

RECIBIDO EL 15 DE ENERO DE 2018 - ACEPTADO EL 15 DE ENERO DE 2018

La práctica evaluativa de aprendizajes por parte de los docentes de la UABC, mediante el uso de TIC

Francisco Javier Arriaga Reynaga

javierreynaga@uabc.edu.mx

Julieta López Zamora

julieta_lz@uabc.edu.mx

RESUMEN:

La innovación en la enseñanza universitaria a través de la transformación de las prácticas didácticas de los docentes es crucial. Los profesores son los principales agentes en el cambio de los modos de enseñar y en la valoración del logro de los aprendizajes. En el presente trabajo se discute que los docentes prueban medios innovadores para potenciar la acción de evaluar los conocimientos de maneras distintas. En el presente trabajo se presentan resultados parciales del estudio "Caracterización de las prácticas didácticas de docentes universitarios en relación a la integración de las tecnologías de la información y la comunicación". Se analiza la práctica de algunos docentes de la UABC con relación al uso de TIC para valorar los aprendizajes de los estudiantes en carreras afines a la formación de

docentes, dentro de la Universidad Autónoma de Baja California. La práctica evaluatoria que hacen los profesores en sus clases se manifiesta en la utilización de una serie de recursos tecnológicos con los que proyectan su acción más allá de los límites físicos y temporales de la escuela. Se exponen las opiniones de los docentes sobre la pertinencia de las TIC para integrarlas a su acervo técnico y profesional. En el estudio se identificó que a pesar de ciertas limitantes contextuales los docentes exploran alternativas innovadoras que diversifican los modos de evaluar en sus clases.

Palabras clave: Innovación educativa, TIC, evaluación, práctica docente.

English Version Title: "Teachers' evaluative practices of knowledge with the use of ICT at the UABC."

Thematic focus: Education and Pedagogy; Teaching and learning strategies.

ABSTRACT:

Innovation in higher education teaching by means of the transformation of didactic practices is essential. Professors are the main agents to change their own ways of teaching as well as the way they carry out the learning evaluation. This paper discusses the fact that professors try different innovative means to enhance the evaluation action. The results presented are part of a larger study "Characterization of didactic practices of university teachers, related to the integration of the Information and Communication Technology (ICT)". Some teachers' evaluation practices through ICT are analyzed herein, particularly in the context of similar teachers' formation programs in the Autonomous University of Baja California. The evaluating practices that professors do in their classes manifest in the utilization of a series of technological resources that serve them to project their intervention beyond the physical and temporary limits of the school. There are exposed professors' opinion about the appropriateness to integrate ICT to their technical and professional array. It was identified that in spite of sorts of contextual obstacles, they go forward to explore innovative alternatives that diversify the forms of evaluating knowledge.

INTRODUCCIÓN

El tema de la innovación educativa en lo relacionado a la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la enseñanza para la construcción y al desarrollo de las prácticas docentes, es uno de los tópicos socorridos en el entorno escolar en la actualidad. Hablar sobre la transformación de los entornos para el aprendizaje con el uso de las tecnologías digitales remite a la realización de una multiplicidad de estudios que vienen a consolidar posturas modernistas sobre

la evolución del rol de los docentes (Coll, 2007).

Son varios los expertos que coinciden en que la transformación de la práctica docente depende en gran medida de que las instituciones educativas consideren que la figura de la formación profesional está ahí, y que con ella se previene la insatisfacción y la disminución de la calidad del desempeño en las aulas. La oportunidad de formación docente impulsa el deseo de no fallar ante la institución ni ante la sociedad. Solo así se considera que es válida la evaluación del desempeño y de la responsabilidad en las tareas pedagógicas (Salas, 2007).

La cuestión de la modernización didáctica, en lo que respecta al nivel universitario, va en aumento por lo que se hace necesaria la generación de oportunidades para la reflexión sobre beneficios de los modos de enseñanza alternativos (PDI 2007-2010). Las instancias educativas universitarias muestran interés por conocer más sobre lo que impacte el trabajo en las aulas universitarias; en este caso, la integración de las tecnologías educativas de punta. Es importante remarcar que en el proceso de innovación educativa los docentes y las autoridades educativas son principales agentes que pueden incidir en el cambio de la *praxis* escorar.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Para McAnally (2007), en la enseñanza en el nivel superior, es una debilidad la falta de exploración sobre nuevos modos y entornos emergentes para la transferencia de conocimientos. Otra de las debilidades que consigna es la escasa difusión entre el gremio educativo de las experiencias de éxito de tipo personal. Adicionalmente, señala que otra más de las debilidades en la enseñanza universitaria es la formación en las tecnologías de punta aplicadas a la educación. El mencionado autor señala que en la educación superior ocurre un

desfase entre los cursos de corte tecnológico, lo que genera la situación de baja calidad en los resultados de la educación.

La implementación de las herramientas tecnológicas en la enseñanza no es fenómeno nuevo. Sin embargo, sí lo son la eclosión del tipo digital y el Internet, en los últimos años. Ambos están presentes, en mayor o menor medida, en todas las actividades humanas y no puede prescindirse de ellos. La generación de la información y la comunicación además están incidiendo en la administración de las escuelas, así como en la formación y la capacitación de los cuerpos docentes. Por otro lado, se observa que no hay información como para que sea posible determinar un perfil tecnológico ideal de los docentes universitarios; no es sencillo encontrar información actual y suficiente sobre este tema.

Hasta cierto punto se observa un incremento en la divulgación de información sobre experiencias de docentes en las prácticas didácticas con la utilización de las tecnologías digitales y virtuales (Tamayo y Tamayo, 2006). Es por esta razón que es menester la realización de investigaciones en este sentido, que aporten luz a la comunidad docente para comprender más sobre el movimiento de la innovación pedagógica mediante el uso de las TIC, sus potencialidades, sus problemática e implicaciones profesionales. El investigar sobre las problemáticas que implica el uso de tecnologías en el aula, conlleva a la implementación de soluciones junto con el enriquecimiento del acervo cognitivo de la ciencia de la educación.

El que los docentes integren sus prácticas didácticas de cierta forma, obedece a una multiplicad de factores de índole social, psicológico y práctico. En este caso podemos establecer que la problemática que aquí se expone se referirá a la manera en que los docentes implementan las TIC en las aulas universitarias, como medio para evaluar el aprendizaje del estudiante.

La utilización de las TIC en la enseñanza universitaria corresponde a una de las acciones inherentes a las prácticas didácticas de los docentes, lo que implica la realización de la evaluación de los aprendizajes mediante medios y recursos tecnológicos. El acto de enseñar se complejiza porque la acción de la transmisión de conocimientos no se limita al espacio y tiempo en la escuela, sino que se agregan la complejidad de la ubicuidad de los docentes, trascendiendo así la acción formadora de la escuela (Wolton, 2000). La evaluación de los conocimientos se ha tecnologizado rompiendo los esquemas rígidos de pensamiento y de acción en las aulas universitarias. En este tenor, es pertinente plantearse la pregunta ¿Emplean los docentes las TIC en el aula para evaluar los aprendizajes logrados?

El objetivo particular que guió este trabajo fue determinar si los docentes emplean TIC en el aula para evaluar los aprendizajes, cuáles emplean y de qué manera las emplean. Asimismo, se plantearon dos supuestos que buscan establecer dos respuestas probables *a priori*, mismas que serán confirmadas o desechadas, posteriormente, y que son las siguientes: primero, las prácticas didácticas de los docentes, para evaluar los aprendizajes con las TIC, no se caracterizan por ser innovadoras del todo y, en segundo lugar, las TIC que utilizan no representan un cambio de sus prácticas didácticas.

LA ESCUELA Y LA FIGURA DEL MAESTRO EN EL DESARROLLO SOCIOCULTURAL.

El papel hegemónico de la escuela y de los docentes se fundamenta en el control del proceso de enseñar y aprender. Sin embargo, ambos agentes toman acciones cada vez más novedosas y desafiantes para poder llevar a cabo su función interventora en la educación (Marqués *et al.*, 2006). Por otro lado, Reyes (2008) señala que la escuela y los docentes han tenido que desarrollar nuevas capacidades para

adaptarse a los requerimientos que les plantea una sociedad más abierta, demandante y crítica.

Las nuevas tecnologías, al igual que las estrategias de enseñanza innovadoras, representan un nuevo paradigma que viene a romper la tendencia tradicional del siglo pasado. En la educación moderna los medios informáticos y de comunicación de última generación posibilitan la expansión y la trascendencia de la escuela y de los maestros. En esta virtud, los programas educativos paulatinamente incluyen la función de alfabetización tecnológica como parte del proceso de transferencia de conocimientos. Cada vez más se puede observar en la escuela una mayor movilización para modernizar la infraestructura y para la profesionalización continua de los agentes educativos (Marqués et al, 2006).

El contexto actual está requiriendo que los docentes desarrollen habilidades de aprendizaje autónomo, capacidades tecnológicas, comunicativas y de gestión del trabajo (Ricardo, 2008). La era del conocimiento imprime gran presión para la incorporación de modelos curriculares innovadores y modalidades de enseñanza más flexibles (Yzaguirre y Núñez, 2007). El trabajo del profesor es multidimensional, no se limita a la planeación de las clases, las imparte y evalúa, y su actividad va más allá. Los docentes también participan en actividades administrativas, en acciones que trascienden los muros áulicos y realizan actividades de investigación. Además, dan tutorías, organizan actividades culturales y deportivas, realizan acciones de vinculación interna y externa, organizan grupos de trabajo social, y con todo ello, realizan acciones de profesionalización en su disciplina.

Las instituciones educativas demandan mucho más involucramiento de los profesores en actividades administrativas, extracurriculares, para la acreditación y generación de recursos financieros, así como la colaboración en

acciones encaminadas al crecimiento del centro de trabajo y en el desarrollo de la evaluación innovadora. Para poder cumplir cabalmente en las diversas prácticas, la planta docente debe estar provista de la facilidad para viajar, producir e interactuar en comunidad, para aprender de manera autónoma y para compartir lo aprendido (Yzaguirre y Núñez, 2007).

Las actividades que constituyen el desempeño de los profesores conforman ciertas prácticas; algunas incidentales y otras permanentes. Para Meza (2002) la *práctica* es una actividad que resulta significativa en tanto que esté orientada por el sentido de la cooperatividad y la coherencia. Es una actividad compleja que beneficia principalmente a quien la realiza. La relación de la práctica con el logro de bienes intrínsecos como lo es la satisfacción, la excelencia, el crecimiento y mejoramiento de los otros, remite a la dimensión ética contenida en la aspiración del logro de la excelencia de la comunidad. La manifestación de la sabiduría de las personas sobre las realizaciones prácticas se torna en uno de los constituyentes distintivos de la capacidad humana (Meza, 2002).

Chickering y Gamson (1987) resaltan que las *prácticas* poseen un gran significado en los programas educativos profesionales, pues éstas no se dan de manera aislada ni son ajenas al entorno social. La implementación de buenas prácticas en la enseñanza depende de agentes educativos sensibles a las circunstancias que los envuelven.

Meza (2002) comenta que la *práctica educativa* es una forma de poder que ejercen los docentes y los administradores educativos. Las prácticas educativas son una fuerza que actúa a favor de la continuidad escolar y en el cambio social (Gaitán *et al*, 2005). Las prácticas educativas realizadas en momentos específicos son las actividades con las que se lleva a cabo la misión de la transmisión de los saberes. Constituyen el mecanismo con el que son conducidos

los aprendizajes a través de una serie de actos didáctico-pedagógicos coherentemente organizados (Gaitán, 2005). Los actos de enseñanza revisten rasgos socioculturales ya que involucran a sujetos cuyos proyectos personales se constituyen en realidades compartidas. Las realidades de los sujetos son representaciones que circulan en el imaginario colectivo e indican tradiciones, rutinas, modos de pensar. El conjunto de realidades del personal, de las escuelas y el de los usuarios de las instituciones educativas se entretajan en un entramado que constituye la cultura escolar (Lavigne, 2007).

Las prácticas educativas dan continuidad a las acciones presentes y pasadas. Dichas acciones derivan en creaciones socio-históricas y con ellas se mantiene el carácter permanente y habitual del trabajo, de tal forma que se establecen vínculos para transferir el conocimiento y la cultura. Las prácticas no son inamovibles, hay variaciones en el estado de las cosas. Con la concreción sistemática del consenso se tiende al establecimiento de los modelos que permean los colectivos de personas. La enseñanza es el medio y también es un valor humano y social que en sí mismo produce, orienta y estimula el cambio individual y colectivo (Msila, 2008).

Para Sanhueza (s.f) la práctica educativa es parte de una dimensión concreta que se refiere a las formas de actuar con base en el conocimiento instrumental. La importancia de este tipo de prácticas recae en que se representan mediante el modo de enseñar y en que configuran las condiciones que dan acceso al conocimiento y a la experiencia. El modo de actuar y de hacer no se queda en el acervo cognitivo y experiencial de los docentes.

La práctica docente que se apoya y enriquece con las herramientas que brindan las TIC, es permeada también por aspectos de tipo social, en los espacios virtuales se tejen prácticas sociales complejas donde todos los actores

involucrados asumen y desarrollan un rol en las actividades didáctico pedagógicas. Se tendría que explorar el imaginario de los participantes en cuanto al rol del docente en el entorno virtual y el tradicional presencial, para analizar las posibles transformaciones y continuidades.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La significación de las *prácticas pedagógicas* es amplia y resulta difícil establecer sus límites. Saltalamacchia (s.f.) comenta que éstas cobijan a las prácticas de enseñanza. Todas las formas de prácticas se identifican por las actuaciones y realizaciones particularizadas de los actores, y además porque es posible identificar que se circunscriben a los niveles de funcionamiento del sistema educativo y del propio trabajo de los agentes que las realizan.

La realización de un acto implica una conducta afectiva y por el otro lado, está la frecuencia con que se realiza dicho acto. Así se constituyen las prácticas sociales. Tanto las prácticas sociales como las representaciones sociales se constituyen mutuamente, y de acuerdo a Calonge (2002) las influencias recíprocas tienen origen en el hecho de pasar del pensamiento a la realización del acto. Por la influencia de los procedimientos y mediante las técnicas se pueden ver el rendimiento en el trabajo, la producción, la cooperación y hasta la comunicación. Calonge (2002) dice que en la naturaleza de las personas hay una tendencia a asociar el cambio con el hacer físico y con la dimensión metafísica, lo que conlleva a la agudeza teórica y crítica. En estos términos, en el ámbito del aula es posible que los docentes influyan en las variaciones de sus propios hábitos en la realización de acciones físicas con las que se llegan a generar otros cambios del mismo nivel, así como en los esquemas racionales.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

Delacôte (1998) considera que las *prácticas de enseñanza* son flexibles. Así mismo, son capaces de permitir a quien las realiza, reflexionar sobre el propio actuar, en la forma de ejecutar el trabajo profesional, sobre los hábitos que se poseen y en la generación del pensamiento racional orientado a la aplicación de paradigmas emergentes. Este tipo específico de prácticas se manifiestan como actos que se desarrollan en un entorno y en un momento delimitado. Se las describe como actividades complejas, multiplicables, inmediatas, simultáneas e impredecibles. Este tipo de prácticas cobran sentido en función del contexto en el que se realizan. Su caracterización permite comprender cómo los docentes las concretan y cómo viven su propuesta de enseñanza. Gaitán (2005) dice que a través de las prácticas de enseñanza se reconoce lo que los docentes hacen, cómo conducen las experiencias de aprendizaje, cómo las evalúan, cómo se ven a sí mismos frente a sus propias prácticas en el aula y a través de ellas, y cómo imprimen su propio estilo. Solo a través de este tipo de prácticas se toma conciencia de los métodos que se emplean, pues descubren la necesidad de poner en acción cambios que optimizan el trabajo. A través de las prácticas de enseñanza se hacen visibles las señales que desentrañan las propuestas y las intenciones de los docentes (Marquès, 2006).

IMPLICACIONES DE LOS CAMBIOS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES.

Tradicionalmente el saber y el razonamiento se han visto como dos cosas distintas, aunque ambos se lleven a cabo en el mismo sistema neurológico. Según Delacôte (1998), el proceso de aprender cómo solucionar dificultades puede reafirmar formas específicas para solucionar cuestiones complicadas, pues lo aprendido con anterioridad ayuda a solucionar parte de un

problema nuevo. Sin embargo, los problemas nuevos necesitan cambios en las soluciones que se instrumentan y éstas a veces requieren ser novedosas. Delacôte (1998) fundamenta la innovación como el principio de que cada situación es particular y mantiene una estructura compleja, por lo que no hay una misma solución para todos los problemas, ni tampoco se pueden aplicar las mismas soluciones en los diferentes momentos en que se presentan las dificultades.

Las mejores soluciones están en manos de quienes poseen el mayor conocimiento y experiencia sobre los problemas específicos y el contexto en que se presentan. La forma en que cada profesor se desempeña en su ámbito particular está sujeta a la autonomía y la autodeterminación circunscritas al ámbito de su dominio. El desarrollo de las prácticas en el ámbito profesional sucede por la propia reflexión y la voluntad de los propios sujetos. Cada uno determina lo que desea cambiar, cuándo hacerlo, cómo hacerlo y hasta qué punto llegar con la transformación, según lo comenta El Sahili (2010).

LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC Y LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES.

En la actualidad existe la discusión en dos vertientes con relación a las tecnologías educativas. Por un lado, está la cuestión de si la enseñanza debe depender cada vez más del uso de medios y recursos tecnológicos. Por otro lado, se tiene que si éstos hacen más difícil la labor de los maestros. Lo que si goza de reconocimiento generalizado es que la presencia de las tecnologías en la transferencia de conocimientos requiere de la presencia de ambientes preparados que impriman significatividad a las enseñanzas y a los aprendizajes (García-Vera, 2004).

En la integración de las TIC educativas vincula a la cuestión de la manera en que los

docentes dan clases y qué tan efectivos son los resultados. En este sentido, podemos decir que son tres las dimensiones en las que las TIC implican roles emergentes para los docentes. 1) La primera dimensión se refiere a las funciones prácticas que desempeñan, como gestores de experiencias significativas en ambientes emergentes, administradores de materiales, recursos y procesos de aprendizaje y generadores de conocimientos a través del registro y análisis de sus experiencias. 2) La segunda dimensión en referencia apunta hacia el papel de planeadores y desarrolladores de programas educativos. 3) La tercera dimensión se representa en las acciones educativas que tienen lugar en un momento y espacio definido. Es claro que los maestros, en calidad de agentes educativos, son caracterizados por una complejidad social, funcional y personal, pues realizan una serie de prácticas que son de tipo académico, administrativo y social (Coll, 2008).

EL CAMBIO DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES.

Comentan Lavigne, Organista y Backhoff (2008) que la forma en que se integran las TIC en las prácticas de los docentes es muy diferenciada, por lo que resulta complejo establecer un sistema único para describir la forma en que se van armando las prácticas. Por otro lado, explican que la sola presencia de las tecnologías en el trabajo en el aula no genera ningún cambio en el constructo de los procedimientos. Al respecto, comenta que por lo general se reflexiona poco sobre las implicaciones derivadas de la integración de los nuevos implementos tecnológicos en la práctica profesional de los docentes. Lo que es un hecho es que la integración de nuevos medios y recursos conlleva a realizar nuevas acciones que llegan a constituir nuevas prácticas, en tanto exista una presencia sistemática de dichos recursos mediáticos. Cuando las nuevas acciones son realizadas de manera continua y

en situaciones similares en repetidas ocasiones, es concomitante que se agreguen al acervo procedimental de quien realiza la acción. En este sentido, Villaseñor (2004) comenta que se incrementan las alternativas para realizar el mismo tipo de trabajo en repetidas ocasiones, lo que a la postre conlleva a la inserción de prácticas nuevas sumadas a las ya habituales.

Lo desconocido impone temor e incertidumbre, las primeras exploraciones hacia lo nuevo supone experimentar un estado de angustia y estrés. Lavigne *et al.* (2007; 2008) dice que el profesor precisa de una reflexión profunda sobre el sentido de innovar con las TIC, ya que sus puntos de vista y creencias suelen imprimir un cierto peso que puede contribuir a impulsar o en su defecto frenar la efectividad del trabajo pedagógico.

La aplicación de las TIC en la educación superior y el reconocimiento de su impacto en las prácticas de enseñanza han abierto un campo amplio para la investigación sobre las implicaciones de la combinación intencionada. Barale *et al.* (2004) y Saltalamacchia *et al.* (s.f.) dicen que la inducción a los cambios en el sistema de educación a nivel universitario requiere de la generación de conocimientos a partir de experiencias exitosas de los mismos docentes. Para Barale *et al.* (2004) todo cambio se sustenta en los marcos provistos por las teorías basadas en estudios desde la misma práctica. La innovación constituye en sí una representación social cuyo estudio puede introducir modificaciones importantes en el desempeño de los docentes en relación a la efectividad de la evaluación de los conocimientos mediante el empleo de las TIC de última generación.

REALIZACIÓN DEL ESTUDIO

La investigación fue realizada mediante el procedimiento de estudio de casos múltiple, ya que para tal efecto se consideró un grupo de participantes docentes ubicados en diferentes

unidades académicas, quienes proveyeron información reveladora sobre las mismas variables estudiadas, por lo que también fue de tipo transversal (Creswell, 2008). El estudio es principalmente exploratorio ya que este tema hasta el momento no había sido estudiado anteriormente, en el entorno considerado. Además, fue de tipo cuantitativo ya que se consideró el análisis de indicadores numéricos.

La selección de la muestra de los participantes fue aleatoria. Fueron 56 docentes de la Universidad Autónoma de Baja California, México, cuyo criterio de selección fue que impartieran al menos un curso en los programas educativos de licenciatura enfocados a la formación de docentes. La muestra fue distribuida por cuotas de las unidades de estudio: 17 docentes de Docencia de la Lengua y Literatura y 17 docentes de Docencia de la Matemática, de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa Mexicali; 8 docentes de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas Mexicali; 8 de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales Ensenada; y 6 de Pedagogía de la Facultad de Humanidades Tijuana.

Para la recolección de la información se diseñó una guía de entrevista abierta integrada por 19 ítems, la cual fue audio grabada, transcrita y segmentada para identificar 5 categorías libres y 45 subcategorías que fueron codificadas para establecer los temas guía y posteriormente para diseñar un cuestionario que fue autoadministrado, semiestructurado e integrado por 19 preguntas. A partir de las categorías y sub categorías identificadas en el análisis de la entrevista inicial se diseñó un cuestionario que consistió en 137 ítems distribuidos como sigue: 9 fueron abiertos, 5 semiabiertos, 3 dicotómicos, 98 de opción múltiple y 22 cerrados. Los 137 ítems quedaron integrados en un corpus de 19 preguntas.

La primera versión del cuestionario

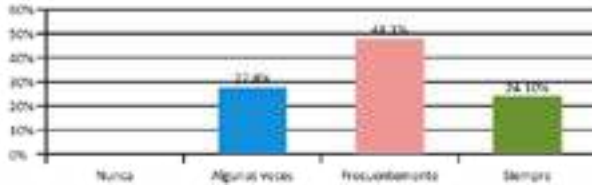
fue sometida al escrutinio de 6 docentes e investigadores expertos en las disciplinas de investigación educativa, pedagogía, innovación educativa y tecnologías de la educación, ello con el fin de obtener la validez de los expertos. Posteriormente, la versión más ajustada fue aplicada a 8 docentes universitarios del área de la formación de docentes. La mayoría de los expertos coincidieron en que el instrumento era adecuado técnicamente y que contenía los ítems necesarios para obtener la información que se pretendía. La versión final del instrumento fue aplicado *in situ*, uno a uno, y se realizó utilizando dos formatos: el principal fue en papel y el segundo fue vía electrónica, para aquellos participantes seleccionados a los que no les fuera posible responderlo en papel. El cuestionario tuvo la intención de recabar información con la cual se pudieron identificar algunas tendencias en las prácticas didácticas por parte de los participantes (Creswell, 2008).

LOS RESULTADOS OBTENIDOS

El propósito de este trabajo es presentar el tipo de TIC que los docentes emplean para evaluar los conocimientos adquiridos en el aula, así que los resultados obtenidos fueron analizados mediante el procedimiento de porcentajes los cuales se describen como sigue:

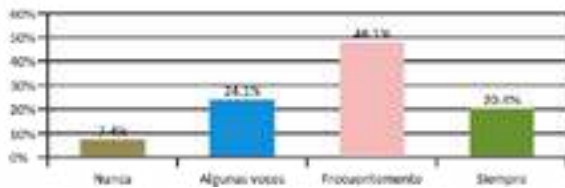
En *La evaluación del aprendizaje mediante materiales en formato de papel*, el 48% de los docentes frecuentemente evalúan el aprendizaje con materiales en papel mientras que 28% dicen que lo hacen algunas veces y 24% dicen que siempre lo hacen (Ver figura 1).

Figura 1. Los materiales impresos para evaluar conocimientos



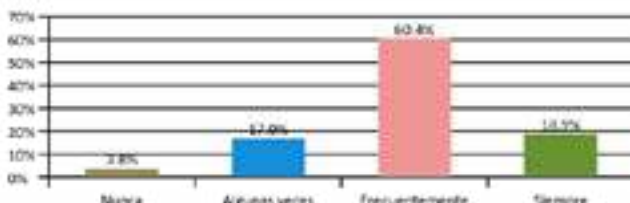
En la evaluación del aprendizaje con apoyo de la computadora, el 48.1% de los docentes frecuentemente evalúan el aprendizaje empleando la computadora mientras que 20.4% dicen que lo hacen siempre y 24.1% dicen que lo hacen algunas veces (Ver figura 2).

Figura 2. La computadora para evaluar conocimientos



En la evaluación del aprendizaje mediante las exposiciones orales, el 60.4% de los docentes evalúan frecuentemente de esta manera, mientras que el 18.9% lo hacen siempre con esta estrategia y 17% dicen que lo hacen así algunas veces (Ver figura 3).

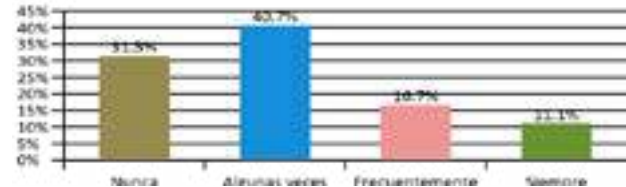
Figura 3. Las exposiciones orales para evaluar conocimientos



En la evaluación del aprendizaje mediante la elaboración de presentaciones en línea, el 40.7% de los docentes algunas veces evalúan el aprendizaje de los alumnos con trabajos hechos en línea, mientras que 16.7% dicen que lo hacen

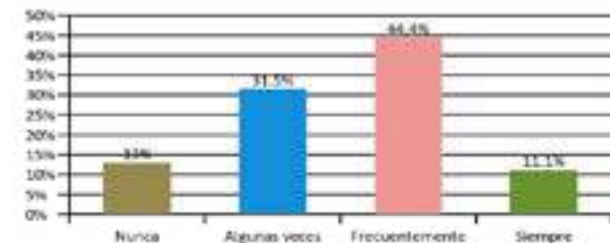
frecuentemente y 11.1% dicen que lo hacen siempre (Ver figura 4).

Figura 4. Las presentaciones en línea para evaluar conocimientos



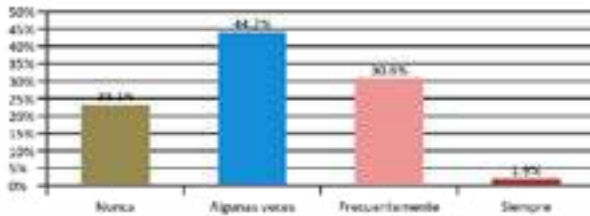
En la evaluación del aprendizaje mediante trabajos manuscritos, el 44.4% de los docentes dicen que frecuentemente evalúan el aprendizaje con trabajos manuscritos por parte de los estudiantes, mientras que 31.5% dicen que lo hacen de esta manera algunas veces y 11.1% lo hacen siempre (Ver figura 5).

Figura 5. Los trabajos manuscritos para evaluar conocimientos



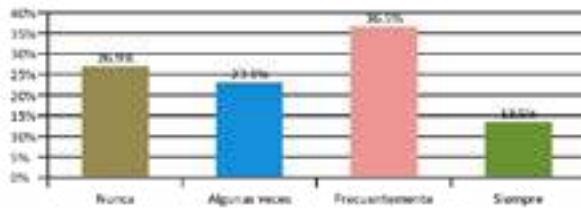
En la evaluación del aprendizaje mediante trabajos en disco compacto, el 44.2% de los docentes emplean el disco compacto algunas veces para realizar evaluaciones del aprendizaje, mientras que el 30.8% lo emplean frecuentemente y 1.9% dicen que lo emplean siempre (Ver figura 6).

Figura 6. El disco compacto para evaluar conocimientos



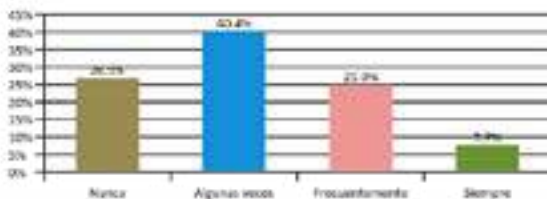
En la evaluación del aprendizaje mediante plataforma tecnológica, el 36.5% de los docentes dicen que frecuentemente utilizan la plataforma tecnológica para evaluar el aprendizaje, mientras que 23.1% dicen que la utiliza algunas veces y 13.5% dicen que lo hacen siempre (Ver figura 7).

Figura 7. Las plataformas tecnológicas para evaluar el aprendizaje



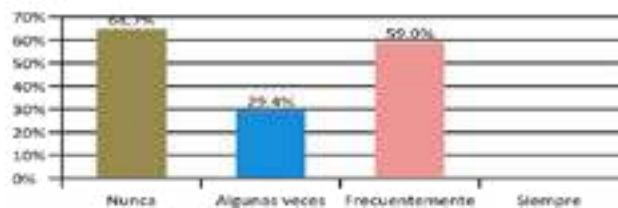
En la evaluación del aprendizaje mediante la realización de videos, el 40.4% de los docentes dicen que algunas veces emplean el recurso de los videos para evaluar el aprendizaje, mientras que 25% dicen que los emplean frecuentemente y 7.7% dicen que siempre los emplean (Ver figura 8).

Figura 8. Los videos para evaluar conocimientos



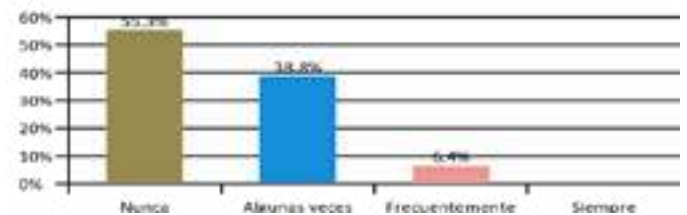
En la evaluación del aprendizaje a través de videoconferencia, el 59% de los docentes dicen que frecuentemente evalúa el aprendizaje mediante la utilización de videoconferencias, mientras que el 29.4% algunas veces lo hacen (Ver figura 9).

Figura 9. Las videoconferencias para evaluar conocimientos



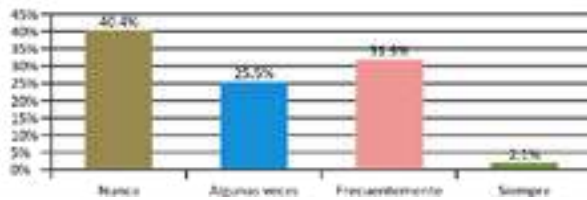
En la evaluación del aprendizaje mediante audiograbaciones, el 38.3% de los docentes dicen que algunas veces utilizan las audiograbaciones para evaluar el aprendizaje, mientras que 6.4% dicen emplearlas frecuentemente (Ver figura 10).

Figura 10. Las audiograbaciones para evaluar conocimientos



En la evaluación del aprendizaje mediante el portafolio digital, el 31.9% de los docentes utilizan el portafolio digital frecuentemente, mientras que 25.5% dicen que lo emplean algunas veces y 2.1% lo emplean siempre (Ver figura 11).

Figura 11. El portafolio digital para evaluar conocimientos



ALGUNOS HALLAZGOS OBTENIDOS

Las nuevas tecnologías amplían las posibilidades de evaluar el logro en el aprendizaje. En este sentido, los docentes emplean algunos de los elementos didácticos en la evaluación del aprendizaje, de acuerdo a Gaytán (2007).

Al parecer evalúan los conocimientos de manera equiparada mediante materiales impresos y digitales. Con relación a la modalidad de demostración de la adquisición de conocimientos, los docentes tienden mayormente a favorecer los trabajos manuscritos comparado con las presentaciones en línea o bien a través de medios digitales.

En pocas ocasiones emplean las plataformas tecnológicas. Por otro lado, también emplean poco la utilización de videos. Se observa que utilizan más las videoconferencias para evaluar los aprendizajes, no así las audiograbaciones, que prácticamente no las emplean, aunque se observa que hacen poco uso del portafolio de evidencias.

CONCLUSIÓN

Si bien el empleo de las TIC para evaluar el aprendizaje es una actividad significativamente representada, se aprecia que los docentes se acercan modestamente a ellas. No obstante, hay señales que indican que aún ancla la práctica de la evaluación más a las formas tradicionales. Por otro lado, es posible que a la fecha algún cambio se haya dado en este tipo de práctica didáctica.

Lo que sí es seguro es que el ambiente digital del momento está proponiendo desafíos en todas las dimensiones humanas y en todos los niveles. Digamos que estamos presenciando un hito histórico en el devenir de la evolución del conocimiento.

Los resultados indican que efectivamente, al incluir una nueva tecnología en la práctica de la evaluación del aprendizaje, como indica Wolton (2000), es un indicador de que los docentes construyen nuevos ambientes para estimular a los estudiantes. Ello implica que los agentes educativos, administren materiales, recursos y que implementen procesos a través de los cuales pueden construir las experiencias. En este sentido, se confirma que al emplear las TIC los docentes desempeñan un nuevo rol emergente.

Por otro lado, el planear las actividades, así como desarrollar los medios y recursos y la dosificar del tiempo, es parte inherente del papel de planeadores educativos. En este sentido, al considerar la función evaluadora a través de la computadora, del disco compacto y de las plataformas, los docentes están ejerciendo su rol de planeadores educativos, aunque de una manera más o menos modesta.

Otro de los nuevos roles emergentes de los docentes participantes, es que, al emplear las plataformas tecnológicas, el disco compacto y las videoconferencias, para hacer la evaluación, proporciona a los docentes el dominio de un espacio y de un tiempo en una dimensión distinta, adicional a la presencial. Lo relevante es que han ganado la potestad de dominar un terreno alternativo, lo cual representa que ahora han adquirido un rol adicional de interventor educativo no convencional, gracias a las nuevas tecnologías.

Con relación a los supuestos planteados al inicio de este trabajo *“las prácticas didácticas de los docentes, para evaluar los aprendizajes con*

las TIC, no se caracterizan por ser innovadoras del todo”, digamos que los participantes de alguna manera sí incursionan en la dimensión de la innovación de su práctica de enseñanza. Con relación a que, si “las TIC que utilizan no representan un cambio de sus prácticas didácticas”, las figuras en porcentajes indican que existe una distancia en los niveles del uso sistemático o continuado de las TIC, por lo que se infiere que su uso en la enseñanza puede llegar a convertirse en una práctica sostenida.

Dado que este estudio es exploratorio en el ámbito universitario, la información que se obtuvo sugiere que podrían realizarse posteriores estudios en lo relacionado a los roles emergentes que los docentes desempeñan a raíz de la implementación de las tecnologías de última generación en el proceso de la evaluación de los aprendizajes, en particular en el nivel superior. También, a partir de esta investigación, se hace necesario generar más información sobre la integración de las nuevas tecnologías de última generación, así como sobre las capacidades tecnológicas de los docentes en relación a las prácticas didácticas en el entorno universitario.

La amplitud de las líneas posibles de investigación resulta en una oportunidad para continuar con la presente línea de investigación y para incursionar en otras líneas que son importantes para el desarrollo del conocimiento sobre la relación de la tecnología con la enseñanza en general.

REFERENCIAS

- Calonge, S. (2002) *Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales*. vol.23, no.66, p.99-120. ISSN 0798-9792.
- Coll, C. (2007). *TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas*. Madrid: Fundación Santillana.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. United States of America; Pearson Prentice Hall.
- Delacôte, G. (1998). *Enseñar y aprender con nuevos métodos: Una revolución cultural de la electrónica*. España: Gedisa.
- El Sahili González, L. (2010). *Psicología para Docentes: consideraciones para los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. (E. d. Guanajuato, Ed.) Guanajuato, Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Gaitán Riveros, C. Campos Vázquez, R., García Cano, L., Granados, S.J. L. L., Jaramillo Pavón, J., Manquera Tarazona, J. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá, Colombia.
- García-Vera, Antonio Batista. (2004). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza; temas para el usuario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/AKAL.
- Lavigne, G., Backhoff-Escudero, E. y Organista-Sandoval, J. (2008). La hibridación digital del proceso educativo. (43-59) En Javier Vales Garcia (Ed) *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. México: Pearson / Prentice Hall.

- McAnally Salas, L. (2007). *Factores de formación que influyen en el diseño de cursos en línea*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010. Universidad Autónoma de Baja California.
- Reyes Pérez, M. I. (2008). *La práctica docente universitaria; exigencias y desafíos en una época de transición*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Salas, M. W. (2007). *Evaluación del desempeño de los docentes: Teoría de investigación*. México: Universidad Veracruzana.
- Tamayo Tamayo, M. (2006). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.
- Villaseñor Sánchez, G. (2004). *La tecnología en el proceso de la enseñanza-aprendizaje*. ÍTEMS. México: Trillas.
- Wolton, D. (2000). *Internet ¿Y después?* España: Gedisa Editorial.
- Yzaguirre Peralta, L., Núñez Álvarez L. (2007). *Aproximaciones a la educación en México*. México: Limusa.
- Chickering, A. W., y Gamson, Z., F. (1987, Marzo) Seven principles for practice in undergraduate education. *The American Association for Higher Education Bulletin*. Recuperado el 29 de septiembre de 2008, de <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/7princip.htm>
- Coll, C. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 5 de septiembre de 2008, de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Gaytán, C. (2007). Prácticas educativas y procesos de formación. Este es el blog de la línea de investigación "Prácticas educativas y procesos de formación" Maestría en Educación - Facultad de Educación - Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá, Colombia. Recuperado el 10 de septiembre de 2008, de <http://peypdf2007.blogspot.com/2007/07/publicaciones-prcticas-docentes.html>
- Lavigne, G. (2007). La pédagogie contemporaine de l'apprentissage constructiviste: autoroute ou cul de sac pour la formation à distance? En *Journal of Distance Education* 22,(1), pp. 59-70 <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/56/467>
- Lavigne, G., Organista-Sandoval, J. y Backhoff-Escudero, E. (2008) *La hibridación digital del proceso educativo*. Recuperado el 10 de septiembre de 2008, de ens.uabc.mx/profeinve.html
- Marquès, Pere; Dorado, Carles; Bosco, Alejandra; Santiveri, Noemí. (2006). Las tic como instrumentos de apoyo a las actividades

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Barale, C.M, Escudero, Z.E, Aiello, M., Taborda, A., Del Valle Ressia, I. (2004). Las prácticas de enseñanza como objeto de estudio: una experiencia de formación docente. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado 01 de noviembre de 2008, de http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/79.htm

de los docentes universitarios y de sus alumnos en el marco de la implantación de los créditos ECTS: Las claves del éxito. 2006. Recuperado 26/03/, de <http://dewey.uab.es/pmarques/ectstic2.htm>

Meza Cascante, L. G. (Julio - Diciembre, 2002). La teoría en la práctica educativa. *Revista Comunicación. Tecnológico de Costa Rica*. Recuperado el 2 de octubre de 2008, de http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol.12No_22002/Articulos/lmeza.htm

Msila, V. (2008, junio). Transforming teacher practice: a look at the experiences of two first-year teacher-learners in the NPDE programme. *Educational Research and Review* . Recuperado el 27 de septiembre de 2008, de www.academicjournals.org/ERR/PDF/pdf%202008/Jun/Msila.pdf

Ricardo. (2008). *Historia del profesor*. Recuperado 2 de noviembre de 2009, de <http://www.ricardodiaz.org/archives/2008/10/historia-del-pr.html>

Sanhueza Vidal, J. A. (s.f.) *Características de las prácticas con TIC y efectividad escolar en un liceo Montegrande de la Araucanía-Chile*. Recuperado en 10 de septiembre de 2008, de http://www.rieoei.org/investigacion/1050_Sanhueza.PDF

Saltalamacchia, S., Rodríguez, P.(s.f.) *Estudio sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en la construcción de la profesionalidad docente*. Recuperado el 26 de agosto de 2008, de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/151.pdf> .