciar alternativas que visem ao máximo uso dos recursos tecnológicos nos processos de avaliação.

Palavras-chave: processos avaliativos, dimensão atitudinal, educação remota, recursos tecnológicos.

⁵Chileno, Bacharel em Educação, Universidad de Playa Ancha, Chile. Especialista em Endodontia, Universidad de Valparaíso, Chile. Trabalho atual: Professor assistente na Universidad de Valparaíso, Diretor de Autoavaliação da Faculdade de Odontologia da Universidad de Valparaíso. Correio eletrônico: carlos.marchant@uv.cl. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1103-0681>

⁶Venezuelano. PhD em Ciências Educacionais. Universidad Fermín Toro, Venezuela. MsC em Linguística, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Professor de Língua e Literatura, UPEL. Trabalho atual: professor na Universidad de Valparaíso. Correio eletrônico: ivy.escalona@uv.cl. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7702-1553>.

Introducción

Si se concibe la actividad educativa como un continuum enseñanza-aprendizaje, es posible caracterizarla como un proceso comunicativo que ocurre entre el educador, sus educandos y entre los mismos educandos. En este sentido, al analizar una sala de clases habitual, podemos encontrar las interrelaciones mencionadas, prácticamente estables desde los tiempos de la escuela Aristotélica, por lo cual, no es de sorprender que como docentes nos hayamos acostumbrado a este esquema en el que nos formamos y desde el cual estamos formando a nuestros educandos.

Por otra parte, el proceso de profundización de eficiencia —casi al nivel industrial— de profesionales ha generado una necesidad, quizá cuestionable, de atiborrar las salas de clases con alumnos, todo esto con el fin de utilizar menos recurso humano (entiéndase, profesor) para atender a una cantidad cada vez mayor de estudiantes. Dicha eficiencia, sin embargo, se ha visto cuestionada por la eficacia de un proceso cada vez más impersonal y menos participativo, dado que “en un grupo numeroso se limita la participación de todos los alumnos” (Rueda, Mares, Gonzáles, Rivas y Rocha, 2017, p. 159).

Desde el punto de vista anterior, no sorprende que las teorías pedagógicas de la primera mitad del siglo pasado se enfocasen en una serie de preceptos unidireccionales, conductistas y enfocados en contenidos, que asumían un rol pasivo del estudiante viendo a este como un mero receptor del conocimiento del docente que tenía en frente. De esta manera se generó una seguidilla de procesos evaluativos y formatos de planificación curricular que, incluso, sobreviven hasta el día de hoy en algunos ambientes (muchos de estos, de educación terciaria, si es que los docentes no han logrado actualizar su saber pedagógico). Estas tendencias son producto del paradigma positivista, escuela del pensamiento en la que se comunica el conocimiento como algo irrefutable, garantizando la objetividad a través de la generalización, relegando así las individualidades o particularidades (Ugas, 2005).

En el aula de clases, esta concepción del saber no solo promueve la enseñanza igualitaria sin considerar las diferencias entre los estudiantes,

sino que marca una distancia entre el docente y estos.

No obstante, el advenimiento del constructivismo y el pensamiento sistémico provenientes de la segunda mitad del siglo pasado, generaron una vía alternativa de entendimiento del proceso cognitivo y metacognitivo de la educación, provocando finalmente un modelo de competencias que se ha ido consolidando (con distintos grados de profundidad) en los proyectos y visiones educativas de diferentes países a lo largo del planeta, entre ellos, Chile. Es así como el humanismo ocupa un sitio privilegiado en este enfoque educativo:

“Un humanismo en acto que privilegie al individual-colectivo mediante un replanteamiento del acto pedagógico para concretar sus condiciones de posibilidad. Así, en el acto pedagógico es posible alcanzar una nueva actitud comunicacional y una nueva racionalidad del proceso de producción de conocimiento (con proyección teórica e histórica) que permita al hombre su plenitud sensible, estética y afectiva en una praxis ontocreativa.” (Ugas, 2005, p. 138)

Ante ese pensamiento pedagógico se demandan docentes que comprendan el hecho educativo como un proceso social, en el que se forman estudiantes críticos, innovadores y gestores de su propio aprendizaje. La transmisión de conocimientos queda en el pasado para abrirse paso a la construcción dialógica de saberes compartidos, que surge a través de la convivencia y la indagación.

Sin embargo, esta evolución del entendimiento pedagógico, se ha visto confrontada y tensada fuertemente durante el año 2020 y lo que cursa del año 2021 debido a la pandemia mundial del Covid-19, situación sanitaria que ha obligado a reformular y repensar la manera como se educa, dado que, si bien es cierto se han generado a lo largo de este siglo distintos tipos de modalidad de enseñanza a distancia, nunca se había realizado una educación cien por ciento digital en todo ámbito y nivel educativo. Tampoco hay precedentes de una educación a distancia a una

escala tan grande como la mundial, ni enfrentándose a problemas tan básicos como el acceso a internet, capacitación de docentes y estudiantes, modificación asistemática inmediata de los programas de estudio y un sinnúmero de acciones propias de una tragedia no prevista por la humanidad.

Es así como universidades y docentes han debido adaptarse abruptamente a la enseñanza a través de la virtualidad, incluyendo las instituciones que no contaban con las plataformas para ofrecer clases totalmente en línea. Independientemente de las críticas que puedan surgir debido a la improvisación obligada de este proceso, es posible afirmar que el esfuerzo invertido por los académicos a nivel global para afrontar estos retos con los mayores estándares de calidad educativa posible, es innegable (Escalona, 2020).

La forma como ha impactado en los diferentes sistemas educativos esta pandemia será y está siendo analizada por diferentes autores. Particularmente, en la experiencia de ofrecer el curso de Autorregulación en la facultad de Odontología de la Universidad de Valparaíso, se han evidenciado las diferentes circunstancias que inciden en la calidad del proceso de enseñanza y en las estrategias de evaluación empleadas. Específicamente, se observó que los estudiantes tienden a mantener las cámaras apagadas, lo cual aumenta la distancia entre ellos mismos, así como la distancia entre educandos y educadores; lo cual a su vez repercute en la calidad del proceso comunicativo ya amenazado por el cambio de modalidad. Otro aspecto evidenciado son las herramientas tecnológicas con las que contamos todos los participantes, las cuales en gran parte de los casos no son las idóneas para optimizar la calidad del hecho educativo.

Por último, se ha visto reducida la variedad de métodos de evaluación que permiten valorar las competencias actitudinales de los estudiantes, por lo cual, ha sido necesario ajustarse a las herramientas disponibles, para no omitir esta dimensión esencial para la formación integral de los alumnos. En función de tales observaciones, el presente ensayo ofrece un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma remota, tomando en cuenta tres ejes fundamentales: las cámaras

apagadas, las herramientas tecnológicas de las que disponemos y los límites de diferentes métodos de evaluación para medir las competencias actitudinales.

En ese sentido, parece prudente clarificar el objetivo de este trabajo, el cual será: analizar la forma como la pandemia ha afectado el proceso de evaluación de las competencias actitudinales de nuestros estudiantes o, en otras palabras, cómo las cámaras apagadas afectan al proceso de enseñanza aprendizaje, eliminando la interacción propia a la que estábamos habituados de educando-educador, educador-educando y entre los mismos educandos.

Las cámaras apagadas durante las clases virtuales del curso de Autorregulación

La forma de enseñar durante el año 2020 en el curso de Autorregulación de la Universidad de Valparaíso, ha mostrado un particular evento: los estudiantes no prenden las cámaras de su dispositivo electrónico al conectarse a clases. Este hecho —cuyas razones intentaremos dilucidar posteriormente— ha generado que la sensación de “sala de clases” para todos los que somos profesores sea extraña, toda vez que nos enfrentamos a un público en negro, a los que difícilmente vemos, escuchamos o sentimos presentes, más que para leer un cuadro de chat donde escriben su asistencia al curso.

Se puede decir entonces, que la pandemia nos quitó transitoriamente el sentido de la vista y algo más que se relaciona con la sensación de presencia de los estudiantes, con el hecho de poder percibir cuándo un contenido se está comprendiendo y cuándo no; el haber perdido la capacidad de observar a nuestros estudiantes y el no escuchar los murmullos típicos del salón de clases han hecho que, sobre todo al principio de la transición forzosa, muchos nos sintiésemos como barcos a la deriva, flotando sobre el mar, pero sin saber si lograríamos llegar a puerto.

La génesis del fenómeno de “cámaras apagadas” se basa en tres motivos primordiales, aceptando que pueden existir otros que se puedan estar omitiendo en este escrito, sin embargo, según lo que se ha logrado pesquisar, los motivos más mencionados son: tecnológicos, personales y normativos.

Motivos tecnológicos

Si bien estudios en Chile aseveran que el acceso a la tecnología en el país ha aumentado el año 2020 (Fundación País Digital, 2020), no es menos cierto que el tener acceso a internet y servicios digitales difiere en calidad, no solo entre regiones, sino también en diferentes lugares dentro de la misma región e incluso dentro de la misma ciudad; los constantes problemas registrados de conectividad en Chile, se han visto aumentados — o quizá han ganado notoriedad— debido a la necesidad de propiciar el teletrabajo y telestudio como la norma, lo que ha llevado, incluso a diferentes denuncias a compañías por no cumplir con el servicio ofertado (Reyes, 2020).

¿Cómo afecta esto al proceso de enseñanza-aprendizaje y qué fundamenta que este punto sea uno de los motivos del fenómeno de “cámaras apagadas”? Dentro de lo que es la docencia sincrónica, el ancho de banda y la posibilidad de tener una señal estable a internet son características vitales para un proceso fluido, si cualquiera de estos factores se ve afectado, el proceso de transmisión se verá interrumpido, podríamos denominar a este efecto como “ruido digital”, provocando una alteración en el mensaje y generando una pérdida de información entre los estudiantes y los profesores.

Además de lo anterior, es dable considerar que no todos los hogares tienen acceso a los mejores planes de ancho de banda, muchas veces en un mismo hogar conviven varias personas que requieren hacer el uso de esta o, simplemente, los elementos digitales carecen de las características técnicas que permiten procesar a la vez imagen y sonido. Por lo tanto, en aras de favorecer la comunicación auditiva y disminuir así este denominado “ruido digital”, la opción de apagar la cámara se vuelve una alternativa lógica que permite dar mayor viabilidad a una clase menos interrumpida.

Otro motivo tecnológico —y práctico— no menor, es que muchas veces las clases utilizan una presentación para compartir y, en este caso, carece de sentido que existan cámaras encendidas que solo consumen datos y velocidad de ancho de banda, toda vez que la pantalla está enseñando prioritariamente la lección.

Motivos personales

Son múltiples los motivos personales que pueden llevar a un estudiante a no querer prender una cámara web durante sus clases, dichas razones no pueden ser desestimadas en un proceso de enseñanza multifactorial que genera un ambiente académico que va más allá del simple hecho de transmitir conocimiento, en otras palabras, es necesario que al comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema integral, no podemos desestimar las distintas motivaciones que las y los estudiantes puedan esgrimir en este apartado. Algunos de los motivos personales que se pueden rescatar son los siguientes:

Vergüenza

Es importante consignar que en la Universidad, sobre todo en los primeros años, educamos adolescentes que están aún en fase de desarrollo de su personalidad y autoconcepto (Rodríguez y Caño, 2012). Es así como se vuelve pertinente considerar los distintos efectos que la introducción de una cámara puede generar en cuanto a los factores que pueden alterar el autoestima de los estudiantes, más aún cuando se enfrentan a una situación y personas que, en el caso de estudiantes de primer año, por ejemplo, pueden no conocer y no tienen, por tanto, razones para confiar en ellos; parte de las razones donde la vergüenza puede generar la necesidad de apagar las cámaras son:

a. Autoestima: la Autoestima es una cualidad que el ser humano va desarrollando paulatinamente a lo largo de su existencia. Particularmente en la adolescencia, este concepto se ve fuertemente influenciado por el entorno, puesto que los individuos construyen su autoestima a partir de los juicios y opiniones que reciben de las personas que los rodean, en especial de sus pares (Otero, 2006). Muchos de los adolescentes pueden tener un autoconcepto aún no desarrollado o no sentirse totalmente cómodos consigo mismos, esto hace que el hecho de que se vean ante una cámara les provoque una sensación de inseguridad que buscan tratar de evitar a toda costa.

b. Situación socioeconómica: no deja de ser cierto que, al momento de llevar el aula a las casas, el mundo académico ingresa a los hogares

de los estudiantes, en el contexto universitario esto puede ser particularmente sensible porque está la posibilidad que el fondo del lugar donde se encuentra él o la estudiante demuestre una situación socioeconómica particular que ellos quieran ocultar o prefieran no mostrar a sus compañeros y profesores, dado que los podría hacer sentir vulnerables.

Situación familiar

El contexto de pandemia también ha provocado alteraciones en la situación familiar:

“... el 2020 ha sido un año profundamente golpeado a nivel mundial por la pandemia del Covid-19, lo que ha impactado directamente en la situación socioeconómica de muchos de los hogares de nuestro país, dejando secuelas que seguirán prolongándose probablemente por mucho tiempo más de lo que dure la emergencia sanitaria.” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, p. 5)

En el marco de estos cambios, muchas veces, los estudiantes han debido tomar otros roles dentro de la familia, como cuidar a sus hermanos pequeños o adultos mayores o dedicarse a algunas labores del hogar, desde esta perspectiva, es altamente probable que estas acciones que se pueden desarrollar paralelamente al tiempo lectivo no quieran ser reveladas al curso.

Pragmatismo

La posibilidad de estudiar desde casa genera la opción de aumentar las horas de sueño y de aumentar la eficacia de los momentos de ingesta de alimentos u otros procesos fisiológicos, por lo que, al no considerar vital la necesidad de tener prendida la cámara, se genera una instancia de libertad para seguir la clase que les permite estar acostados, comiendo u otros al momento de estar conectados.

Efecto de manada

El hecho de que una serie de compañeros no tenga prendida la cámara, genera un efecto en manada de los que sí la estén utilizando, dado que considerarán que no es necesario, vital ni pertinente utilizar dicho recurso digital para poder

asistir a la clase.

Esa serie de motivos, entre muchos otros, dan a los estudiantes una serie de razones para no querer —ni considerar necesario— prender **sus** cámaras. En conjunto, los dos acápite mencionados (tecnológicos y personales) redundarán en el tercero a desarrollar a continuación.

Motivos reglamentarios en Chile

Las universidades chilenas estaban preparadas para una serie de programas académicos de formación presencial, los cuales tenían una reglamentación clara y específica que delimitaba las restricciones y sugerencias formativas propias de cada institución, paralelamente, algunas universidades también contaban con una reglamentación propia de programas a distancia, la cual difería en tiempo y forma de la primera y que estaba centrada en aquellos cursos que habían sido concebidos bajo esta modalidad.

La pandemia obligó a replantearse la presencialidad, la necesidad de cuarentena y aislamiento social instó a que, con el fin de intentar mantener el año 2020 como lo “más normal posible”, los programas hicieran de todo para lograr intentar equiparar los requisitos presenciales con una forma de enseñanza semi-presencial, una serie de cursos a distancia que se generaron pero de modo mixto, no siendo ni un programa a distancia (con sus propias características de trabajo de avance al ritmo del estudiante) ni un programa presencial (tratando de traspasar el aula a la pantalla, perdiendo el contacto social).

En paralelo, las problemáticas expuestas previamente (tecnológicas y personales), imposibilitaron la generación de una normativa específica demasiado estricta —se debe considerar que los estudiantes no se inscribieron a un programa formativo a distancia, sino a un programa presencial, por tanto de mala forma una universidad podría cambiar las reglas del contrato educativo de manera unilateral— por lo que la normativa de transición (o temporal) debió considerar, naturalmente, que en orden de evitar una discriminación y salvaguardar un ambiente académico armonioso, no podía ser exigible tener cámaras encendida en este formato de enseñanza, dado que podría transgredir algunos

derechos básicos de los estudiantes, así como dificultar técnicamente la transmisión de contenido o exigir una descarga de datos a la que no necesariamente todos los estudiantes tenían acceso.

Si bien son atendibles las razones por las cuales se gestó el fenómeno de “cámaras apagadas”, la repercusión inmediata que estas tuvieron fue la pérdida de una retroalimentación directa de parte de los docentes para con sus estudiantes: al no poder observar los gestos, caras y expresiones, se perdió una parte del proceso de enseñanza que los educadores dábamos por hecho. Además de lo anterior, también se creó una problemática básica de las competencias actitudinales, ya que ¿cómo podemos medir la actitud, si no la vemos?, ¿si tenemos micrófonos y cámaras apagadas, ¿cómo sabemos lo que ocurre al otro lado de la pantalla?, ¿son nuestras actividades oídas, trabajadas y procesadas? Ciertamente, este fenómeno golpeó fuertemente un componente de la evaluación actitudinal que dábamos por hecho en nuestra educación presencial. ¿Puede entonces el componente tecnológico subsanar esta merma?

Las herramientas tecnológicas en Chile

No es exagerar decir que el desarrollo de la computación y las herramientas tecnológicas ha tenido un avance impresionante en los últimos treinta años, la cantidad de programas y su versatilidad ha generado un sinfín de alternativas de comunicación que en los noventa sólo podrían haberse soñado. Cada uno de estos softwares, han aportado a diversas áreas —siendo la educación ciertamente una de ellas— actualizando y optimizando algunos procesos que antes se realizaban únicamente de manera manual. De acuerdo a Yong, Nagles, Mejía, y Chaparro (2017), la educación a través del internet se ha masificado debido a la necesidad de muchas personas de acceder a universidades geográficamente inalcanzables. Chile no escapa de esta realidad, por lo cual, varios centros universitarios han buscado buscar promover, promocionar y generar diferentes Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), las cuales ya estaban siendo analizadas por muchos de los equipos académicos.

Sin embargo, es también cierto que la brecha

digital —entendiendo brecha digital como el nivel de analfabetismo o de poco conocimiento de herramientas digitales— de una parte, importante del profesorado que no es nativo digital, es un factor a considerar al momento de incluir las TICs en la formación académica. Desde otra perspectiva, se puede apreciar que los últimos nativos digitales (también conocidos como generación Centennial) no han desarrollado aspectos básicos de cultura digital como la generación inmediatamente precedente, lo cual puede deberse, entre otros motivos, a que el desarrollo tecnológico desde el año 2000 a la fecha ha sido tal, que jamás han necesitado averiguar (muchos de ellos) de lenguajes de programación, de investigación práctica en nuevos softwares, de utilización de tutoriales, etc. Finalmente, también es real que la educación secundaria y primaria, en muchos casos, no tenía como objetivo fundamental entregar herramientas digitales a los estudiantes y, aunque lo hubiera hecho, es absolutamente imposible enseñar todas las herramientas tecnológicas existentes, dado que existe una multitud de elementos que aportan a los objetivos académicos.

Sumado a lo anterior, se debe recalcar que, en un proceso normal de enseñanza presencial, los docentes nativos digitales, suelen utilizar uno o dos recursos tecnológicos bien estudiados y que presentan paulatinamente a los estudiantes, de modo que, mediante un sistemático y programado trayecto, estos sean capaces de acostumbrarse, conocer y utilizar la herramienta. Este año, dicho sistema fue insertado a presión y no sólo por docentes nativos digitales, sino también por otros profesores que comenzaron a conocer las herramientas en conjunto con sus estudiantes.

No es motivo ni intención de este escrito abogar en contra de los recursos tecnológicos, es más, se puede afirmar que dichos recursos, bien planificados, aplicados y controlados, pueden ser un aporte relevante para la enseñanza, sin embargo, para que esto funcione de esta manera —sobre todo en evaluación por competencias, y más aún en el componente actitudinal— requiere de un docente (o equipo docente) con competencias digitales y pedagógicas previamente desarrollada, con la suficiente experiencia para lograr compatibilizar la planificación académica

con los recursos utilizados para impartir la enseñanza (Yong, et al., 2017).

Por todo lo anterior, si bien es cierto, existen métodos tecnológicos con los cuales se pueden medir y analizar las competencias actitudinales de los estudiantes (sobre todo mediante las actividades formativas), también es cierto que dicha evaluación debe ser realizada con una completa, correcta, consensuada y planificada programación, la cual se vio dificultada, no solo por la brecha digital de profesores y estudiantes, sino también por la falta inicial de un marco reglamentario que permitiera a los profesores conocer cuánto y cómo podrían utilizar la tecnología para impartir docencia. Lo que nos lleva al tercer eje de este artículo.

Métodos de evaluación para medir las competencias actitudinales

Las competencias, desde su definición clásica, evalúan tres componentes esenciales: Cognitivo, Procedimental y Actitudinal (Mora, 2001); no es de sorprender que de los tres elementos el más complejo de evaluar corresponda al tercero, dado que los dos primeros son la base tradicional de la enseñanza (siempre se tienden a evaluar, por lo que se han generado varios métodos para hacerlo).

¿Cómo se miden las actitudes de los estudiantes en el curso de Autorregulación?

En tiempos de clases presenciales normales, este componente se suele medir mediante diferentes técnicas, muchas de ellas formativas, que se van sumando y permitiendo al profesor obtener una idea y una serie de datos que, en su conjunto, determinan si los estudiantes están logrando cumplir con lo requerido. La ventaja de la modalidad de evaluación formativa, es que se promueven las condiciones para que los educandos participen como el foco central de la clase, lo cual a su vez, genera condiciones para la obtención de aprendizajes significativos; como ejemplo de esto se puede hacer mención a una participación activa en la situación didáctica de la clase y el trabajo en equipo. (Talanquer, 2015).

Además, existen otras formas de medir actitudes, las cuales están orientadas a la formación integral de los alumnos, tales como, la

asistencia, puntualidad, disposición a la clase, respeto, paciencia, etc. La situación de la distancia afecta todos y cada uno de los puntos mencionados de alguna u otra forma, dificultando, por tanto, la medición de las competencias de la forma tradicional; analicemos algunos ejemplos:

Asistencia

La asistencia es un aspecto trascendental para el desarrollo del proceso pedagógico, pues la presencia de los estudiantes en la situación educativa formal, permite beneficiarse de la clase directa y de la socialización con sus pares. (Mineduc, 2019). Sin embargo, las medidas coercitivas en cuanto a la asistencia a clases no benefician el desarrollo del proceso educativo, puesto que privilegian el cumplimiento de aspectos administrativos, en detrimento de invertir más esfuerzos en el diseño de estrategias didácticas idóneas para los grupos de estudiantes. (Gabalán y Vásquez, 2017). Lo anterior destaca en el contexto de las clases virtuales, pues no se puede aseverar que la inasistencia de los estudiantes se deba exclusivamente a una irresponsabilidad o desinterés de los mismos, toda vez que se debe comprender que, en la situación de pandemia, puede surgir algún imprevisto como pérdida de la conexión, que no exista acceso a la luz, entre otros tantos que impiden evaluar la asistencia, más que como un concepto que no ofrece un dato relevante al momento de evaluar una actitud.

Puntualidad

La importancia de considerar la puntualidad como parte de los contenidos radicales se fundamenta en que este es un hábito que se puede fomentar, por el hecho a que está relacionada con el valor de respeto hacia los demás (Quishpe, 2013). No obstante, similar a lo descrito en cuanto a participación, al depender del acceso a redes que tengan los estudiantes, tampoco se puede considerar que este aspecto pueda ser considerado para medir actitudes. No debemos, como docentes, generar evaluaciones en base a aspectos que el estudiante no puede controlar y que no son de su responsabilidad, sino que obedecen a factores azarosos.

Disposición a la clase

La disposición para el aprendizaje forma parte de las competencias genéricas que deben desarrollarse en la educación universitaria (Gutierrez, 2014). Pero... ¿Cómo podemos saber la disposición a la clase que tendremos de nuestros estudiantes si estos tienen cámaras y micrófonos apagados?, ¿sabemos acaso si nos escuchan?, ¿si están del otro lado de la pantalla bostezando, durmiendo o están atentos?, ¿cómo podríamos objetivar este punto? Y si no lo podemos objetivar ¿cómo lo podríamos evaluar?

Participación

La importancia de propiciar la participación activa de los estudiantes durante las clases, radica en que se promueve el aprendizaje desde un enfoque constructivista (Talanquer, 2015). La participación directa puede tener problemas similares a los relatados en los puntos 1 y 2, sin embargo, este punto podría ser una alternativa a evaluar que se desarrollará más adelante al momento de sugerir cómo medir competencias actitudinales a distancia.

Trabajo colaborativo

El desarrollo de estrategias en las cuales se promueva el trabajo colaborativo, forma parte de las clases cuyo modelo está centrado en el estudiante (Talanquer, 2015). En actividades directas, no tenemos modo de saber si existe un trabajo en equipo inmediato, dado que no tenemos acceso a ver (en tiempo real) cómo los estudiantes desarrollan los trabajos en equipo designados, no obstante, también este punto se expondrá como una alternativa para evaluar competencias actitudinales más adelante.

Respeto y paciencia

La educación en valores debe ser incorporada a las aulas de clases de manera intencional y planificada, esto incluye tanto el respeto por lo demás como la tolerancia que trae consigo la paciencia (Gutierrez, 2014). Con micrófonos y cámaras apagadas, los exabruptos que normalmente se pueden pesquisar en un aula de clases pasan desapercibidos, el silencio del aula es, en este caso, artificial, lo que genera una “idea

de respeto y paciencia” que no necesariamente se condice con la realidad.

Ante el escenario de educación virtual ¿cómo podríamos evaluar las competencias actitudinales de nuestros estudiantes en el curso de Autorregulación?

Para poder responder a esta interrogante, debemos preguntarnos inmediatamente ¿qué debiera considerar nuestra evaluación, en cualquier dimensión de una competencia? Y ante esta pregunta, se proponen principalmente estas características: Objetividad (las evaluaciones deben tener parámetros medibles), imparcialidad (no debe existir ninguna predisposición para con ningún estudiante), reproducibilidad (debe ser posible generar más de una vez el mismo tipo de evaluación) y validez interna (medir lo que buscamos medir). (Drago, 2017).

Existen componentes que de inicio no podemos medir, como se mencionó en la enumeración previa, sin embargo, existen otros que pueden ser medidos y evaluados, los cuales se enumeran a continuación.

Participación

Este componente puede ser medido de forma directa e indirecta; de forma directa tenemos herramientas como Kahoot, Mentimeter, Doodle y varios otros que pueden dar como respuesta, en tiempo real, la participación de nuestros estudiantes, la cual puede ser consignada en un rango de aceptabilidad de participación (debido a que el absoluto no puede ser medido, dado que no podemos utilizar la asistencia como parámetro), es importante relevar que la participación directa no puede ser, bajo ningún caso, la única forma de medir esta competencia actitudinal (que indirectamente refleja, a su vez, interés) y requiere ser complementada con herramientas de medición indirecta o asincrónica como Google forms, foros, tareas, correos, preguntas al docente en horario designado para ello, coevaluaciones, entre otros.

Trabajo en equipo

Si bien no es posible evaluar fácilmente el funcionamiento de cada equipo (existen algunas plataformas que permiten dividir grupos y observarlos trabajar), se puede medir esta competencia actitudinal mediante la entrega de actividades que insten a desarrollar un trabajo en equipo y solicitando, a su vez un análisis de coevaluación de los estudiantes, de modo que sean ellos mismos quienes se encarguen de explicitar cómo este trabajo fue realizado y cuánto aportó cada quien para el desarrollo final de lo solicitado por el profesor. El objetivo de estas tareas es promover el diálogo en la construcción de los aprendizajes desde una perspectiva colaborativa, y tal como se expresa en las siguientes palabras: “Fomentar la participación, colaboración, implicación de todos los integrantes.” (Rivadeneira, 2013, p.63).

Ética

Los parámetros éticos se pueden medir al mismo tiempo que se cerciora que no exista plagio entre los estudiantes, al pesquisar y transparentar copias (que se pueden objetivar principalmente en respuestas de desarrollo) y al agregar preguntas que requieran un análisis y reflexión ética dentro de nuestras asignaturas. Respecto al valor de la ética, Quishpe (2013) indica: “Los valores enseñados deben tener una orientación ética, las cuales son proposiciones racionalmente justificadas respecto a lo que debería existir.” (p. 8)

Responsabilidad

Si bien no podemos medir asistencia ni puntualidad, la responsabilidad es un área totalmente diferente por tratarse de una competencia social que fomenta la equidad y la autonomía (Rivadeneira, 2013). Las herramientas digitales nos permiten crear una serie de responsabilidades para los estudiantes a los que se les puede generar una fecha de entrega máxima, la cual se cierra automáticamente cuando se acaba el tiempo, es por ello que este parámetro puede ser medido y objetivado muy fácilmente; de todas formas, se sugiere crear lapsos de tiempo para la evaluación de este parámetro, con el objetivo de disminuir al máximo la posibilidad de que los

estudiantes no hayan logrado cumplir con el cometido del curso, más que por irresponsabilidad, por un problema técnico que no pudo ser solucionado a tiempo.

Reflexión final

A modo de reflexión, se puede comentar que la situación sanitaria mundial del Covid-19 ha afectado profundamente todo nuestro actuar humano y ciertamente, nuestra labor docente, creando una problemática relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se ve reflejada en varias aristas, siendo una de ellas la evaluación de las competencias actitudinales

No obstante, el fenómeno de “cámaras apagadas” ha creado una importante dificultad para afrontar este desafío educativo, dado que ha eliminado todo un componente que dábamos por sentado en la educación presencial: el aula. Si bien existen recursos tecnológicos importantes e interesantes, estos requieren también una formación digital y pedagógica acabada, para la cual no todo el cuerpo académico —ni estudiantil ni el administrativo— estaba preparado, por lo que la planificación pedagógica fue un proceso complejo, de adecuación constante, de bastante exigencia y difícil manejo.

Además, es importante agregar que algunas propuestas emergentes acerca de la educación constructivista y humanista, destacan la necesidad de observar al estudiante prestando atención a todo su lenguaje corporal, lo cual ofrece la posibilidad de conocer tanto su estado de ánimo como su nivel de concentración y entendimiento; en otras palabras, poder mirar al estudiante le permite al docente “calibrar” con él. De la misma manera, cuando se generan las condiciones para que los alumnos participen activamente en la clase, el profesor tiene la oportunidad de mostrarles su atención con todo el cuerpo, haciendo “rapport” con gestos y movimientos de manera que se genere una conexión intersubjetiva para propiciar un proceso comunicativo profundamente dialógico (Escalona y Márquez, 2018). Esta clase de propuestas educativas innovadoras, también se ven mermadas ante el fenómeno de “cámaras apagadas”.

A pesar de lo anterior, las TICs sumadas a la creatividad académica, la correcta planificación

didáctica, la claridad en los resultados de aprendizaje y competencias buscadas por el docente, pueden generar alternativas de evaluación de competencias actitudinales, mediante la mezcla de componentes sincrónicos, asincrónicos y el uso de los momentos formativos, además de los sumativos para evaluar aspectos tan relevantes como la ética, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la participación.

Aunado a ello, es importante que se fortalezcan las gestiones para mejorar los procesos educativos a distancia, con docentes capacitados que lideren la formación del resto de educadores, de los educandos, así como la creación de estrategias pedagógicas innovadoras dentro de este ámbito. Del mismo modo, el Estado está llamado a proporcionar la plataforma tecnológica necesaria para garantizar el acceso a una conexión estable a toda la población académica, así como incorporar acuerdos o beneficios que permitan la distribución del equipo necesario (cámaras, ordenadores, audífonos, entre otros). Hoy por hoy, no sabemos con certeza cuándo culminará la pandemia del Covid-19, por lo que debemos seguir fortaleciendo esta modalidad educativa y trascender con creatividad hacia el aprovechamiento de todo su potencial.

Elección de los temas de investigación y actividades de enseñanza

Producto de la participación de los estudiantes en esta iniciativa Programa Delfin, se reciben comentarios por parte de investigadores y organizadores sobre el desempeño de los estudiantes que consideran importante para mejorar su perfil, específicamente en investigación. Consecuente a este último punto se piensa en elaborar una propuesta curricular que venga a reforzarse de manera complementaria los conocimientos y saberes de los estudiantes en el tema de investigación. Para el logro de lo anterior, se trabajó en la revisión bibliográfica que permitió identificar una serie de experiencias formativas en investigación de universidades de Europa y América Latina. Atendiendo a la bibliografía existente se encuentran experiencias de los autores Cifuentes Medina, J E y Pedraza Suárez, J I (2007), Pérez Rave, J; Morales Gualdrón, S;

Pineda Zapata, U (2010), Núñez Rojas, N (2019), entre otros.

Los hallazgos de estos estudios aportan que esta formación impulsa la escritura y publicación de artículos de investigación, que la investigación está presente en todas las ramas del saber y que en la actualidad es una exigencia de la sociedad Cifuentes Medina, J E y Pedraza Suárez, J I (2017). La propuesta de investigación en algunas áreas de conocimiento permiten al estudiante investigar en su campo profesional y que actúa como coproductores de su propia formación Pérez Rave, J; Morales Gualdrón, S; Pineda Zapata, U (2010). Los resultados observados por Núñez Rojas, N (2019) demuestran que el desarrollo de la competencia investigativa es de nivel intermedio y que las estrategias que el profesor aplica son determinantes para el aprendizaje de esta competencia.

Referencias bibliográficas

- Drago, C. (2017). Evaluación para el aprendizaje. Manual de apoyo docente. Universidad de Chile, Santiago.
- Escalona, I. (2020). Alianzas globales para la investigación científica (editorial). *Agroindustria, sociedad y ambiente*, 2(15), 3. Obtenido de <https://revistas.uclave.org/index.php/asa/article/view/2848>
- Escalona, I., & Márquez, Z. (2018). Epistemología del coaching educativo para estudiantes investigadores de ingeniería agroindustrial. *Agroindustria Sociedad y Ambiente*, 2(11), 93-105. Obtenido de <https://revistas.uclave.org/index.php/asa/issue/view/142>
- Fundación País Digital. (5 de Mayo de 2020). Brecha en el uso de internet. Santiago de Chile. Recuperado el 12 de Diciembre de 2020, de <https://paisdigital.org/brecha-en-el-uso-de-internet-2020/>
- Gabalán, J., & Vásquez, F. E. (2017). Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: Una visión. *Revista educación*, 41(2). doi:<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.18477>
- Gutiérrez, M. (2014). El desarrollo de los valores y las actitudes en la formación profesional docente. Propuesta de intervención pedagógica para optar al grado de Magíster, Universidad del Bío Bío.
- Mineduc. (2019). Valoración de la asistencia escolar. Agencia de Calidad de la Educación . Obtenido de

- http://archivos.agenciaeducacion.cl/Valoracion_de_la_asistencia_escolar.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2020). Informe de desarrollo social 2020. Santiago de Chile. Obtenido de http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2020.pdf
- Mora, A. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista Educación*, 25(2), 147-156.
- Otero, M. R. (Octubre de 2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 24-52. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2882480>
- Quishpe, D. (2013). La puntualidad escolar y su incidencia en el aprendizaje del cuarto grado de educación básica de la escuela fiscal mixta Manuela Jiménez del Cantón Pillaro Provincia de Tungurahua. Informe final de trabajo de graduación, Universidad Técnica de Ambato, Ambato. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/6450/1/FCHE-LEB-1103.pdf>
- Reyes, V. (24 de Julio de 2020). América Retail. Sernac confirma demanda contra VTR por mal servicio de internet y busca compensaciones a clientes. Chile. Obtenido de <https://www.biobiochile.cl/noticias/economia/actualidad-economica/2020/07/24/sernac-confirma-demanda-vtr-mal-servicio-internet-busca-compensaciones-clientes.shtml>
- Rivadeneira, E. (2013). ¿Cómo las competencias actitudinales ayudan a conseguir un adecuado aprendizaje en discentes? *Espiral, revista de docencia e investigación*, 3(1), 57-64.
- Rodríguez, C., & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/560/56024657005.pdf>
- Rueda, E., Mares, G., Gonzáles, L., Rivas, O., & Rocha, H. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores dispositionales y situacionales. *Investigación educativa*, 149-162.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26, 177-179.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Palmira: Ediciones del taller permanente de estudios epistemológicos.
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C., & Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a

distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(50), 81-105. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194250865006.pdf>