

EL USO DE HERRAMIENTAS DE INTERACCIÓN DIALÓGICA ASÍNCRONA EN EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: ESTUDIO DE CASO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO*

Ana D. Correa
David Pérez-Jorge
Remedios Guzmán
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Se presenta un estudio de caso sobre el uso del foro para la evaluación de competencias básicas en el contexto universitario, en sus modalidades de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, materializado en el diseño de un procedimiento de evaluación centrado en la competencia «Comunicación de conclusiones y conocimientos y razones últimas que las sustentan de modo claro y sin ambigüedades», que se puso en práctica en un curso de postgrado. Las conclusiones se articulan en torno a tres dimensiones: los resultados de los instrumentos de evaluación respecto al nivel de adquisición de la competencia, la identificación de fortalezas y debilidades del foro como herramienta de evaluación de una tarea y el análisis de la dinámica de los foros.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de competencias, evaluación en educación superior, autoevaluación, coevaluación, contextos mixtos de aprendizaje, foros virtuales.

ABSTRACT

«The use of tools of asynchronous dialogic interaction in assesment of competencies: case study in the university context». It is presented a case study on using the forum to asses basic competencies in the university context, in hetero-, self- and co-evaluation modalities, embodied in the design of a procedure focused on the competence «Clear and unambiguous communication of conclusions, knowledge and reasons than underpin them» that was put into practiced in a postgraduate course. The conclusions are structured around three dimensions: the results of assessment instruments about the level of acquisition of competence, identification of strengths and weaknesses of the forum as an evaluation tool of a specific task, and the analysis of the dynamics in the forum interventions.

KEY WORDS: Competencies assesment, assesment in higher education, self assesment, co-assessment, blended learning, electronic forums.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se articula en torno a dos ejes fundamentales, ambos de carácter básico para el futuro de las enseñanzas universitarias: la evaluación de competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en dicho proceso evaluador. Uno de los retos que plantea la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y que supone un profundo cambio en la concepción de la enseñanza universitaria, es el de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a) en torno a la adquisición de competencias. Así lo recoge el marco legal, tanto en las «Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster» promulgadas por el MEC en 2006, cuando establece como una de las guías organizativas para diseñar nuevos títulos la adecuación de los métodos de e-a al objetivo de adquisición de competencias por parte de los estudiantes, como en el Real Decreto 1393/2007, al enfatizar la importancia de los métodos de aprendizaje de competencias y los procedimientos para evaluar su adquisición.

La competencia se identifica como el buen desempeño en diversos contextos mediante «la integración de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores» (Villa y Poblete, 2007: 22-23). Álvarez y Escudero (2008) lo definen como el conjunto de rasgos de personalidad, actitudes, conocimientos y habilidades que posibilitan la realización de acciones académicas y/o profesionales reconocibles en el mundo académico y el mercado de trabajo. A raíz de un estudio realizado en una muestra de 87 másteres oficiales del área de Ciencias Sociales y Jurídicas en 9 universidades españolas, Ibarra, Rodríguez y Gómez (2010) concluyen que en estos momentos no se han asumido ni incorporado plenamente los planteamientos del EEES, porque las evidencias recogidas en el estudio muestran falta de definición de las competencias a desarrollar, confusión terminológica y falta de claridad en la elección de tipología de competencias, confusión entre «competencias» y «objetivos» y prevalencia de los conocimientos. Un estudio por encuesta a graduados universitarios realizado por Rodríguez y Vieira (2009) coincidía en este último punto:

Los datos de este estudio muestran que en la universidad se enfatiza esencialmente la formación teórica mientras que no ocurre lo mismo con la formación práctica vinculada al ámbito disciplinar. Principalmente en titulaciones vinculadas a las Ciencias Experimentales y de la Salud, la formación en competencias teóricas es muy superior a la formación en competencias prácticas. (Rodríguez y Vieira, 2009: 45)

Siguen, pues, siendo necesarias actividades para que el profesorado universitario tome conciencia de la importancia del desarrollo de competencias en el contexto del EEES, determine de forma explícita e inequívoca las diferentes competencias objeto de desarrollo y descubra el valor formativo de todas ellas, superando el

* Fecha de recepción: 28/09/2010. Fecha de aceptación: 08/11/2010.

reduccionismo del peso excesivo concedido a los conocimientos (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2008; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2010).

A raíz de la reforma del EEES, venimos asistiendo a una diversidad de proyectos y experiencias de innovación educativa en la universidad española, pero quizá sea la evaluación de competencias el ámbito donde el profesorado universitario presenta aún bastante inseguridad. Las actuales tendencias en la evaluación de competencias plantean al profesorado la necesidad de introducir una serie de modificaciones sustanciales en el proceso evaluador, entre otras la participación de los estudiantes y el uso de una diversidad de técnicas e instrumentos que le permitan adquirir una visión global sobre el nivel de desempeño de los alumnos.

A este hecho se suma un nuevo elemento que contribuye a la dificultad y complejidad de la función evaluadora: la incorporación del uso de las TIC en el proceso de enseñanza universitaria supone redefinir de forma sustancial el contexto donde tiene lugar la interacción entre profesorado y estudiantes. De una enseñanza organizada casi exclusivamente en torno a la presencialidad, nos vamos desplazando hacia contextos mixtos de aprendizaje (*blended learning*) que combinan la presencialidad física con una serie de actividades en las que la interacción entre el profesorado y el alumnado se articula a través del uso de las TIC. Las universidades españolas han venido desarrollando los llamados campus virtuales, en los que a partir de plataformas virtuales se pretende facilitar la incorporación de las TIC al proceso de e-a, cosa que viene ocurriendo en grado variable: uso de la plataforma como un simple depósito de materiales, inclusión de actividades de carácter semi-presencial, impartición de titulaciones enteras de forma no presencial, etc. En un amplio estudio de revisión, Area (2005) indica que a pesar de la abundancia de información empírica sobre la integración de las TIC, falta construir una teoría sobre este fenómeno, que permita comprender, entre otras cosas, las causas de la resistencia del profesorado a integrarlas en su práctica docente, o cómo implementar exitosamente estrategias de incorporación. En cualquier caso, el profesorado se enfrenta a una doble exigencia, porque tiene que evaluar competencias y debe aprender a hacerlo en contextos mixtos de e-a. En nuestro caso, pretendemos contribuir con este estudio al interrogante de cómo podemos los profesores universitarios evaluar la adquisición de competencias por parte de nuestros alumnos en un contexto mixto de e-a y analizar las dificultades que este formato (la *e*-evaluación) plantea en la práctica.

Diversos trabajos se centran en la evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior, como los de Bryan y Clegg (2006), Falchikov (2005), Bloxham y Boyd (2007) o Boud y Falchikov (2007). Trillo y Porto (2002) presentan una revisión de investigaciones realizadas sobre este tema, y califican la evaluación de estudiantes como una línea relevante en el estudio de la calidad universitaria. También proyectos internacionales, como *FAST Project*, *LOAP* o *EvalCAU*, son una fuente de transferencia de experiencias de evaluación del aprendizaje en la universidad¹.

¹ www.open.ac.uk/fast, www.led.edu.hk/loap, www.uca.es/evalcau.

La evaluación del aprendizaje nos aporta un marco efectivo para trabajar en las instituciones educativas centrándonos en el desarrollo y el aprendizaje del alumnado, ya que se asume que la manera de evaluar determina poderosamente *qué, cómo y cuánto* estudian los alumnos (Gibbs y Simpson, 2009). Esta importancia como factor modulador del proceso de e-a la convierte en un elemento estratégico en la universidad, un factor que condiciona de forma decisiva la enseñanza del profesor. Así, las innovaciones introducidas en la evaluación inciden directamente en los objetivos y la metodología de e-a (Nieto, 2000; Watts y García-Carbonell, 2006; Gibbs y Simpson, 2009).

Una evaluación cuya principal finalidad sea la de ayudar a los alumnos a aprender exige, por una parte, modificar el contenido y carácter de las evaluaciones y, por otra, integrar la información obtenida en el proceso de e-a (Shepard, 2000). De acuerdo con las tendencias actuales, la evaluación debe centrarse en los procesos, focalizarse en competencias y capacidades y preocuparse por los principales aprendizajes teniendo en cuenta el contexto en el que éste se realiza; además, reclama otros rasgos, como la necesidad de explicitar los criterios de evaluación, un carácter colaborativo y la corresponsabilidad del alumno (Brown, Bull y Pendlebury, 1997). La autoevaluación y la evaluación entre pares se revelan como procedimientos valiosos para la adquisición de competencias, como el desarrollo del aprendizaje autónomo y reflexivo, la motivación y responsabilidad de los estudiantes, la mejora de la percepción de la calidad de sus trabajos...; además, incrementa el feedback, favorece la integración de la evaluación en el proceso de aprendizaje y ayuda a establecer criterios y referencias desde un principio de justicia (Boud, 1995). Sin embargo, algunos autores también advierten sobre sus posibles desventajas, como la carencia de madurez necesaria, no tomarse en serio la evaluación, o considerarla una carga adicional, entre otras (Van den Berg, Admiral y Pilot, 2006). En este sentido, Ellery y Sutherland (2004) señalan que las competencias para la autoevaluación pueden ser mejoradas y desarrolladas con la misma práctica del procedimiento, facilitando una mayor implicación en el proceso de e-a. Una revisión de 62 estudios hecha por Sluijsmans, Dochy y Moerkerke (1998) indica que la autoevaluación, la evaluación por pares y la coevaluación favorecen el desarrollo de un currículum basado en competencias, con el conocimiento como medio más que como un fin en sí mismo y permite la integración de enseñanza y evaluación en la educación superior, contribuyendo a la formación de profesionales responsables y reflexivos.

Si bien se dispone de información sobre el fomento de las capacidades de comunicación, discusión y negociación constructivas a través de la interacción mediante herramientas como los *foros, blogs o wikis* (Godwin-Jones, 2003), las dificultades aparecen cuando se trata de supervisar las actividades realizadas con dichas herramientas con el fin de efectuar la e-evaluación (De Pedro, 2007). Por un lado, subsiste la exigencia de supervisión manual de los contenidos intercambiados: el uso de estas herramientas no simplifica mucho la labor de evaluación del profesor, en la medida en que debe catalogar, clasificar y valorar manualmente cada una de las aportaciones de los estudiantes. Por otro, la dificultad para identificar, clasificar y catalogar las competencias exhibidas por los estudiantes durante la realización de la actividad, en cuyo desarrollo se puede hallar imbricada, pero oculta, información

valiosa para la evaluación. A esto se suma la consideración de que la evaluación de ciertas competencias, como el liderazgo o la iniciativa, puede resultar difícil con dichas herramientas.

La consideración de que las aportaciones obtenidas mediante estas herramientas pueden tenerse en cuenta para la *e*-evaluación constituye nuestro punto de partida. Las aportaciones originales de cada estudiante, las revisiones, modificaciones, las valoraciones de otras aportaciones, las del propio profesor... todas contribuyen con información valiosa para la evaluación de competencias. Por otra parte, también pueden servir para fomentar y valorar la propia capacidad de evaluación como competencia a adquirir por los estudiantes en sus diferentes modalidades participativas: autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación.

Hay diversos elementos que juegan un papel importante a la hora de explicar el grado de uso que los docentes hacen de las TIC. Entre otros factores, es fundamental el conocimiento del profesor, en el que Zhao, Frank y Ellefson (2006) distinguen el conocimiento de las funciones inherentes a la tecnología (desarrollar procesos de comunicación y colaboración, almacenar contenidos, buscar información, procesos de enseñanza *on-line*...), el conocimiento de su funcionamiento y de las condiciones que permiten su uso (acceso a la red, disponer los programas necesarios...), el conocimiento de las funciones de las TIC para dar respuesta a problemas de la materia (y en este tercer elemento podría incluirse su utilidad para la evaluación) y el conocimiento sobre el acceso al asesoramiento necesario (solución de problemas técnicos...). También la confianza en que el uso de las TIC les reportará ciertos beneficios y que las consideren compatibles con las prácticas existentes son otros dos factores que incrementan las posibilidades de uso de las TIC por parte del profesorado.

Nuestro estudio se enmarca en un proyecto de investigación² que pretende aportar procedimientos, herramientas e instrumentos que faciliten al profesorado universitario las bases para poder evaluar el grado de desarrollo competencial de sus alumnos en un contexto de *e-a* caracterizado por la semipresencialidad y la utilización de las TIC. Así, nos planteamos diseñar y elaborar procedimientos, herramientas e instrumentos para la evaluación de competencias de los estudiantes que siguen un proceso de *e-a* mixto (*blended learning*). Centramos la atención en las herramientas que sirven para evaluar ciertas competencias de un grupo de estudiantes en la realización activa y participativa de una tarea, como son los foros, blogs y wikis,

² «EvalHIDA: evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)». Proyecto EA-2008-0237 de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación. En el proyecto participaron equipos de varias universidades españolas, coordinados por el investigador principal Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz). Aquí presentamos los resultados de nuestro equipo, el correspondiente a la Universidad de La Laguna, integrado por los autores de este artículo. Una presentación preliminar de parte de la información contenida en este artículo ha sido publicada en el informe de investigación correspondiente al proyecto (Correa, Guzmán y Pérez-Jorge, 2009b).



denominados de forma genérica como *Herramientas de Interacción Dialógica Asíncrona* (HIDAS).

La finalidad última del proyecto es determinar los requisitos para adaptar las funcionalidades más comunes de las HIDAS a las exigencias de la evaluación de competencias. De forma más práctica e inmediata, perseguimos ofrecer ejemplos de buenas prácticas de sistemas de evaluación susceptibles de utilización por la generalidad de las universidades y del profesorado: es decir, diseñar ejemplos modélicos de procedimientos, herramientas, instrumentos, criterios e indicadores para la evaluación de competencias en un contexto mixto de e-a, obteniendo de los registros informáticos las evidencias para la evaluación de competencias. En esta tarea, cobra especial relevancia el estudio de las fortalezas y debilidades apreciables en las HIDAS para la puesta en práctica de la evaluación por competencias³.

2. MÉTODO

La consecución de los objetivos del proyecto se llevó a cabo mediante la realización de un estudio de casos múltiples, tomando como unidad de análisis una selección de planes piloto de postgrado impartidos en las universidades participantes, selección guiada por criterios de variedad, equilibrio y oportunidad de aprendizaje. El criterio básico de selección de los másteres fue que hubieran sido adaptados o estuvieran en proceso de adaptación al EEES. En este artículo presentamos el caso correspondiente al equipo de una de las universidades participantes (Universidad de La Laguna). Se trata, por tanto, de un *estudio de caso único*, en el que combinamos información obtenida de fuentes diversas y mediante una variedad de recursos, de índole cuantitativa y cualitativa.

En primer lugar, describiremos el caso analizado, incluyendo los interrogantes específicos formulados para el estudio a partir de las características que presentaba el caso, la secuencia del estudio y la formulación del procedimiento de evaluación diseñado. En segundo lugar, describiremos los instrumentos empleados para la recogida de información. En el próximo apartado de *Resultados* ofrecemos el análisis de los datos estructurado en torno a tres dimensiones, que se corresponden con los problemas de investigación específicos que planteamos: la identificación de fortalezas y debilidades del foro como herramienta de evaluación de una tarea, los resultados de los instrumentos de evaluación respecto al nivel de adquisición de la competencia seleccionada y el análisis de la dinámica de los foros.

³ En este sentido, una de las líneas prioritarias para la presentación de proyectos de investigación del programa de Estudios y Análisis del MEC es la de «presentar propuestas que puedan aportar soluciones a las dificultades inherentes que la evaluación por competencias genera». Su traducción en línea prioritaria por parte de la administración educativa es un indicador de la relevancia de esta temática en el momento actual.

2.1. PLANTEAMIENTO DEL CASO

El caso analizado se integra en el máster en *Intervención y Mediación Familiar*, uno de los Programas Oficiales de Postgrado de la Universidad de La Laguna, coordinado y promovido por la Facultad de Psicología⁴. Tal y como se recoge en su programa⁵:

Su contenido pretende cubrir un espacio de formación académica interdisciplinar en el estudio de la familia como contexto de desarrollo y de educación, con el objeto de proporcionar un marco conceptual sólido y coherente desde el que estudiar a la familia con este enfoque interdisciplinar, una selección de los principales métodos y técnicas de investigación utilizados en este campo y un amplio muestrario de estrategias y programas de intervención y mediación familiar. Con esta oferta formativa se pretende que los futuros profesionales diseñen acciones que permitan optimizar el contexto familiar y social, tales como el desarrollo de programas de prevención primaria, secundaria y terciaria, el apoyo y asesoramiento familiar en ámbitos de educación formal e informal, la mediación familiar y la intervención psicopedagógica y comunitaria.

En concreto, el caso analizado se ubica en la asignatura *Metodología para la evaluación y la intervención con la familia*⁶. Se trata de una materia del 2º semestre integrada en la especialidad de *Intervención familiar*. En el curso académico en que llevamos a cabo el estudio (2008-09), la asignatura, de carácter optativo, era cursada por 8 alumnos. Los motivos que nos llevaron a la selección de este caso fueron, por una parte, el fácil acceso de los investigadores al mismo (proximidad, familiaridad con la profesora...); por otra, el compromiso y la disponibilidad que mostró la profesora para participar en el estudio; finalmente, fue determinante el ajuste de los procedimientos de evaluación de la materia a los requisitos del estudio, ya que en su programa se incluían algunas actividades de evaluación *on-line*.

2.2. PROCEDIMIENTO

A partir de los objetivos incluidos en el programa de la asignatura, se procedió inicialmente a identificar aquellos que pudieran corresponderse de forma directa con alguna de las competencias básicas definidas para el postgrado. En el diseño de su programa, la profesora tenía prevista la realización de un «debate final» a través de un foro de discusión planteado en el aula virtual:

⁴ En este máster participa profesorado de las facultades de Educación, Derecho, Sociología y Trabajo Social de la Universidad de La Laguna, así como de otras universidades.

⁵ <http://www.ull.es/masteres/intervencionymediacionfamiliar>.

⁶ Agradecemos a la profesora y al grupo de alumnos de la asignatura la colaboración prestada para esta investigación.



Con esta actividad se pretende recapitular los conocimientos generales y las habilidades principales desarrolladas por los estudiantes a lo largo de esta parte de la asignatura. Se plantea como un ejercicio de evaluación en el que cada estudiante tiene la oportunidad de demostrar los resultados de su aprendizaje a partir de la reflexión individual y su puesta en común con los demás integrantes del grupo. Así, se podrán obtener nuevos argumentos que alumbrén otras posibilidades para la práctica del trabajo comunitario con las familias. [Documentos de la profesora: Guía para el debate final].

Así, la competencia básica que elegimos por su mayor afinidad con la actividad propuesta fue «*Comunicación de conclusiones y conocimientos y razones últimas que las sustentan de modo claro y sin ambigüedades*» (RD 1393/2007). De alguna manera, esta competencia se identifica en la primera parte del objetivo propuesto para esta actividad («*Recapitular los conocimientos generales y las habilidades principales desarrolladas a lo largo de la asignatura a partir de la reflexión individual y su puesta en común con los demás integrantes del grupo*»). A partir de ahí, se formuló como objetivo del procedimiento de evaluación de este estudio el de «*Evaluar la capacidad del alumno para exponer los conocimientos y conclusiones fundamentales de la materia y argumentar y debatir sobre los mismos a través de un foro.*» Con posterioridad, este equipo sugirió a la profesora la conveniencia de organizar tres foros independientes, organizados en torno a tres cuestiones centrales planteadas por ella para establecer el contenido del debate, cuestiones que incidían sobre los aspectos fundamentales del contenido de la materia a nivel conceptual y metodológico: *Foro 1. ¿Se puede considerar una entidad colectiva a las familias? ¿Cuáles serían los límites y sus características?* *Foro 2. ¿Se puede llevar a cabo una Investigación-Acción Participativa con las familias? ¿Por qué? ¿Cómo?* *Foro 3. ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes principales del trabajo comunitario con las familias?* Romañá (2007) también llevó a cabo una experiencia docente en la que estableció tres foros sobre una asignatura pero, a diferencia de nuestro caso, la temática no era fijada de antemano, sino que quedaba abierta a las sugerencias de los alumnos, que debían plantear en el propio foro. En nuestro caso, adaptamos las características del foro a las exigencias del programa de la materia.

En un estudio de Benito, Romo y Portillo (2009) se pidió a varios grupos de estudiantes que eligieran el tipo de herramienta que preferían para realizar tareas encaminadas al desarrollo de la competencia «trabajar en equipo y colaborativamente». El resultado fue que cuatro grupos eligieron trabajar con wikis, tres con blogs y dos con foros. Entre las conclusiones del estudio, los autores apuntan que si la competencia a desarrollar precisa de un canal de comunicación adecuado para una discusión/reflexión contextualizada y razonada respecto a las aportaciones de los demás, son herramientas adecuadas un foro o un blog del profesor, donde los comentarios se enlazan al hilo de cada aportación. Por otra parte, si la competencia precisa de un canal de comunicación adecuado para generar contenido colaborativamente, es más adecuado el wiki. Para la competencia trabajada por nosotros («*Comunicación de conclusiones y conocimientos y razones últimas que las sustentan*» materializada en el objetivo de «*Evaluar la capacidad del alumno para exponer los conocimientos y conclusiones fundamentales de la materia y argumentar y debatir sobre los*

mismos») parece justificado, pues, el uso de una herramienta donde, a partir de sus posibilidades interactivas, pueda diferenciarse tanto los conocimientos de cada alumno como sus habilidades de argumentación y contra-argumentación en un debate, es decir, un foro.

Como dijimos, el problema básico que guiaba el desarrollo del proyecto de investigación giraba en torno a la posibilidad de diseñar y llevar a cabo actividades de evaluación de competencias que se apoyen en el uso de HIDAs. Los problemas específicos que orientaron nuestro estudio fueron:

- ¿Cómo son valoradas las distintas dimensiones/elementos que definen la competencia antes señalada desde distintas modalidades de evaluación (hetero, auto y co-evaluación a partir de la realización de la tarea virtual indicada)?
- ¿Qué debilidades y fortalezas identifican los protagonistas de la tarea (profesores y alumnos) respecto a las posibilidades del foro como herramienta de evaluación?
- ¿Qué características presenta la dinámica de participación de los estudiantes en un foro de este tipo?

Para el desarrollo del estudio se diseñó el procedimiento que se sintetiza en el cuadro 1. Este diseño sigue las pautas sugeridas en la guía elaborada por Álvarez Rojo y Escudero (2008) para la evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto y que incluye la determinación de las tareas de evaluación a realizar por parte del alumno, la especificación de los resultados esperados de estas tareas, el establecimiento del sistema de indicadores de aprendizaje y la construcción de las técnicas e instrumentos de evaluación. En un estudio de Padilla, Clares, Torres y Rodríguez (2009), se analizaron los puntos fuertes y débiles del uso de foros y blogs en la evaluación de competencias. Entre las conclusiones, apuntan la utilidad de las HIDAs para favorecer la participación en la evaluación siempre que haya una estructura que oriente su uso y permita reconducir su dinámica de ser necesario. Esta estructura viene dada, en nuestro caso, por el procedimiento de evaluación descrita en el cuadro 1. Los instrumentos de evaluación que diseñamos recogen distintas modalidades, tanto la evaluación de los alumnos por parte del profesor (Instrumento 1), como la evaluación llevada a cabo por los propios alumnos (Instrumentos 2 y 3). Asimismo, la competencia básica seleccionada se ha identificado en una de las competencias específicas recogidas en el programa de la asignatura.

El estudio de casos se llevó a cabo durante los meses de marzo a junio de 2009 y su secuencia y temporalización se resume como sigue. Durante la primera quincena de marzo procedimos a la revisión de los másteres disponibles en nuestra universidad e hicimos una selección inicial del caso. Tras los primeros contactos con la profesora colaboradora para plantearle el estudio y proponerle su participación, efectuamos un análisis inicial de documentos escritos (programa de la asignatura, guía para alumnos, etc.) que nos permitiera seleccionar la competencia y concretar las tareas no presenciales que sustentarían nuestro análisis. En la segunda quincena de marzo tuvieron lugar diversas reuniones de trabajo con la profesora colaboradora



CUADRO 1. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

Competencia Básica: Comunicación de conclusiones y conocimientos y razones últimas que las sustentan de modo claro y sin ambigüedades.

Competencia Específica: Que el alumno sea capaz de recapitular los conocimientos generales y las habilidades principales desarrolladas a lo largo de la asignatura a partir de la reflexión individual y su puesta en común con los demás integrantes del grupo.

TAREAS A REALIZAR	PRODUCTOS ESPERADOS	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
<p>(No presenciales)</p> <p>Participar en tres foros de discusión sobre la temática «El trabajo comunitario con las familias», abiertos en el aula virtual de la asignatura. La participación en los foros está guiada por una serie de interrogantes:</p> <p>1º foro ¿Se puede considerar una entidad colectiva a las familias? ¿Cuáles serían sus límites y sus características?</p> <p>2º foro ¿Se puede llevar a cabo una Investigación Acción Participativa con las familias? ¿Por qué? ¿Cómo?</p> <p>3º foro ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes principales del trabajo comunitario con las familias?</p> <p>Contestar a las preguntas principales al menos una vez, esto es: introducir su aportación original al inicio de cada foro.</p> <p>Plantear al menos una réplica en cada uno de los foros.</p>	<p>Texto de las participaciones de los alumnos en cada foro.</p> <p>Registro de participación (nº de intervenciones) en cada foro.</p> <p>Nota: Los foros son simultáneos y, aunque son independientes, están relacionados, de manera que se tengan en cuenta las aportaciones previas, no sólo dentro del mismo foro, sino en otros foros.</p>	<p>Instrumento 1. Escala de valoración para el profesor: evaluación de las aportaciones individuales de los alumnos al foro (heteroevaluación).</p> <p>Instrumento 2. Escala de valoración para alumnos: evaluación de la organización del foro (heteroevaluación) y de su propia participación (autoevaluación).</p> <p>Instrumento 3. Rúbrica para el alumno: evaluación del nivel general del foro (coevaluación).</p>

en las cuales se intercambiaron ideas y se tomaron decisiones para la elaboración del procedimiento y los primeros borradores de los instrumentos de evaluación. Estos borradores fueron sometidos a la revisión de la profesora, que aportó diversas sugerencias sobre los mismos. Con posterioridad (primera quincena de abril) se redactó la versión definitiva de los instrumentos de evaluación y se procedió a su volcarlos en el programa Evalcomix 1.0⁷; asimismo, se tomaron decisiones acerca del proceso

⁷ EvalCOMIX 1.0 es un programa para ayudar en la elaboración de instrumentos de evaluación y compartirlos con la comunidad docente e investigadora. La aplicación guía paso a paso al usuario en la creación y gestión de listas de control, escalas de valoración, rúbricas e instrumentos combinados. Puede consultarse en el Portal EvalCOMIX (<http://evalcomix.uca.es>), un espacio virtual diseñado para facilitar el intercambio de información entre el profesorado universitario interesa-



de aplicación de los instrumentos. Una vez finalizadas las clases presenciales, en la segunda quincena de abril, se hicieron llegar los cuestionarios definitivos a la profesora y los alumnos participantes, al tiempo que se procedía a la apertura de los foros de discusión. Los foros se mantuvieron abiertos durante el mes de mayo. Finalmente, las actividades finalizaron en la primera quincena de junio, con la recepción de los instrumentos una vez completados por los participantes, tras lo cual se procedió al análisis de la información y la elaboración del informe del caso.

2.3. INSTRUMENTOS

La información recabada para el estudio de caso se obtuvo por diversas vías y procedimientos:

Análisis de documentos:

- Web del máster
- Documentos de la asignatura (Programa y Guía para el debate final)

Información procedente de la profesora:

- Entrevistas
- Reuniones de trabajo
- Mensajes por correo electrónico

Aula virtual de la asignatura:

- Aportaciones a los foros de debate

Instrumentos de evaluación elaborados por el equipo:

- Dos escalas de valoración y una rúbrica

Respecto a estos últimos se elaboraron tres instrumentos. Para iniciar su elaboración nos basamos, en primer lugar, en uno de los documentos de la profesora (*Guía para el debate final*) donde se recogían algunos criterios que ella formulaba como «Condiciones generales» y «Criterios de evaluación»:

- «Evitar las abreviaturas no convencionales y las jergas tipo mensajes de móvil o de Chat».
- «Preferible que sean cortos y concisos, no más de 15-20 líneas».

do por los procesos de evaluación del aprendizaje. Ambos productos fueron desarrollados en el marco del «Proyecto EvalCOMIX: evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto (blended learning)», dirigido por M.S. Ibarra Sáiz y financiado por el Programa de Estudios y Análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Referencia EA2007-0099). Informe publicado en Ibarra (2008).



- «Se valorará la claridad de la expresión, la concreción de las explicaciones, el uso de ejemplos novedosos y el nº de intervenciones realizadas».
- «Respetuosos en la forma y el trato (evitar juicios y ataques personales...)».
- «Es necesario que aporten argumentos procedentes de la teoría que se ha estudiado para sostener la opinión propia».
- «Se mostrarán las conclusiones principales de forma clara y concisa».
- «Evitar reiteraciones a lo ya dicho».
- «Si se coincide con una opinión se intentará decir por qué y enriquecerla con alguna aportación nueva».
- «Introduce nuevas preguntas a la discusión, relacionadas con el tema central de debate».
- Deben contestar cada pregunta de inicio del foro al menos una vez.
- Deben plantear al menos una réplica en alguno de los debates.

La profesora, que jugó un papel activo en la construcción de los instrumentos de evaluación, hizo abundantes sugerencias de diverso tipo a los borradores que se le presentaron, contribuyendo así a la modificación y mejora sustancial de los instrumentos en la formulación del número de valores para la escala de estimación, en la reubicación de los ítems en las dimensiones, en el cambio de términos, la clarificación de conceptos o de ítems enteros, entre otros aspectos. Un segundo borrador se constituyó en la versión definitiva de los instrumentos a emplear.

El Instrumento nº 1 es una escala de valoración con la que la profesora debía evaluar (con puntuación mínima de 1 y máxima de 4) las *aportaciones individuales de los alumnos al foro*. La escala incluye 5 dimensiones: estilo expresivo y eficacia comunicativa; fundamentación teórica, dominio conceptual; interés, novedad y originalidad; participación, seguimiento e «impacto» (entendido este último como repercusión que tienen sus aportaciones al foro en los demás: provoca respuestas, anima el debate, lo dinamiza, etc.); finalmente, la dimensión denominada actitud. Cada dimensión fue definida mediante una serie de indicadores que se reflejaron en un número de ítems variable, según se recoge en el cuadro 2. Algunas dimensiones e indicadores constituyen elementos definitorios de la competencia elegida, o que se relacionan directamente con ella; otros responden a criterios para evaluar la misma dinámica de utilización del foro. En otro trabajo (Correa, Guzmán y Pérez, 2009a) exponemos nuestra dificultad de aislar de forma precisa indicadores que incidan de manera exclusiva sobre una sola competencia. La aplicación de conocimientos, por ejemplo, puede implicar integración de conocimientos, resolución de problemas, etc., consideradas todas como competencias independientes en los marcos legales y demás documentos oficiales. Consideramos, por el contrario, que es fácil encontrar, para una tarea dada, el concurso simultáneo de varias competencias. Independientemente de que sea deseable o no, resulta complicado, pues, diseñar procedimientos e instrumentos dirigidos a evaluar de forma específica una cierta competencia, ya que su carácter integrador facilita más bien el desarrollo de propuestas unificadas de evaluación, a través de las cuales pueden valorarse simultáneamente varias de ellas. A pesar de lo dicho, en este trabajo nos focalizamos prioritariamente en torno a la competencia señalada, integrando conocimientos, habilidades y actitudes, componentes identificados como «saber», «saber hacer» y «ser» (Rué, 2007).

Además, se planteó una pregunta abierta en la que se solicitaba a la profesora que indicara las fortalezas y debilidades que, en su opinión, pudiera tener el uso del foro como recurso para la evaluación del alumnado en este tipo de tareas. La escala fue completada por la profesora para cada alumno por separado; la indicación de fortalezas y debilidades del foro la hizo de forma genérica en una sola ocasión.

CUADRO 2. ÍTEMS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN PARA EVALUAR LAS APORTACIONES INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS AL FORO (INSTRUMENTO 1)

DIMENSIÓN 1. ESTILO EXPRESIVO Y EFICACIA COMUNICATIVA

- 1.1. Sus mensajes son gramaticalmente correctos.
 - 1.2. No recurre a jergas y abreviaturas estilo SMS o chat.
 - 1.3. Sus intervenciones son concisas.
 - 1.4. Muestra claridad en su discurso.
 - 1.5. Su expresión escrita es ágil y amena.
 - 1.6. Sus explicaciones son concretas, carentes de ambigüedad.
 - 1.7. Se muestra convincente en sus intervenciones.
 - 1.8. Presenta sus conclusiones principales de forma clara y concisa.
 - 1.9. Ha transmitido toda la información con un excelente nivel de argumentación y reflexión.
-

DIMENSIÓN 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, DOMINIO CONCEPTUAL

- 2.1. Usa con rigor los términos y expresiones.
 - 2.2. Ha incluido toda la información relevante y central en sus distintas aportaciones al foro.
 - 2.3. Los comentarios en el foro revelan suficiente profundización en la temática planteada.
 - 2.4. Ha sido capaz de sintetizar las ideas principales y relevantes del contenido.
 - 2.5. Justifica su opinión con argumentos procedentes de la teoría que se ha estudiado.
 - 2.6. Fundamenta sus réplicas con argumentos en la misma línea de lo anterior.
 - 2.7. Hace aportaciones creativas y realistas que muestran un buen dominio de los contenidos trabajados.
 - 2.8. Introduce vínculos en el foro relacionados con el tema y como apoyo a sus argumentaciones.
 - 2.9. Los apoyos documentales que presenta son actuales y pertinentes.
 - 2.10. Sus aportaciones permiten valorar adecuadamente su nivel de adquisición de las competencias implicadas en la tarea.
-

DIMENSIÓN 3. INTERÉS, NOVEDAD Y ORIGINALIDAD

- 3.1. Evita meras reiteraciones de lo dicho, enriqueciendo con argumentos nuevas opiniones que comparte.
 - 3.2. Introduce nuevas preguntas en la discusión relacionadas con aspectos del tema central del debate.
 - 3.3. Las preguntas formuladas son pertinentes e interesantes.
 - 3.4. Ofrece argumentos que alumbran otras posibilidades para el trabajo comunitario con familias.
 - 3.5. Usa ejemplos novedosos y apropiados para ilustrar los argumentos utilizados.
 - 3.6. Realiza valoraciones y reflexiones críticas interesantes y novedosas.
-

DIMENSIÓN 4. PARTICIPACIÓN, SEGUIMIENTO E «IMPACTO»

- 4.1. Cumple con los criterios de participación mínimos exigidos.
- 4.2. El nº de intervenciones realizadas es suficiente.
- 4.3. No ralentiza la dinámica del foro, sino que ofrece sus aportaciones en el momento preciso.
- 4.4. No limita su participación a un momento temporal, participa regularmente mientras está abierto el foro.
- 4.5. Sus aportaciones producen un efecto notable en el foro (avivar la discusión, provocar más participación, interesar a sus compañeros...).



- 4.6. Sus aportaciones tienen gran interés formativo para sus compañeros.
- 4.7. No ha dejado «a medias» sus aportaciones ni ha dejado preguntas pendientes de responder.
- 4.8. Sus réplicas se ajustan convenientemente a las intervenciones que le dieron lugar.
- 4.9. Ofrece respuestas precisas y comprensibles a las dudas que le plantean otros participantes del foro.

DIMENSIÓN 5. ACTITUD

- 5.1. Se muestra respetuoso en la forma y el trato y no recurre a juicios y ataques personales.
 - 5.2. Tiene en cuenta y valora adecuadamente las aportaciones de los demás, aunque sean contrarias a su propio punto de vista.
 - 5.3. Es capaz de aceptar críticas razonadas si se le señala un error de contenido y rectificarlo.
 - 5.4. Sus aportaciones revelan una actitud de «escucha» activa y atenta de lo que aportan los demás.
-

El instrumento nº 2 (ver cuadro 3) es una escala de valoración para ser cubierta por cada alumno y evalúa (con puntuaciones 1-4) dos dimensiones: la *organización del foro*, que supone una forma implícita de evaluación de la actuación del profesor en esa tarea, y su *propia participación* en el foro, es decir, autoevaluación.

CUADRO 3. ÍTEMS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN PARA EVALUAR LA ORGANIZACIÓN DEL FORO Y LA PROPIA PARTICIPACIÓN (INSTRUMENTO 2)

DIMENSIÓN 1. ORGANIZACIÓN DEL FORO

- 1.1. Se comunicó convenientemente la apertura del foro.
 - 1.2. Se estableció claramente la finalidad (objetivos) del foro.
 - 1.3. Se establecieron claramente las tareas a realizar por los alumnos en el foro.
 - 1.4. Se dieron a conocer claramente los requisitos mínimos de participación en el foro.
 - 1.5. El profesor recondujo adecuadamente la dinámica y contenido del foro cuando fue necesario.
-

DIMENSIÓN 2. PARTICIPACIÓN PROPIA

- 2.1. Pienso que mis aportaciones al foro han sido claras y concretas.
 - 2.2. Creo que mis aportaciones revelan dominio del contenido planteado.
 - 2.3. No me he limitado a repetir o estar de acuerdo con lo que otros dicen, sino que he enriquecido el debate.
 - 2.4. He participado con regularidad en el foro.
 - 2.5. Pienso que he respondido y argumentado adecuadamente las intervenciones de otros compañeros.
 - 2.6. He sido respetuoso en mis intervenciones, aunque no estuviera de acuerdo con lo que se planteaba.
 - 2.7. He analizado atentamente las aportaciones de los demás.
 - 2.8. He sido capaz de rectificar mis errores de contenido cuando me los han argumentado adecuadamente.
-

Finalmente (ver cuadro 4), se elaboró una rúbrica para que cada alumno evaluara de forma colectiva a sus compañeros (co-evaluación) mediante la valoración del *nivel general del foro*. La rúbrica incluía cuatro categorías: nivel del contenido en las aportaciones al foro, repercusiones para la práctica profesional, participación y calidad global del foro. Las valoraciones se efectuaban eligiendo una entre tres opciones de respuesta. La rúbrica incluía además una pregunta abierta en la que se solicitaba al alumno que citara fortalezas y debilidades que, en su opinión, pudie-

ra tener el uso del foro como recurso para la evaluación del alumnado en este tipo de tareas.

CUADRO 4. RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DEL NIVEL GENERAL DEL FORO (INSTRUMENTO N° 3)

Nivel del contenido en las aportaciones al foro.	Creo que las aportaciones hechas en el foro han sido simples repeticiones de lo que ya se había dado.	Ha habido algunas aportaciones nuevas, pero poco nivel de profundización en las mismas.	Las aportaciones hechas en el foro me han permitido profundizar considerablemente en los contenidos y me han aportado muchos elementos novedosos.
Repercusiones para la práctica profesional.	Considero que lo aportado en el foro tiene una escasa o nula relevancia para la práctica.	Creo que las aportaciones podrían ser relevantes para la práctica, pero tendrían que ser más factibles y realistas.	Creo que las aportaciones hechas en el foro tienen unas importantes y útiles repercusiones para la práctica profesional.
Participación.	La participación se ha limitado a cubrir los mínimos exigidos por la profesora.	La participación ha sido muy irregular.	Creo que las cifras de participación han sido muy buenas.
Calidad global del foro.	Creo que en general puede decirse que ha sido un foro mediocre.	El nivel de calidad ha sido muy variable.	En general calificaría la calidad del foro como alta.

3. RESULTADOS

El análisis de resultados se divide en tres partes: en primer lugar, se procedió al vaciado, análisis y categorización de las respuestas ofrecidas tanto por la profesora como por los alumnos en la pregunta abierta relativa a fortalezas y debilidades del foro como herramienta de evaluación. En segundo lugar, se realizó un análisis de las puntuaciones de las dos escalas de valoración y de la rúbrica; dado el limitado número de participantes, los análisis que se ofrecen sólo tienen un propósito descriptivo, que permita formular conjeturas con carácter preliminar. En tercer lugar, se efectuó un análisis de la participación en los foros, teniendo en cuenta la frecuencia de las aportaciones y su distribución temporal.

3.1. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL USO DEL FORO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

Las categorías que hemos extraído respecto a fortalezas y debilidades a partir de las respuestas de los participantes (tanto del alumnado como de la profesora) se muestran en los cuadros siguientes (cuadros 5 y 6).



CUADRO 5. FORTALEZAS DEL USO DEL FORO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

PROFUNDIZACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS	<p>«Ha ayudado a analizar en profundidad los contenidos de la materia» [Al.1]</p> <p>«Recoge la asimilación-elaboración personal de los contenidos de la asignatura, lejos de la tradicional repetición de los mismos» [Al.2]</p> <p>«Creo que se demuestran más los conocimientos adquiridos que con pruebas tipo test» [Al.7]</p> <p>«Suscita la creatividad, el desarrollo de nuevas ideas y prácticas en la profundización de un tema» [Al.3]</p> <p>«La posibilidad que permite ampliar y profundizar contenidos impartidos en clase» [Al.4]</p> <p>«Llevado con respeto y con un buen moderador, es muy enriquecedor» [Al.1]</p> <p>«Ofrece tiempo para reflexionar sobre lo aprendido y elaborarlo tranquilamente antes de exponerlo a los demás» [Prof.]</p>
CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA	<p>«Facilita la construcción conjunta entre los alumnos, como iguales, de conocimientos» [Al.3]</p> <p>«El nivel y posibilidad de co-construcción (...)» [Al.4]</p> <p>«Propone una construcción conjunta del conocimiento» [Al.5]</p> <p>«Ayuda a la construcción de conocimiento de forma cooperativa». [Prof.]</p> <p>«Ha fomentado un diálogo constructivo» [Al.1]</p> <p>«He descubierto nuevas perspectivas a raíz de la intervención de otros compañeros» [Al.1]</p> <p>«Las oportunas sugerencias del docente sobre la base de la ética profesional y el respeto a la diversidad de opiniones» [Al.4]</p>
PARTICIPACIÓN	<p>«Fomenta la implicación y participación de los alumnos» [Al.1]</p> <p>«Propone una actividad dinámica y constante de participación» [Al.3]</p> <p>«Implica a todos en el proceso» [Al.3]</p> <p>«La participación democrática y activa de los estudiantes» [Al.4]</p> <p>«Fomenta la participación e implica a todos los alumnos» [Al.5]</p> <p>«El nivel y posibilidad de (...) coparticipación de los alumnos» [Al.4]</p>
ADQUISICIÓN DE HABILIDADES Y ACTITUDES	<p>«Obliga a sintetizar los conocimientos y a presentarlos de forma breve» [Prof.]</p> <p>«Permite valorar la actitud de escucha, en cuanto hay que tener en cuenta las opiniones de los demás para elaborar la propia» [Prof.]</p> <p>«Favorecen el uso de estos recursos en otros contextos» [Al.2]</p> <p>«Te ayuda a organizar tus tiempos» [Al.6]</p> <p>«Ayuda a la reflexión, expresión y corrección ortográfica» [Al.7]</p> <p>«Fomenta la capacidad gramatical» [Al.6]</p> <p>«Consigues un doble aprendizaje» [Al.7]</p> <p>«Entre líneas, se pueden leer los principios y los valores que tienen los estudiantes en relación con los temas tratados» [Prof.]</p>
ACCESIBILIDAD Y RETROALIMENTACIÓN	<p>«Es una herramienta práctica y accesible de aprendizaje» [Al.3]</p> <p>«Acceso directo al postgrado en cualquier momento» [Al.6]</p> <p>«Lleva el debate y la reflexión más allá de las paredes de la clase» [Al.5]</p> <p>«Tienes tiempo y es rápido, es bidireccional» [Al.7]</p> <p>«Tienes material a mano para responder o replicar» [Al.7]</p>
DESINHIBICIÓN	<p>«El anonimato (no estar cara a cara), no enfrenta» [Al.7]</p> <p>«Ayuda a las personas tímidas a expresarse en libertad» [Al.6]</p> <p>«Las personas que sean más tímidas en clase a la hora de hablar pueden desinhibirse más» [Al.5]</p>



CUADRO 6. DEBILIDADES DEL USO DEL FORO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

PROBLEMÁTICA INTRÍNSECA	«Es difícil seleccionar temas suficientemente amplios y variados para dar vida al foro» [Al.1]
	«Podrían quedarse por fuera de la evaluación otros conocimientos que no se verían reflejados en el foro» [Al.3]
	«No da lugar a contestar directamente (argumentación y refutación directa)» [Al.6]
	«Personalmente, me siento más cómoda en un debate cara a cara» [Al.2]
PROBLEMÁTICA EXTRÍNSECA	«Exposiciones largas y repetidas» [Al.6]
	«El debate sigue el curso de las primeras intervenciones, lo que puede sacrificar algunos contenidos de los tratados» [Prof.]
	«Se tiende a las exposiciones largas y pocas, en lugar de muchas y cortas» [Al.7]
	«Podría establecerse un criterio de mayor exigencia de participación» [Al.2]
	«Puede caerse en dar respuestas sueltas sin leer o contestar a los compañeros» [Al.1]
«Algunos estudiantes no disponen de acceso a Internet en su lugar habitual de estudio, con lo que hacen las intervenciones a salto de mata o de forma precipitada, con los consiguientes errores y omisiones» [Prof.]	
DESCONOCIMIENTO	«Al principio, me resultó un poco complicado encontrar el lugar donde colgar mis intervenciones» [Al.2]
	«El desconocimiento de los alumnos de la forma en que debe llevarse a cabo» [Al.3]
	«El desconocimiento por parte de las personas del uso y funcionamiento del foro» [Al.5]
	«No se domina esta herramienta en este contexto (universitario)» [Al.7]
	«La falta de hábito de los estudiantes con este tipo de herramientas exige cierto adiestramiento previo (sería necesaria una simulación)» [Prof.]
<i>Participación forzada por finalidad evaluadora</i>	
PÉRDIDA DE POTENCIALIDADES DE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL	«Al tratarse de una tarea a evaluar, se preparan más las intervenciones y eso resta espontaneidad a las intervenciones» [Al.2]
	«Por el contexto en el que se plantea el foro, tiene una connotación de debate obligatorio» [Al.2]
	<i>No presencialidad desvirtuada</i>
EXIGENCIAS AL PROFESORADO	«No todas las personas tienen Internet en casa, con lo que al final se puede convertir en una virtualidad presencial, es decir, tienes que ir a algún sitio (biblioteca, etc.) para poder entrar en el aula virtual, casi como si fueses a clase» [Al.5]
	«Exige una supervisión casi diaria (por tanto, tiempo del docente) mientras dure la actividad» [Prof.]
	«No es útil en grupos de más de 15 personas, sería difícil asumir los costes de tiempo que implica el seguimiento y la evaluación sería mucho más compleja» [Prof.]

Adicionalmente, en los encuentros y comunicaciones diversas con la profesora, ésta nos aportó una serie de reflexiones adicionales inspiradas en las incidencias que detectó a lo largo de la realización de la tarea, concretadas en los siguientes aspectos:

- Los estudiantes utilizaron la opción «nuevo tema de discusión» en lugar de la opción «responder», a las cuestiones planteadas, de manera que hablaban de





- lo mismo en diferentes espacios. Esto dificultó el seguimiento de la actividad y, por tanto, de la discusión. Aunque se intentó regular este aspecto pidiendo que recolocaran sus mensajes, la mayoría de los alumnos no lo hizo.
- En general, no se respetó la secuencia propuesta, que especificaba que para iniciar la discusión de la segunda cuestión habría de estar cerrada la primera y haber participado todos en ella.
 - No se hicieron preguntas que dieran lugar a dudas en los compañeros, no hubo críticas que pudieran ser o no aceptadas por los demás, algunas aportaciones se hicieron todas en el mismo día. Por tanto, las valoraciones de algunos ítems de las dimensiones 4 y 5 (aceptar críticas, responder dudas, ralentizar el foro...) de la escala de valoración respondida por el profesor son más suposiciones o interpretaciones, basadas en el conocimiento que la profesora ha adquirido de cada uno de sus alumnos a lo largo del semestre, que apreciaciones «objetivas» sobre lo ocurrido en los foros.
 - En cierto sentido, teniendo en cuenta el desorden de las intervenciones, más que una discusión fue una exposición de ideas más o menos conectadas, pero que dieron poco juego a las preguntas y las respuestas sobre las posiciones defendidas. En todo caso, el contenido de las aportaciones fue bastante bueno y creativo, es decir que logran reflejar los contenidos trabajados, y tuvieron en cuenta las de los demás. De hecho, en el tercer foro enriquecieron de forma notable la relación de ventajas e inconvenientes de la Investigación-Acción Participativa con familias.

3.2. VALORACIONES DE LA COMPETENCIA

Como dijimos anteriormente, la escala de valoración para evaluar las aportaciones individuales de los alumnos al foro (Instrumento 1) fue completada por la profesora para cada uno de los alumnos matriculados en la asignatura. En la tabla 1 se muestra la media y desviación típica obtenida por cada ítem de la escala (en orden creciente).

El comportamiento global de las dimensiones se observa en la gráfica 1, que recoge las medias generales de cada dimensión. Vemos como la Dimensión 5 obtuvo la mayor valoración global. Se refiere a la «Actitud» (3,71) y recoge características como el respeto, la valoración de las aportaciones de otros, la aceptación de las críticas, etc. En segundo lugar, la Dimensión 1 (2,76), «Estilo expresivo y eficacia comunicativa», que refleja los aspectos formales del discurso, la claridad y concisión, el nivel de argumentación, etc. A continuación se encuentra Dimensión 2 (2,57), donde se valoran aspectos referidos a la «Fundamentación teórica y al dominio conceptual», como el rigor conceptual, la relevancia, actualidad y pertinencia de la información que maneja, la profundización en el tema, etc. La siguiente es la Dimensión 4 (2,40) de «Participación, seguimiento e impacto», donde se valora el número de intervenciones, la regularidad de la participación, la adecuación de las réplicas, etc. En último lugar se sitúa la Dimensión 3 (2,02) de «Interés, novedad y originalidad», referida a la aportación novedosa de ejemplos, información, pregun-

TABLA 1. MEDIAS Y DESVIACIONES DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO 1

DIMENSIONES	ÍTEMS	MEDIA (DT) —ESCALA 1 A 4—
1. Estilo expresivo y eficacia comunicativa	1.2	1,00 (0,00)
	1.3	2,75 (0,70)
	1.5	2,75 (0,46)
	1.7	2,75 (0,70)
	1.6	2,87 (0,64)
	1.9	2,87 (0,83)
	1.4	3,00 (0,53)
	1.3	3,12 (0,64)
	1.1	3,75 (0,46)
2. Fundamentación teórica y dominio conceptual	2.8	1,00 (0,00)
	2.9	1,00 (0,00)
	2.7	2,62 (0,74)
	2.6	2,75 (0,70)
	2.10	2,87 (0,64)
	2.2	3,00 (0,75)
	2.4	3,00 (0,75)
	2.3	3,12 (0,64)
	2.5	3,12 (0,35)
2.1	3,25 (0,70)	
3. Interés, novedad y originalidad	3.2	1,25 (0,46)
	3.3	1,37 (0,74)
	3.5	1,62 (0,74)
	3.4	2,25 (0,70)
	3.6	2,62 (0,51)
	3.1	3,00 (0,53)
4. Participación, seguimiento e «impacto»	4.9	1,00 (0,00)
	4.5	1,25 (0,46)
	4.6	1,75 (0,70)
	4.3	2,12 (0,64)
	4.4	2,12 (1,12)
	4.8	2,87 (0,64)
	4.7	3,00 (0,75)
	4.1	3,75 (0,70)
4.2	3,75 (0,70)	
5. Actitud	5.4	3,37 (0,91)
	5.3	3,71 (0,48)
	5.2	3,87 (0,35)
	5.1	4,00 (0,00)

tas, reflexiones, etc. En total, la media de todo el instrumento es de 2,69. En síntesis, los aspectos mejor valorados se refieren a una actitud correcta y a un buen nivel de expresión, en un nivel intermedio se ubican el dominio del tema y la propia participación en el foro y, finalmente, la originalidad de las aportaciones es la que recibe la menor valoración por parte de la profesora.





Gráfica 1. Medias globales de las dimensiones del Instrumento 1.

Con relación al Instrumento 2, que fue completado de forma individual por cada alumno, podemos considerar esta escala como mixta en cuanto al objeto de evaluación: incluye una dimensión donde al evaluar la organización del foro se evalúa indirectamente al profesor y otra que recoge la valoración de la propia participación del alumno (autoevaluación). En la tabla 2 se recogen las medias y desviaciones obtenidas por cada uno de los ítems que conforman ambas dimensiones (en orden creciente), así como la media global de cada dimensión.

TABLA 2. MEDIAS Y DESVIACIONES DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO 2

DIMENSIONES	ÍTEMS	MEDIA (DT) —ESCALA 1 A 4—
1. Organización del foro	1.3	3,42 (0,53)
	1.4	3,71 (0,48)
	1.1	3,71 (0,48)
	1.2	3,71 (0,48)
	1.5	3,85 (0,37)
	Global Dim 1	3,68 (0,27)
2. Participación propia	2.4	2,71 (0,75)
	2.3	3,00 (0,81)
	2.5	3,14 (0,37)
	2.8	3,16 (0,98)
	2.1	3,42 (0,53)
	2.2	3,42 (0,53)
	2.6	3,85 (0,37)
2.7	3,85 (0,37)	
Global Dim 2	3,32 (0,26)	

Cabe destacar, por una parte, que la valoración del alumnado en los aspectos de su referencia ha sido superior a la de la profesora. Sólo una de las dimensiones valoradas por ésta (la de «Actitud») superó el valor medio de 3; por parte de los alumnos, en cambio, sólo la media del ítem 2.4 no alcanza ese valor. Dentro de esta tendencia, los alumnos valoran ligeramente más la dimensión «organización del foro» (3,68) que la «participación propia» (3,32). La media global del instrumento 2 fue de 3,50 (DT=0,22).

Esta tendencia hacia mayores valoraciones por parte de los alumnos se reflejó igualmente en la co-evaluación, recogida a través de la rúbrica donde se valoraba el nivel general de las actuaciones de los estudiantes en el foro. En este caso (ver tabla 3) el «nivel de las aportaciones» y las «repercusiones para la práctica profesional» obtienen las medias más altas (2,85), seguidas por la «participación» y la «calidad global del foro», que obtienen la misma media (2,42). El promedio global de la rúbrica es de 2,64. Hay que tener en cuenta que, mientras los elementos de las escalas de valoración se puntuaban de 1 a 4, en el caso de la rúbrica se puntuaba de 1 a 3.

TABLA 3. MEDIAS Y DESVIACIONES DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO 3

CATEGORÍAS	MEDIA (DT) —ESCALA 1 A 3—
Participación	2,42 (0,53)
Calidad global foro	2,42 (0,53)
Nivel del contenido en las aportaciones del foro	2,85 (0,37)
Repercusiones para la práctica profesional	2,85 (0,37)

3.3. ANÁLISIS DE LA DINÁMICA DE LOS FOROS

Mediante el análisis de los registros de los foros en el aula virtual de la asignatura, podemos observar cómo se distribuyó en el tiempo la participación de los alumnos, con el fin de detectar si se planteó como una tarea regular, bien repartida en el tiempo, o por el contrario, las intervenciones se acumularon en un corto lapso de tiempo. En el cuadro 7 se muestra un esquema-calendario donde se recogen las distintas intervenciones de la profesora y los alumnos en cada uno de los foros.

Aunque los foros permanecieron abiertos casi un mes, se observa que la mayoría de las intervenciones se concentraron en una semana (11-17 mayo), especialmente hacia el final de la misma. Desde la apertura de los foros hasta la aparición de la primera intervención transcurrió más de una semana. Posteriormente hay otro vacío, hasta que comienzan a participar de forma masiva dos semanas después de la apertura de los foros. Al ser abiertos los tres foros simultáneamente, también



CUADRO 7. DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LA PARTICIPACIÓN EN LOS FOROS

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
						26 La profesora crea los 3 foros y sube las preguntas iniciales
27 —	28 —	29 —	30 —			
MAYO						
				1 —	2 —	3 —
4 —	5 I. N° int = 1	6 —	7 —	8 —	9 —	10 —
11 — II. N° int = 1 III. N° int = 2	12 La profesora interviene para aclarar la dinámica del foro	13 I. N° int = 1 II. N° int = 1	14 I. N° int = 1 II. N° int = 4	15 —	16 I. N° int = 5 II. N° int = 6	17 I. N° int = 6 II. N° int = 8 III. N° int = 11
18 II. N° int = 1	19 —	20 —	21 La profesora hace una síntesis y recapitulación de las tres cuestiones			
I: Foro II: Foro 2 III: Foro 3						

los debates han sido simultáneos, coexistiendo el mismo día intervenciones referidas a dos de ellos, incluso a los tres. Esto significa que ha habido alumnos que resolvieron la totalidad de la actividad en una única sesión de trabajo «maratoniana» en los tres foros, renunciando así a priori a las posibilidades interactivas que ofrecen estas herramientas.

El análisis cualitativo de las participaciones empleando como categorías de análisis los criterios exigidos y valorados por la profesora (respuestas a las preguntas iniciales, presencia de réplicas y contra-argumentaciones, planteamiento de nuevas temáticas, etc.), resultó oscurecido, y a la postre obstaculizado, por el uso inapropiado del mecanismo de los foros. Por ejemplo, algunas respuestas a las preguntas iniciales se creaban como «temas nuevos», o se creaban como temas nuevos algunas réplicas a respuestas de otros compañeros e incluso a veces se observa como réplica lo que en realidad es una respuesta a la pregunta inicial que abre el foro.

Otra perspectiva de análisis es la que recogen aspectos cuantitativos como el índice de participación y seguimiento. Para ello, de nuevo mediante el registro de los foros en el aula virtual, contabilizamos en cada foro el número de aportaciones realizadas por cada estudiante, lo que se refleja en los datos de la tabla 4.

TABLA 4. PARTICIPACIÓN EN LOS FOROS

FORO	Nº DE INTERVENCIONES	Nº DE ALUMNOS (%)	Nº TOTAL INTERVENCIONES (%)
Primero	1	3 (37,5)	14 (29,16)
	2	4 (50,0)	
	3	1 (12,5)	
Segundo	1	—	21 (44,75)
	2	3 (37,5)	
	3	5 (62,5)	
Tercero	1	2(25,0)	13 (27,08)
	2	4 (50,0)	
	3	1 (12,5)	

A lo largo de los tres foros se observa un total de 48 intervenciones. Obviamente, al no tratarse de una actividad complementaria opcional, su obligatoriedad para la evaluación de la asignatura garantizaba un seguimiento masivo, entendido como porcentaje de estudiantes que visualizan el foro (no obstante, un alumno no cumplió el requisito en el último foro). La mayor tasa de participación se observa en el segundo foro; el primero y el tercero tienen tasas similares. En el segundo foro se observa que cinco estudiantes registran tres intervenciones: esto podría reflejar, al menos potencialmente, una mayor tasa de interacción en dicho foro, aunque para poder afirmarlo se hubiera tenido que hacer un análisis cualitativo centrado en los mensajes, en base a marcadores discursivos, cosa que no era el propósito en esta investigación. Un trabajo en esa línea, combinando y relacionando indicadores cuantitativos de participación y seguimiento con indicadores cualitativos de la competencia comunicativa y social, es el realizado en la Universidad del País Vasco por Ezeiza y Palacios (2009) y constituye una futura vía de indagación en nuestro proyecto. Siguiendo con nuestros resultados, cabe señalar que nadie interviene más de tres veces en un mismo foro, cifra bastante reducida si consideramos, por una parte, el tiempo en que se mantuvieron abiertos y, por otra, que las condiciones mínimas de participación exigidas por la profesora incluían al menos una respuesta a la pregunta inicial y al menos una réplica a alguna intervención de otro compañero en cada foro, es decir, de entrada se exigen al menos dos intervenciones en cada foro. Esto apoya lo que se dijo más atrás respecto a la cumplimentación de toda la tarea en una única sesión por parte de algunos estudiantes. También Ezeiza y Palacios (2009), a raíz de sus resultados, se hacen eco de esta peculiaridad cuando indican que «más que un debate, cada participante ha presentado su posición respecto al tema propuesto».



La profesora, aunque realiza un seguimiento continuado del proceso, reflejado en sus visualizaciones, sólo interviene tres veces a lo largo del mismo, con la finalidad de: 1) abrir los foros y proporcionar instrucciones iniciales, 2) reconducir el debate y la dinámica del foro hacia la mitad del proceso, y 3) hacer una síntesis y recapitulación final. Si bien el escaso intervencionismo de la profesora podría revelar la autonomía en los estudiantes como otro indicador del buen funcionamiento de los foros, también es cierto que éstos se plantearon con una finalidad evaluadora y de ahí que la profesora se abstuviera de participar en la dinámica y se limitara a una labor mínima de gestión inicial, reconducción y síntesis final una vez cerrados los foros. Sin embargo, sobre este punto hay divergencia de pareceres: Padilla *et al.* (2009) indican que el uso de las HIDAS requiere atención e intervención continua del docente, con el fin de evitar «bloqueos», animar a la participación a alumnos con ritmos diferentes, reconducir al grupo, promover un feedback oportuno, etc. Por su parte, en la experiencia descrita por Romañá (2007), aunque la profesora no intervenía en el foro, sí valoraba de forma continua las intervenciones mediante un sistema de calificación incluido en el propio programa; por lo demás, se pretendía que los propios estudiantes se regularan y corrigieran mutuamente. La autora considera que esta medida de no intervención fue acertada para el éxito de la experiencia, ya que los alumnos se mostraron perfectamente capaces de regularse y profundizar y continuar su aprendizaje. Éstos, por su parte, señalaron que la evaluación continua de las intervenciones por parte de la profesora les proporcionaba confianza y estimulaba a seguir la tarea.

4. CONCLUSIONES

Organizamos la presentación de conclusiones en torno a las tres preguntas de investigación planteadas.

¿Cómo son valoradas las distintas dimensiones/elementos que definen la competencia indicada desde distintas modalidades de evaluación?

En la evaluación de los alumnos, las dimensiones mejor valoradas son las que integran elementos actitudinales e instrumentales. Así pues, a través de la herramienta del foro se generan intervenciones que son más valoradas por sus aspectos éticos y relacionales (respeto, escucha activa, aceptación de críticas...) y por el formato de la propia comunicación (estilo expresivo, eficacia comunicativa, claridad...). El dominio teórico-conceptual del contenido y el nivel de participación y seguimiento en la tarea alcanzan un nivel intermedio de valoración. Los aspectos menos valorados en las intervenciones hacen referencia a la novedad y originalidad de las aportaciones.

También alcanza altas valoraciones la evaluación de la profesora, en cuanto a la organización y gestión de la tarea y la forma en que condujo el propio proceso de evaluación. Esta buena organización por su parte, sin embargo, contrasta con la relativa desorganización y confusión que se detectó en las intervenciones del alumnado en cuanto al correcto manejo de los foros.

También detectamos cierta divergencia entre la evaluación que hacen los alumnos (en las modalidades de autoevaluación y coevaluación) y la de la profesora: los alumnos como agentes evaluadores tendieron a dar mejores valoraciones. Con respecto a la autoevaluación, Doderó, Hernández Leo y Fernández Llamas (2009) encontraron la misma tendencia en un estudio donde se emplearon wikis y foros: en comparación con las valoraciones del profesor, la autoevaluación tendía supervalorar los resultados. Sin embargo, a diferencia de nuestros resultados, encontraron que la evaluación entre iguales tendía a infravalorarlos. La comparación de los resultados de la evaluación hecha por profesores y la hecha por alumnos ha sido objeto de investigación por diversos autores, pero con resultados dispares, ya que mientras unos apuntan la existencia de altas correlaciones otros señalan una baja relación entre las puntuaciones dadas por alumnos y profesores (Fry, 1990; Kwan y Leung, 1996; Falchikov y Goldfinch, 2000).

En este sentido, y con objeto de mejorar el proceso de evaluación por pares, Dochy, Seger y Sluijsman (1999) señalan la importancia que éste sea anónimo, para evitar sesgos, falta de imparcialidad al valorar a los amigos, o pactar acuerdos entre compañeros respecto a las calificaciones. Otros factores importantes son el uso de criterios conocidos por todos de antemano y formulados en términos familiares para los estudiantes y que se garantice en la planificación de la materia un tiempo adecuado y suficiente para esta tarea. En nuestro caso, la co-evaluación no respondió estrictamente hablando a un proceso de evaluación por pares, ya que los alumnos evaluaban de manera colectiva al grupo, en base a una valoración general, no individual.

Padilla *et al.* (2009) también comparten la idea de que en el uso de herramientas de *e-learning* resultaría útil disponer de una opción que garantice el anonimato del alumno en ciertos momentos (v.g., evaluación de compañeros), aunque el profesor pueda tener constancia de su participación. Un estudio de Rubia, Ruiz y Rodríguez (2009) se centra en el uso de la rúbrica para la evaluación entre compañeros, siendo el objeto de evaluación una WikiWebQuest elaborada por los estudiantes. Entre las conclusiones, destacan que aunque se considera un procedimiento importante para realizar la evaluación compartida, sin embargo no ha supuesto una mejora de la evaluación por parte del alumnado. Entre las posibles causas, los autores señalan la falta de costumbre, la poca tradición en este sentido, así como la actitud gregaria que imposibilita a veces que el alumnado sea crítico consigo mismo frente al profesor y consideran, asimismo, que esta situación se superaría con un adecuado entrenamiento en tendencias nuevas para que el alumnado asuma los beneficios de la evaluación entre iguales como un elemento de mejora de su conciencia crítica y de los procesos de evaluación.

¿Qué fortalezas identifican los protagonistas de la tarea (profesores y alumnos) respecto a las posibilidades del foro como herramienta de evaluación?

Las fortalezas identificadas son de diverso tipo, desde las referidas a aspectos más conceptuales hasta otras más instrumentales:



- *Profundización de los conocimientos*, hace referencia a las potencialidades de la tarea realizada para profundizar y enriquecer los conocimientos adquiridos, así como para reflexionar sobre los mismos.
- *Construcción compartida*, que versa sobre las posibilidades que ofrece esta herramienta para la construcción conjunta, cooperativa, del conocimiento.
- *Participación*. Resalta como ventaja del foro la implicación directa, activa y dinámica de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- *Adquisición de habilidades y actitudes*. Otra fortaleza identificada es la consecución de beneficios «colaterales», en forma de habilidades y actitudes positivas, inicialmente no perseguidas, desde la capacidad de síntesis, habilidades discursivas, actitudes de «escucha» de otras opiniones, etc.
- *Accesibilidad y retroalimentación*. Con accesibilidad hacemos referencia a una doble acepción: accesibilidad de la misma herramienta, por su facilidad de uso y accesibilidad entendida como una supresión de los límites físicos y temporales, que no se disfruta con otras tareas de tipo presencial. Se destaca también las posibilidades de recibir un feedback inmediato.
- *Desinhibición*. Hace referencia a la seguridad que da el foro de cara a la comunicación de ideas por parte de las personas tímidas y para no generar enfrentamientos directos.

¿Qué debilidades identifican los protagonistas de la tarea (profesores y alumnos) respecto a las posibilidades del foro como herramienta de evaluación?

También identificamos debilidades de distinta naturaleza, que sobre todo inciden en aspectos referidos al manejo de la herramienta y las exigencias que ello supone:

- *Problemática intrínseca*. Con esto hacemos referencia a dificultades inherentes al propio procedimiento del foro, como encontrar temáticas apropiadas, insuficiencia de sus posibilidades evaluativas, o propiciar un debate diferido e impersonal.
- *Problemática extrínseca*. Esta categoría recoge características que no son intrínsecas al foro, sino defectos en el modo de intervención, como longitud excesiva de las aportaciones, participación infrecuente, apresuramiento, redundancia, individualismo.
- *Desconocimiento*. Esta debilidad se puso de manifiesto de diversas maneras y recoge la carencia de los conocimientos instrumentales necesarios y la falta de práctica para usar adecuadamente estas herramientas.
- *Pérdida de potencialidades de la enseñanza no presencial*. Aquí recogemos, por una parte, la pérdida de ciertos rasgos atribuibles a priori al foro, como la espontaneidad y la voluntariedad, cuando la actividad está mediatizada por una finalidad evaluadora. Por otra, el hecho de en que determinadas circunstancias la presunta no presencialidad y sus ventajas quedan desvirtuadas debido a una carencia de recursos, tanto personales como institucionales. Ello obliga al estudiante a una «no-presencialidad-presencial»: trabajo en el foro

durante el horario lectivo y en espacios institucionales clásicos, «compitiendo» con otros alumnos por el uso de los escasos recursos.

- *Exigencias al profesorado*. Esta debilidad sólo es citada por la profesora y recoge las demandas adicionales que este tipo de tareas hacen recaer sobre el docente (de tiempo, etc.)

García-Valcárcel (2008) señala una serie de ventajas de la aplicación del foro para la tutoría, algunas de las cuales coinciden con las que hemos encontrado en su aplicación a tareas de evaluación, como la construcción del conocimiento compartido. También señala la ventaja que supone para algunos alumnos el que a través del foro se resuelvan dudas que por sí mismos no hubieran preguntado por timidez; en nuestro caso, se valoró el foro como un instrumento de desinhibición para los más tímidos, que les permite expresarse con libertad. Con respecto a la exigencia de tiempo por parte del profesor, en nuestro caso encontramos que el uso del foro para actividades de formación y evaluación supone un coste adicional en forma de seguimiento casi diario mientras dura la actividad, mientras que su uso para las tutorías, según el estudio citado, puede implicar un ahorro de tiempo importante mediante la resolución colectiva de dudas. También García Manzano (2005) ofrece una relación de ventajas e inconvenientes del foro. Las coincidencias con nuestros resultados son escasas, ya que sus consideraciones son aplicables a un uso general del foro, y no específicamente a un propósito didáctico en general, ni evaluativo en particular. Así, se coincide en la sencillez del uso de la herramienta, la escasez de la frecuencia de las aportaciones y el uso motivado por la obligación de hacerlo. Otras características relacionadas por él necesariamente no pueden aplicarse en este caso, como la libertad del usuario para identificarse o preservar su anonimato.

¿Qué características tiene la dinámica de participación en un foro de este tipo?

La respuesta a esta pregunta es una concreción de algunas de las debilidades ya citadas y que reflejan el desconocimiento y escasa práctica que tienen los alumnos con estas herramientas en el momento presente, en el caso analizado y para la finalidad citada (evaluar). En este sentido, el manejo de los foros en el proceso de e-a parece haber heredado ciertas características asociadas al uso de los foros en otros contextos, donde se emplean más como herramientas de comunicación informal y de interacción social, que como recurso didáctico. De diversas maneras los alumnos han insistido en el condicionamiento, en buena medida negativo, que supone el objetivo final asignado al foro (ser evaluados). Por todo ello, se observa un cierto desequilibrio entre la dinámica realmente detectada, en términos de regularidad y frecuencia de la participación y uso correcto, y las potencialidades del foro. Dicho de otra forma, el *foro-para-ser-evaluado* se ha contagiado de otros hábitos asociados a la evaluación presencial: concentración del esfuerzo en pocos días, limitarse al cumplimiento de mínimos, uso desorganizado de los foros, etc. Podemos encontrar un eco de esta problemática en el estudio de Padilla *et al.* (2009), que señalan la importancia de dar orientaciones claras para favorecer un aprendizaje profundo y





un sentido de la evaluación con relación al aprendizaje, y no un aprendizaje estratégico, dirigido exclusivamente a conseguir una calificación para aprobar.

Desde otra perspectiva, el carácter del foro como contexto de debate ha quedado bastante diluido a favor de una actividad básicamente individualista, independiente del resto. Las pocas intervenciones interrelacionadas que se detectan, es decir, auténtico debate, pueden deberse a los requisitos explícitos establecidos de antemano por la profesora; pero, una vez cumplidos esos mínimos, el debate languidece. También Romañá (2007) observó en su estudio que las intervenciones raramente reflejaban réplicas entre los alumnos, limitándose a matizar y sólo en una ocasión a discrepar:

(...) resulta muy difícil conseguir que los estudiantes verdaderamente debatan entre ellos: pareciera que entienden la colaboración de manera literal, cuando la verdadera colaboración para construir conocimiento conjunto necesita justamente de discusiones. ¿Quizá es que los estudiantes han visto la discusión y corrección como una prerrogativa del profesor y por tanto no desean jugar este papel? (Romañá, 2007, 7)

El primer problema que hay que superar a la hora de implantar y utilizar eficazmente herramientas interactivas es la cultura académica acerca de las posibilidades del uso del foro como herramienta para la evaluación. Creemos que tanto la cultura del profesor como la del alumnado respecto a las nuevas tecnologías influyen enormemente en la adopción y utilización de herramientas interactivas para este fin. Doderó *et al.* (2009) también encontraron como principal limitación la de poder animar o convencer a los alumnos para que usen las HIDAs. En este sentido, aunque parece que va abriéndose paso la enseñanza virtual, la dimensión de la evaluación todavía sigue mostrando muchos rasgos clásicos de la modalidad presencial, desaprovechándose así el potencial de las HIDAs para esta función.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, V. y ESCUDERO, T. (2008). Guía Evalcomix: evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixtos, en IBARRA SAIZ, M.S. (coord.) *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: EvalCOMIX*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, capítulo 3.
- AREA, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación, *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 11(1). http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm. [Consultado el 28/09/2009].
- BENITO GÓMEZ, M., ROMO URIARTE, J.M. y PORTILLO BERASALUCE, J. (2009). Estudio de la asignatura Web 2.0: Redes Sociales impartida a las universidades del G9, en RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (dir.) *EvalHIDA: evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, capítulo 8.

- BLOXHAM, S. y BOYD, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education. A Practical Guide*. Londres, Open University Press.
- BOUD, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London, Kogan Page.
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Londres, Routledge.
- BROWN, G., BULL, J. y PENDLEBURY, M. (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. Londres, Routledge.
- BRYAN, C. y CLEGG, K. (eds.) (2006). *Innovative Assessment in Higher Education*. Londres, Routledge.
- CORREA, A.D., GUZMÁN, R. y PÉREZ-JORGE, D. (2009a). Desarrollo de procedimientos e instrumentos para la evaluación de competencias: el aprendizaje autónomo en educación, en IBARRA SÁIZ, M.S. (coord.) *EvalCOMIX: Herramientas y procedimientos para la evaluación de competencias en Educación*. Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Educación, investigación y desarrollo social. Huelva, Universidad de Huelva/AIDIPE.
- (2009b). Posibilidades y limitaciones del uso del foro para la evaluación de competencias en estudios de postgrado, en RODRÍGUEZ GÓMEZ, G (dir.) *EvalHIDA: evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, capítulo 3.
- DE PEDRO, X. (2007). New method using Wikis and Forums to evaluate individual contributions in cooperative work while promoting experiential learning: results from preliminary experience, *International Symposium on Wikis*, Montreal, Quebec, Canadá, 87-92.
- DOCHY, F., SEGERS, M. y SLUIJSMANS, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review, *Studies in Higher Education*, 24, 331-350.
- DODERO BEARDO, J.M., HERNÁNDEZ LEO, D. y FERNÁNDEZ LLAMAS, C. (2009). Desarrollo de aplicaciones Web: Evaluación de competencias mediante herramientas asíncronas, en RODRÍGUEZ GÓMEZ, G (dir.) *EvalHIDA: evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Capítulo 4.
- ELLERY, K. y SUTHERLAND, L. (2004). Involving students in the assessment process, *Perspectives in Education*, 22, 99-110.
- EZEIZA, A. y PALACIOS, S. (2009). Evaluación de la competencia comunicativa y social en foros virtuales. *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 15(2), 1-15. <http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2.htm>. [Consultado el 28/10/2009]
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Londres, Routledge Falmer.
- FALCHIKOV, N. y GOLDFINCH, J. (2000). Student peer assessment in Higher Education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks, *Reviews of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- FRY, S.A. (1990). Implementation and Evaluation of Peer Marking in Higher Education, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 15(3), 177-189.
- GARCÍA MANZANO, A. (2005). Mitos de la educación on-line, *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(1). <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>. [Consultado el 22/12/2009]
- GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora, *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 14 (2), 1-14. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm. [Consultado el 28/11/2009].





- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada*. Barcelona, ICE Universidad Barcelona/Octaedro.
- IBARRA, M.S. (coord.) (2008). *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: EvalCOMIX*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- IBARRA SAIZ, M.S., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. y GÓMEZ-RUIZ, M.A. (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. *RELIEVE, Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa*, v.16, n.1. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1_6.htm [Consultado el 05/09/10].
- KWAN, K-P y LEUNG, R. (1996). Tutor versus Peer Group Assessment of Student Performance in a Simulation Training Exercise, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 205-214.
- GODWIN-JONES, R. (2003). Emerging Technologies. Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration, *Language Learning and Technology*, 7 (3), 12-16.
- NIETO MARTÍN, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de la experiencia. *Revista de Educación* (322), 305-324.
- PADILLA CARMONA, M.T., CLARES LÓPEZ, J., TORRES GORDILLO, J.J. y RODRÍGUEZ SANTERO, J. (2009). Evaluación de la competencia «aplicación de conocimientos» en un máster de Educación a través del uso de Herramientas de Interacción Dialógica Asíncronas (foro y blog), en RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (dir.) *EvalHIDA: evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, cap.10.
- RODRÍGUEZ ESTEBAN, A. y VIEIRA ALLER, M.J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología, *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 27-47.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA SAIZ, M.S. y GÓMEZ RUIZ, M.A. (2008). Competencias objeto de evaluación en los másteres oficiales, en IBARRA SAIZ, M.S. (Coord.) *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: EvalCOMIX*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, cap.2.
- ROMAÑA, T. (2007). Evaluar el trabajo con foros electrónicos: propuesta de un sistema, *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (2), 1-8. <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/romana.pdf>. [Consultado el 16/12/2009].
- RUBIA AVI, B., RUIZ REQUIES, I. y RODRÍGUEZ NAVARRO, H. (2009). La evaluación entre iguales como elemento potenciador de la formación a través del uso de rúbricas en entornos Wiki, en RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (dir.) *EvalHIDA: evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, cap. 5.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- SHEPARD, L.A. (2000). The Role of Assessment in Learning Culture, *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- SLUIJSMANS, D., DOCHY, F. y MOERKERKE, G. (1998). Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment, *Learning Environments Research*, 1(3), 293-319.
- TRILLO, F. y PORTO, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades, *Revista de educación*, 328, 283-301.

- VAN DEN BERG, I., ADMIRAAL, W. y PILOT, A. (2006). Design Principles and Outcomes of Peer Assessment in Higher Education, *Studies in Higher Education*, 31(3), 341-356.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, Mensajero.
- WATTS, F. y GARCÍA-CARBONELL, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.
- ZHAO, Y., FRANK, K. y ELLEFSON, N. (2006). Fostering meaningful teaching and learning with technology: characteristics of effective professional development, en ASHBURN, E. y FLODEN, R. (eds.) *Meaningful learning using technology. What educators need to know and do*. New York, Teachers College Press, 161-179.

