

Para citar este artículo:

García Laborda, J. (2010). Conocimiento y motivación del profesorado en su adaptación a una herramienta de exámenes para la Prueba de Acceso a la Universidad, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 9 (2), 37-45. [<http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>]

Conocimiento y motivación del profesorado en su adaptación a una herramienta de exámenes para la Prueba de Acceso a la Universidad

Teacher's' knowledge and motivation in their adaptation to a testing tool for the University Entrance Examination

Jesús García Laborda

Departamento de Filología Moderna
Colegio de San José de Caracciolos
C/Trinidad, 3 - 28801 - Alcalá de Henares (Madrid) España

Universidad de Alcalá de Henares

Email: jesus.garcialaborda@uah.es

Resumen: Este trabajo muestra como los profesores que son reacios a incorporar las nuevas tecnologías en su aula tras un periodo de preparación son capaces de entender y aceptar la introducción de la Prueba de Acceso a la Universidad (P.A.U.) asistida por ordenador. El trabajo empieza por describir el proyecto PAULEX (MEC España, proyecto HUM2007-66479-C02-01/FILO). Posteriormente propone un sistema de preparación para el profesorado y concluye que un adecuado entrenamiento produce cambios significativos en las actitudes de los profesores y sus conductas hacia el nuevo examen .Para ello se establece una formación que permita la transición desde el mero conocimiento del medio y contexto del examen hacia su interiorización y finalmente su integración por el profesor. En esta evolución es necesario que el profesor entienda el constructo del examen y sea capaz de aceptarlo, primero, e identificarse con el administrador del examen en última instancia.

Palabras clave: Ordenador, Evaluación, Universidad, Motivación, Investigación.

Abstract: This paper shows how teachers who may be reluctant to implement information technologies in the classroom, after a period of training are able to understand and accept the introduction of the computer based University Entrance Examination (PAU). The paper begins by describing the PAULEX Project (MEC España, proyecto HUM2007-66479-C02-01/FILO). After, it proposes a system of teacher training and concludes that the appropriate training produces significant changes in the teachers' attitudes and also their behavior towards the new test. To

do so, the paper suggests training that permits the transition from the simple knowledge of the test delivery and context towards the interiorization and, finally, its integration by the teacher. In this evolution, it is necessary for the teacher to understand and accept the test construct, first, and also ultimately make him able to identify himself with test administrator

Keywords: Computer, Evaluation, University, Motivation, Research.

1. Introducción

Los últimos años han visto la generalización de los exámenes de inglés estandarizados asistidos por ordenador (Roever, 2001; Chapelle, 2006; García Laborda, 2007). La razón de este cambio se asocia a varios factores: (1) El uso de ordenadores es motivador. (2) El uso de imágenes activa la memoria de corto alcance en educación (Gyselinck, 2009; Rissman et al., 2009; Mahoney y Knowles, 2010). (3) El aprendizaje socioconstructivista establece conexiones neuronales directas y de manera inmediata especialmente el aprendizaje de vocabulario (Gregg, 2009). (4) Permite almacenar sonidos. (5) No necesita instalaciones adicionales ni grandes espacios, son accesibles en cualquier centro de enseñanza. (6) Permite realizar la evaluación, el seguimiento, analizar los errores y asignar una nota final en tiempo real casi instantáneamente. Sin embargo, aunque es sobradamente conocido su potencial y la reducción de costes frente a la evaluación tradicional, hemos encontrado resistencia entre el profesorado a la puesta en funcionamiento de este tipo de exámenes en España. El proyecto actual más potente es la puesta en funcionamiento de la Prueba de Acceso a la Universidad asistida por ordenador (Proyecto Paulex, (HUM2007-66479-C02-01/FILO). A pesar de todo, hemos encontrado factores que conllevan el rechazo a la puesta en funcionamiento de este tipo de examen:

- a) Condiciones en el aula: horas de clase, acceso a materiales, gestión del tiempo y la P.A.U., medios materiales y equipamiento (Chang y Lee, 2010; Hoffman, 2010)
- b) Factores personales: como interés, capacidad de trabajo, uso de destrezas y estrategias de aprendizaje, etc. (Coll et al., 2009; Schneckenberg, 2009)
- c) Alfabetismo digital y formación en TIC: Los profesores de edad avanzada y escasa preparación digital se muestran muy contrariados ante el cambio y raramente muestran interés en una formación adicional no remunerada y a costa de sus horas libres. (Osterlund, K., & Robson, 2009)

Hoy sabemos que para que se dé un cambio es necesario un proceso de presentación, experimentación, adaptación y aceptación. Es más, sabemos que todos estos pasos tienen mayor o menor rechazo, al menos en principio, tanto entre profesores como entre alumnos. Para Henrichsen (1989) existen una variedad de razones que llevan a llevar a cabo el cambio tales como el nivel educativo, experiencias anteriores, entrenamiento, etc.

Nuestro mayor interés en este artículo es ver si el cambio en los agentes activos modifica sus actitudes y, en última instancia, se produce la necesidad e interés en el cambio. Asimismo, Wall (2000) añade que el “compromiso” de los profesores en el cambio es fundamental en una reforma educativa.

Para Wall (2005), como para nosotros, el factor más importante de puesta en funcionamiento es el cambio de comportamiento y reacciones de los profesores. Sin embargo, al contrario que ella, no pensamos que el factor de qué pensarán los alumnos o si los alumnos mostrarán su aceptación ante el cambio sea tan importante como el de mover a un profesorado altamente inmovilista que no ha tenido que cambiar su docencia ni metodología prácticamente desde la introducción del examen de inglés en la P.A.U. De hecho, como han visto García Laborda y Fernández Álvarez (2010), cuando ellos creen que hay una diferencia manifiesta entre las actitudes de los alumnos y las suyas propias, muestran un rechazo a los cambios de manera injustificada. Por ejemplo, los profesores de este estudio reconocieron que los alumnos estarían muy motivados ante el uso de tecnologías de la información en la P.A.U. pero, al preguntarse por esta cuestión, dos profesores mostraron su animadversión y varios su rechazo de forma que no contestaron a la pregunta sino que se limitaron a mostrar su rechazo.

2. De la aceptación a la integración

Existen numerosos trabajos que muestran cómo los profesores aceptan e integran la tecnología en sus vidas. El problema, sin embargo, es que la mayoría de los estudios hasta hoy trabajan con profesorado en formación o relativamente joven por lo que la pregunta de cómo motivar al profesorado más veterano (muchas veces mayor de 57 años que da en el aire). Esta aceptación o, mejor, rechazo inicial puede sobreponerse. En general, la motivación es una parte considerable del movimiento pero, para nosotros, era aún más importante el que conocieran y asimilasen la realidad, las razones y el cómo de una P.A.U. asistida por ordenador para alcanzar su motivación hacia el cambio.

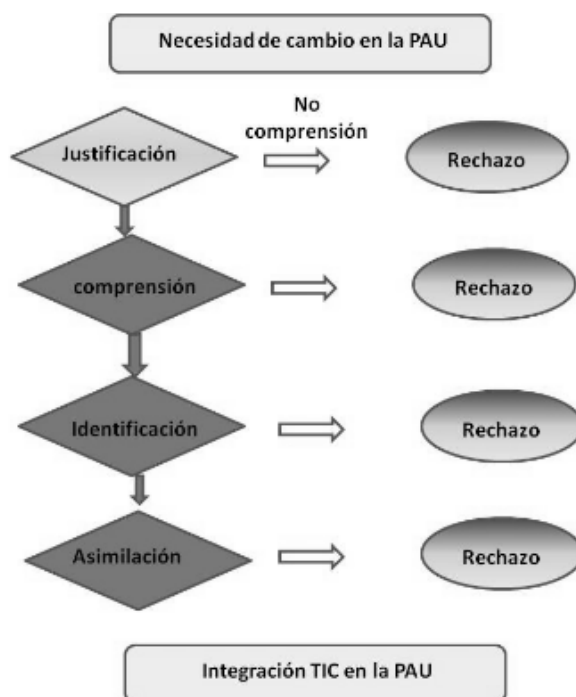


Figura 1. Diagrama de flujo de asimilación de la PAU informatizada

Como se ve en la figura, se establecen cuatro momentos fundamentales en el cambio de actitudes de los profesores. En el primer momento se observa una necesidad educativa para la cual se busca una justificación. Si la justificación es comprensible y aceptada se avanza a la comprensión de la misma. Si no, se rechaza y probablemente el interés del profesor se desvanezca. En caso de comprender su necesidad en un determinado momento, se avanza hasta identificar los factores que la afectan ya sea el constructo de la prueba ya sea la forma en la que se distribuirá o el contexto (por ejemplo, por Internet) y se sugieren formas de darle forma en el mundo real. Finalmente, los profesores asimilarán su formato, su forma de realizar el examen y el contexto y necesidad del mismo llegando, finalmente, a la integración del mismo. En este diagrama queda exenta la mayor o menor facilidad con que se produzca cada paso pero en la experiencia que se describe en la fase experimental se realizó en menos de 30 horas.

3. Fase experimental: Las actitudes de los profesores hacia el uso de la informática

En principio, a través de la información recabada en dos talleres de profesores en 2006 y 2007 organizados por la editorial Macmillan detectamos la creencia de los profesores de que si hubiese de haber cambios deberían ser consensuados y accesibles para todos los tipos de colegios y alumnos independientemente de sus condiciones socioeconómicas. Muchos de los profesores encontraban que era injusto establecer una tarea oral en la Prueba de Acceso a la Universidad asistida por ordenador porque no todos

sus alumnos han tenido las mismas ocasiones para poder ensayar fuera de clase y en el extranjero. Por tanto, los profesores también ponían en tela de juicio los posibles beneficios de una tarea de comprensión auditiva (al estilo de Cataluña y Galicia). Las opiniones se dividen entre aquellos que piensan que sus estudiantes no tendrían problemas que suelen estar a favor de estos tipos de tareas y aquellos que justifican su rechazo en honor de la inequidad de oportunidades de todos los alumnos. Sorprende estas diferencias de opiniones cuando la mayor parte de los profesores están de acuerdo en la necesidad de dar entrada a algún tipo de tarea oral productiva. Conociendo que muchas de las actitudes varían según el conocimiento, esta investigación parte de la premisa de que el hecho de que conociendo un examen hasta el punto de poder convertirse en administrador del mismo facilita su aceptación y, por tanto, es necesario poder diseñar su formato para poder asimilarlo. Adicionalmente, el trabajo trata de mostrar qué tipo de ítems serían preferidos en una prueba de inglés de la P.A.U.

En principio consideramos la edad como una variable con gran repercusión puesto que a mayor edad pensamos que hay una mayor reticencia al uso de los ordenadores. Como hemos notado en cursos para docentes, también sospechamos, como base de trabajo, que un mayor contacto con la función docente de los ordenadores implicaría una mejora de actitudes. En esta parte del diseño de exámenes teníamos interés por saber si los profesores se adaptarían a crear exámenes en plataformas específicas para ello. Las razones eran dos: primera, ver hasta qué punto sus actitudes hacia el uso de la tecnología para la evaluación eran apropiadas y, segundo, observar sus propias dificultades a la hora de escribir un test en un formato bien diferente del que estaban acostumbrados (papel y bolígrafo).

Como éramos conscientes de la dificultad que supone para muchos profesores el uso de programas diferentes de procesadores de texto, decidimos buscar una página web en la que la intervención entre el profesor y la interfaz de diseño fuera mínima. Así encontramos el easymaker.com cuyo uso es extremadamente simple y no obliga a tener conocimientos informáticos previos. La herramienta *Easymaker* comienza por presentar una guía de uso (tutorial) que explica qué se puede hacer con la misma y qué tipo de preguntas es posible hacer. Posteriormente, tras seleccionar el tipo de pregunta, la página permite al profesor (o usuario) acceder a una interfaz con el formato ya determinado en el que el profesor solamente necesita introducir los contenidos.

Figura 2: Interfaz de ejercicios de www.easytestmaker.com

Finalmente, los profesores consiguieron trabajar en cuatro grupos denominados Escolapias, Escolapios, María Inmaculada y Pureza de María. En general, se prefirió el uso de ítems objetivos como selección múltiple, señalar el error, etcétera (Figura 2).

Figura 3: Propuesta del grupo Escolapios

| | |
|--------------|--|
| Delete | |
| Insert New>> | True/False Multiple Choice Short Answer Matching Fill in the blank Section Heading Copy questions from another test... |
| Edit | 1) I regret..... that job in Nigeria |
| Up | a) not take |
| Down | b) don' take |
| Delete | c) not taking |
| | d) don't have |
| Insert New>> | True/False Multiple Choice Short Answer Matching Fill in the blank Section Heading Copy questions from another test... |
| Edit | 2) I'm going to take the train half past three. |
| Up | a) in |
| Down | b) on |
| Delete | c) at |
| | d) to |
| Insert New>> | True/False Multiple Choice Short Answer Matching Fill in the blank Section Heading Copy questions from another test... |
| Edit | 3) ... breakfast,John ordered the local taxi to take him to the airport. |
| Up | a) Behind |
| Down | b) After |
| Delete | c) Beyond |
| | d) Before of |
| Insert New>> | True/False Multiple Choice Short Answer Matching Fill in the blank Section Heading Copy questions from another test... |
| Edit | 4) Correct the sentences: |
| Up | - It is such a beautiful weather. |
| Down | |
| Delete | |

Figura 4: Propuesta del grupo María Inmaculada

4. Resultados y conclusiones

Como se ve en estos diagramas, las preferencias eran por ejercicios fácilmente corregibles y relativamente sencillos de preparar como selección múltiple, matching, respuestas cortas, etc. Casi la totalidad de los ejercicios eran de esta tipología entrando ocasionalmente alguna redacción un poco más larga. De cualquier manera, casi todas tendían a repetir la estructura ya actualmente utilizada en el modelo de la PAU en la comunidad valenciana.

Estas sugerencias vienen a apoyar lo dicho en la primera parte tanto en lo relativo a las dinámicas de grupo como a los libros de texto. Por supuesto, estos resultados vienen a mostrara a las claras varias ideas: (1) los profesores tienden a no romper patrones preestablecidos; (2) la innovación puede ser concebible y las actitudes varias pero los hábitos son más difíciles de erradicar; (3) los esquemas mentales de cómo se entiende la lengua son valores heredados y se interrelacionan profundamente con la forma de comprender el proceso mismo de la evaluación de la lengua; (4) existe poca imaginación en referencia al uso de los ordenadores como herramientas de evaluación de la lengua extranjera; (5) el entrenamiento debe tratar de abrir la mente a nuevas taxonomías de ítem de evaluación y (6) quizás en nuestro caso conseguimos avanzar en los primeros pasos de la adaptación al nuevo entorno pero quizás no tanto su comprensión ni integración absoluta. De hecho, quizás existan estructuras mentales que dificulten el avance en este sentido (Feryok, 2010; Tseng y Kuo, 2010).

Las conclusiones antes mencionadas tienen una gran influencia en el aula. Sin embargo, aunque pensamos que la inclusión de este aspecto en este monográfico es interesante no deja de serlo de manera anecdótica bajo

dos premisas: la investigación debe permitir trabajar con experiencias positivas o inacabadas con el fin de cuando alguna se considere útil sea repetida o mejorada en el futuro; la segunda, que los investigadores, en no pocas ocasiones, se ven atados por circunstancias externas a ellos que, en no pocos casos, impiden repetir una experiencia (especialmente en Ciencias Sociales y de la Educación). Por tanto parece difícil repetir esta experiencia fácilmente en España pero puede resultar útil como primer paso en otros entornos donde la formación del profesorado es, sin duda, más relevante.

Esta experiencia también nos ha mostrado la tendencia de los profesores hacia los ítems objetivos que, en nuestra opinión, convendría revisar si en el futuro de intenta introducir una P.A.U. más completa y comunicativa. Secundariamente, pensamos que los profesores envueltos en este trabajo estarían más abiertos a trabajar con ordenadores en su aula. En este sentido, esta experiencia nos hizo ser optimistas respecto a lo que conllevaría en final del estudio. Por eso, creemos que debe seguir el trabajo de investigación en esta línea aunque seamos un poco negativos en nuestra opinión sobre si el MEC intentaría renovar pedagógicamente a los profesores si hubiese un cambio como la informatización del examen. Al fin y al cabo, al día de hoy y respecto a la nueva prueba para el 2012 no se sabe si se han hecho estudios de campo en profundidad ya que, aparentemente, solamente se ha pedido la opinión y el tipo de examen que se realiza en las comunidades autónomas y ni siquiera se sabe si realmente el cambio en la P.A.U. de inglés (o lenguas extranjeras) está en manos de auténticos especialistas.

5. Referencias bibliográficas

- Chapelle, C. (2006). *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, L., & Lee, G. C. (2010). A team-teaching model for practicing project-based learning in high school: Collaboration between computer and subject teachers. *Computers & Education*, 55(3), 961-969.
- Coll, C., Engel, A., & Bustos, A. (2009). Distributed teaching presence and participants' activity profiles: A theoretical approach to the structural analysis of asynchronous learning networks. *European Journal of Education*, 44(4), 521-538.
- García Laborda, J. (2007a). On the net: Introducing standardized ESL/EFL exams. *Language learning and technology*, 11(2), 3-9.
- Gregg, N. (2009). *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD: Assessment and accommodation*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Gyselinck, V., Meneghetti, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2009). The role of working memory in spatial text processing: What benefit of imagery strategy and visuospatial abilities? *Learning and Individual Differences*, 19(1), 12-20.

- Feryok, A. (2010). Language teacher cognitions: Complex dynamic systems? *International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 38(2), 272-279.
- Henrichsen, L.E. (1989) *Diffusion of innovations in English Language Teaching: The ELEC effort in Japan, 1956-1968*, New York: Greenwood Press.
- Hoffman, B. (2010). "I think I can, but I'm afraid to try": The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 276-283.
- Mahoney, R. E., & Knowles, C. C. (2010). Do students need to memorize facts in the digital age? *Learning & Leading with Technology*, 37(5), 6-7.
- Osterlund, K., & Robson, K. (2009). The impact of ICT on work-life experiences among university teaching assistants. *Computers & Education*, 52(2), 432-437.
- Rissman, J., Gazzaley, A., & D'Esposito, M. (2009). The effect of non-visual working memory load on top-down modulation of visual processing. *Neuropsychologia*, 47(7), 1637-1646.
- Roever, C. (2001). Web-based language testing. *Language Learning & Technology*, 5(2), 84-94.
- Schneckenberg, D. (2009). Understanding the real barriers to technology-enhanced innovation in higher education. *Educational Research*, 51(4), 411-424.
- Tseng, F., & Kuo, F. (2010). The way we share and learn: An exploratory study of the self-regulatory mechanisms in the professional online learning community. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1043-1053.
- Wall, D. (2000). The Impact of High-Stakes Testing on Teaching and Learning: Can this be predicted or controlled? *System*, 28(4), 499-509.
- Wall, D. (2005). *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

Agradecimientos

El autor de este trabajo quisiera agradecer al Ministerio de Educación Español el apoyo para el proyecto PAULEX (HUM2007-66479-C02-01/FILO) a través de su programa de I+D para el periodo 2007-2010.

