
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Fuerzas de cambio del proceso de evaluación: Percepción docentes universitarios en COVID-19

Fabiola Jeldes-Delgado^a, Nataly Guíñez-Cabrera^b y Katherine Mansilla-Obando^c

Universidad de Valparaíso, Valparaíso^a. Universidad del Bío-Bío, Chillán^b. Universidad Finis Terrae, Santiago^c, Chile

Recibido: 20 de junio 2021 - Revisado: 15 de diciembre 2021 - Aceptado: 25 de enero 2022

RESUMEN

El sistema educativo en su conjunto ha sufrido un gran cambio desde la segunda semana de marzo del año 2020 a causa de la pandemia por COVID-19. Uno de los aspectos que ha visto amenazado su statu quo es el sistema de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en este sentido Chile no ha sido la excepción. El propósito de esta investigación es identificar la percepción de los docentes de Instituciones de Educación Superior (IES) sobre el cambio que ha tenido el sistema de evaluación, al pasar de un escenario de evaluaciones en modalidad presencial, a uno de Docencia Remota de Emergencia (DRE). Por lo tanto, se busca responder ¿cuál es la percepción de los docentes del área de negocios de las IES respecto a la evaluación bajo la modalidad de DRE en medio de la pandemia de COVID-19? Este estudio emplea un enfoque cualitativo con entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes de diversas IES del área de negocios. Los principales hallazgos de este estudio indican que la actitud del docente, la estructura, el procedimiento y los aspectos relacionales impulsan y/o frenan el cambio del proceso de evaluación ante un nuevo escenario. De esta manera, se espera contribuir a la literatura sobre educación superior y a la teoría de la gestión del cambio, entregando una oportunidad para futuras tomas de decisiones académicas durante cualquier contexto de crisis.

*Correspondencia: [Fabiola Jeldes-Delgado](mailto:Fabiola.Jeldes-Delgado@uv.cl) (F. Jeldes).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-2219-7337> (fabiola.jeldes@uv.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-6109-8457> (nguinez@ubiobio.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0003-4273-4259> (kmansillao@uft.edu).

Palabras clave: COVID-19; Chile; docencia remota de emergencia; docentes universitarios; evaluaciones; pandemia.

Forces of change in the evaluation process: Perception of Teachers of Higher Education Institutions in times of COVID-19

ABSTRACT

The educational system as a whole has undergone a major change since the second week of March 2020 due to the COVID-19 pandemic. One of the aspects that has threatened its statu quo is the system of evaluation of teaching-learning processes, and in this sense Chile has not been the exception. The purpose of this research is to identify the perception of teachers of higher education institutions (HEI) about the change that the evaluation system has had, when passing from a scenario of evaluations in presencial mode, to one of remote emergency teaching. (RET). What is the perception of the teachers of the HEI business area regarding the evaluation under the RET mode in the midst of the COVID-19 pandemic? This study employs a qualitative approach with semi-structured in-depth interviews with teachers from various HEI in the business area. The main findings of this study indicate that the attitude of the teacher, the structure, the procedure and the relationship aspects drive and/or slow the change of the evaluation process before a new scenario. In this way, it is expected to contribute to the literature on higher education and the theory of change management, delivering an opportunity for future academic decision-making during any crisis context.

Keywords: COVID-19; Chile; remote emergency teaching; evaluations; pandemic; teacher.

1. Introducción

El 30 de enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al COVID-19 como una emergencia de salud pública de importancia global y luego el 11 de marzo de 2020, dados los alarmantes índices de propagación, se le caracterizó como pandemia (OMS, 2020).

En Chile, el 18 de marzo de 2020 se decretó Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe en todo el territorio nacional, con el fin de establecer un conjunto de medidas para dar seguridad a los ciudadanos ante la crisis de la pandemia (Minsal, 2020). Unas de las medidas previas fue decretar cuarentena total en algunas regiones del país con el cierre masivo de Instituciones de Educación Superior (IES). Aunque el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), ante la suspensión de clases presenciales, dispuso de orientaciones para resguardar los aprendizajes de los estudiantes y apoyo para su formación a todas las comunidades educativas (Mineduc, 2020), nadie estaba lo suficientemente preparado para afrontar el desafío que representa adaptarse al abrupto cambio de la continuidad de clases en línea (Unesco, 2020). Este cambio temporal de la enseñanza a una modalidad de docencia alternativa en tiempos de crisis es lo que Hodges et al. (2020) denominó Docencia Remota de Emergencia (DRE), caracterizado por una docencia y evaluación en línea de urgencia y sin planificación (García-Peñalvo y Corell, 2020).

En este contexto, uno de los aspectos críticos dentro de la enseñanza-aprendizaje en las IES corresponde a la evaluación bajo modalidad de DRE, caracterizada por la tentación de recurrir a la evaluación de un proceso de enseñanza presencial y por el reto tanto tecnológico como organizativo de medir los aprendizajes bajo DRE (Grande de Prado et al., 2020). Por ejemplo, planear la cantidad de evaluaciones apropiadas, lograr diseñar instrumentos en la modalidad de DRE, proteger la medición de los resultados de las competencias (aprendizaje) e impedir el riesgo de prácticas engañosas (Abella et al., 2020; García-Peñalvo et al., 2020; González et al., 2020). Frente a estos desafíos queremos conocer ¿cuál es la percepción de los docentes del área de negocios de las IES respecto a la evaluación bajo la modalidad de DRE en medio de la pandemia de COVID-19?

Basándonos en el modelo de tres pasos que propone Lewin (1947, 1958) en su teoría de gestión del cambio, buscamos comprender los factores que estuvieron presentes en la adaptación al cambio del proceso de evaluación desde la perspectiva del docente. Al comprender las fuerzas que han estado presente en el cambio del proceso de evaluación en tiempos de pandemia, este estudio permitirá hacer dos contribuciones. Primero, en términos teóricos, nuestros hallazgos identificaron factores no solo individuales, sino también relacionales que aceleran las fases de descongelamiento, movimiento y re-congelamiento. Segundo, nuestro trabajo aporta a la literatura de evaluación, al entregar ciertas recomendaciones que destacan la necesidad de participación de los diversos actores de este proceso: las instituciones, los docentes y los estudiantes, para sortear el desafío de enfrentar el abrupto cambio del proceso de evaluación.

1.1 Proceso de Evaluación

Tyler (1950) se refirió a la evaluación como el proceso que consiste en la comprobación de objetivos o conocimientos. Sin embargo, con el tiempo el concepto de evaluación ha evolucionado a uno con énfasis en el aprendizaje. Por ejemplo, para García-Peñalvo et al. (2020) la evaluación se trata de la retroalimentación del proceso de aprendizaje. Para efectos de este estudio, la evaluación representa un juicio debidamente fundamentado acerca de la información adecuada y acertada sobre los diferentes aprendizajes desarrollados y logrados por el estudiante (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020).

Un aspecto en el que la literatura coincide es en la enorme complejidad del proceso de evaluación. Uno de los grandes retos resulta en recopilar y combinar información, durante el proceso y la utilización de múltiples instrumentos (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020). En este sentido es necesario hacer una precisión. La evaluación suele confundirse con el instrumento de medición del aprendizaje o calificación (García-Peñalvo et al., 2020). Sin embargo, el instrumento de medición se refiere a la valorización que pretende expresar el grado de suficiencia o de insuficiencia de los conocimientos de un estudiante como resultado de la rendición de una actividad o prueba (Castillo y Cabrerizo, 2009; Cabrera y Espín, 1986) y, también, la calificación se refiere a la expresión de la valoración del rendimiento del estudiante (García-Peñalvo et al., 2020).

Otro aspecto relevante corresponde a las prácticas de evaluación. Una revisión de literatura sobre enseñanza bajo un modelo presencial destaca la transición que ha tenido, luego del proceso de Bolonia en Europa, las prácticas de evaluación. Si bien, consideran el protagonismo de la prueba escrita tradicional, también destaca la participación en la discusión de aquellos métodos alternativos centrados en el estudiante (Pereira et al., 2016).

1.2 Evaluación en tiempos de COVID-19

El escenario socio sanitario nos ha dejado entrever que uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la enseñanza remota de emergencia es la evaluación (Carstairs y Myors, 2009). Su realización en línea masivamente es algo a lo que las universidades de corte presencial no se habían enfrentado nunca desde una perspectiva institucional (García-Peñalvo et al., 2020; Guíñez-Cabrera et al., 2021).

En este nuevo contexto las evaluaciones quedaron en un segundo plano y se priorizó lo urgente por sobre lo importante, como contar con una plataforma digital, cambiar la clase presencial por la del aula virtual según la herramienta de videoconferencia elegida, por ejemplo, zoom o meet (García-Peñalvo y Corell, 2020).

Durante este proceso se han recomendado diversos métodos para evaluar, como evitar evaluaciones basadas en cuestionarios y centrarse más en las competencias (García-Peñalvo et al., 2020), limitar las pruebas sincrónicas (Abella et al., 2020; González et al., 2020), ser flexibles en los tiempos de rendición (Grande de Prado et al., 2020) y no replicar los exámenes tradicionales a un sistema en línea (García-Peñalvo et al., 2020).

Una preocupación recurrente durante el periodo de evaluación es la necesidad de conocer y asegurar la identidad del estudiante que rinde la prueba, así como controlar el entorno físico en que se está realizando dicha evaluación (García-Peñalvo et al., 2020). También, existe el riesgo o desconfianza de los docentes de prácticas fraudulentas como la copia de respuestas de examen o plagios (Grande de Prado et al., 2020). Es que la amenaza de conductas deshonestas por parte de los estudiantes surge tanto en las pruebas en línea como en las presenciales (Dawson, 2016). Sin embargo, esto no es compartido por los estudiantes. Por ejemplo, en España los estudiantes están presionando a las IES y al gobierno para cambiar la modalidad de evaluar, indicando que las evaluaciones no deben centrarse solamente en el posible fraude ya que el principal foco debe ser el aprendizaje del estudiante (Fuerte, 2021).

1.3 Teoría de la gestión del cambio

Ya sea que se trate de un cambio interno o externo, superficial o profundo, la perspectiva teórica propuesta por Lewin (1947, 1958) nos presenta dos elementos que son relevantes para comprender la gestión del cambio. Este marco teórico, en tiempos de COVID ha permitido explicar la gestión de transformación de fenómenos, por ejemplo, el proceso de enseñanza aprendizaje online de estudiantes universitarios o el rol de las culturas organizacionales en la gestión de crisis (Mishra et al., 2020; Sherman y Roberto, 2020).

En específico, esta base teórica, se refiere al campo de fuerzas en el que se conjugan y equilibran dos tipos de fuerzas: las fuerzas que impulsan el cambio y las fuerzas que mantienen el statu quo. Por otra parte, postula el proceso inherente a cualquier cambio. Este proceso contiene tres pasos: descongelar, cambiar y volver a congelar (Lewin, 1947).

La fase de descongelar representa salir del estado actual de comportamiento e implica anular las fuerzas que mantienen el statu quo. Estas fuerzas cada vez más se ven desafiadas por el rápido y constante cambio del entorno, lo que obliga a las organizaciones y a quienes la componen a adaptarse para desarrollarse y sobrevivir (Hussain et al., 2018). Para este estudio, el descongelamiento del proceso de evaluación, al igual que para todo el sistema de enseñanza-aprendizaje, ha sido propiciado por el contexto imprevisto que el COVID-19 instaló a nivel global (Mishra et al., 2020). La necesidad de transitar de una enseñanza tradicional presencial a una en plataforma en línea de modo repentino llevó al proceso de evaluación de las IES a una fase de descongelación.

La fase de cambiar corresponde a un proceso de movimiento en el que existen fuerzas que potencian o dificultan que la situación actual transite a una nueva. Para este estudio, proponemos que esta fase se relaciona con cuatro aspectos: Primero, actitudes (cognitivas y emocionales) de docentes (Sokal et al., 2020). Segundo, la flexibilidad o rigidez de los procedimientos normativos de los programas educativos y sistemas evaluativos (García-Peñalvo et al., 2020). Tercero, la aceptación (o no) de un cambio de estructuras o paradigmas del sistema de enseñanza-aprendizaje (García-Planas y Torres, 2021). Cuarto, un aspecto relacional, que se refiere a la aceptación (o no) del intercambio de creencias y sentimientos entre actores involucrados en el proceso de cambio organizacional (Hussain et al., 2018), específicamente de directivos, docentes y estudiantes.

Por último, la fase de re-congelamiento representa la etapa de implementación del cambio y su sistematización. Creemos que, a pesar de los grandes esfuerzos realizados por los actores involucrados para transitar por este cambio del proceso de evaluación, aún se experimentan movimientos de ajuste al cambio y, por lo tanto, estos cambios no son sostenibles en el tiempo (Lewin, 1947).

2. Metodología

Para responder la pregunta de investigación, este estudio adoptó una metodología cualitativa utilizando el análisis de contenido y así otorgar comprensión de fenómenos poco investigados (Corbin y Strauss, 2015; Denzin y Lincoln, 2000).

Para la recolección de los datos, se utilizaron entrevistas como una técnica verbal e interactiva (Savenye y Robinson, 2005), específicamente entrevistas semiestructuradas, tratándose de uno de los métodos más comunes en la investigación cualitativa, recopilando información en profundidad desde la «experiencia personal» (McArdle et al., 2012). El diseño de la entrevista consta de preguntas abiertas estandarizadas, para guiar el proceso. Al inicio, se realizó una pequeña introducción sobre la temática a discutir. Luego, se realizaron preguntas acerca de los antecedentes personales del entrevistado (Miles y Huberman, 1994). Posteriormente, se les consultó a los participantes sobre su percepción del proceso evaluativo durante el periodo de COVID-19, meses agosto a octubre 2020. Previo a la recolección de los datos, se realizaron dos entrevistas a modo de prueba para verificar la estructura y la comprensión de las interrogantes. Luego, el instrumento fue modificado con las observaciones identificadas y aplicado al resto de la muestra.

Las entrevistas fueron ejecutadas por las tres integrantes del equipo de investigación, esto con la finalidad de poder comprender con mayor precisión las respuestas de los participantes del estudio. Para resguardar el distanciamiento social dada la contingencia sanitaria del COVID-19, las entrevistas fueron realizadas vía telefónica o plataformas digitales de reunión. Al comenzar las entrevistas, se le comunicó a cada participante del estudio sobre la confidencialidad de la identidad de datos personales y la autorización para grabar en audio la entrevista para ser posteriormente transcrita. Las entrevistas semiestructuradas tuvieron una duración aproximada de treinta minutos, fueron grabadas en audio y luego, transcritas textualmente para analizar los datos (Corbin y Strauss, 2015; Freebody, 2003; Seidman, 2006).

Para la interpretación y el análisis de los datos de las transcripciones de las entrevistas empleamos un análisis de contenido acorde a los once pasos en el ámbito educativo sugerido por Cohen et al. (2007). El paso 1 consiste en definir la pregunta de investigación. El paso 2 fue definir la población de la que se tomará la muestra. El paso 3 corresponde a definir la muestra del estudio. Se aplicó un tipo de muestra no probabilística: muestreo por conveniencia, docentes que pertenecen a escuelas de negocios e impartieron clases dentro de estas temáticas durante el año 2020.

Se continuó el proceso de agregar participantes a la muestra hasta alcanzar el punto de saturación, como lo consigna Ezzy (2002). Finalmente, fueron 19 docentes quienes aceptaron participar en el estudio. En la Tabla 1 se presentan los detalles demográficos de los entrevistados. Del total de participantes de la investigación el 47% eran mujeres y el 53% hombres.

Tabla 1.

Resumen perfil de los participantes del estudio.

P	Género	Edad	Grado máximo	Disciplina	AD
P1	Mujer	30	Magíster	Estrategia	6
P2	Hombre	61	Magíster	Economía	40
P3	Mujer	52	Magíster	Contabilidad	20
P4	Hombre	37	Magíster	Idiomas para los negocios	10
P5	Mujer	46	Doctora	Estrategia y control de gestión	20
P6	Mujer	57	Magíster	Secretaria administración y finanzas decanatura	35
P7	Hombre	49	Doctor	Innovación y Emprendimiento	20
P8	Hombre	38	Magíster	Estrategia	8
P9	Mujer	37	Magíster	Costos y Contabilidad	15
P10	Mujer	51	Magíster	Finanzas	22
P11	Hombre	38	Magíster	Comercio exterior y negociaciones	15
P12	Hombre	29	Magíster	Finanzas	5
P13	Mujer	43	Magíster	Política Internacional	16
P14	Hombre	28	Magíster	Contabilidad y finanzas	5
P15	Hombre	34	Doctor	Contabilidad y finanzas	7
P16	Hombre	44	Magíster	Marketing	4
P17	Mujer	45	Doctora	Contabilidad y finanzas	15
P18	Hombre	48	Magíster	Economía y Finanzas	17
P19	Mujer	31	Magíster	Innovación y Emprendimiento	3

P: Participante

AD: Años de experiencia en docencia

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas realizadas de agosto a octubre de 2020.

El paso 4 se seleccionó y evaluó la evidencia contenida en las transcripciones. El paso 5 corresponde a definir las unidades de análisis, por ejemplo, una frase de los entrevistados. El paso 6, decidir los códigos (etiqueta) del análisis. Luego, en el paso 7, se construyeron las categorías (agrupaciones de constructos) para el análisis. Después, en el paso 8 y 9, se realizó el análisis de los datos. Es decir, la atribución real de códigos y categorías en las entrevistas. En el paso 10 las tres investigadoras resumieron los principales hallazgos. Finalmente, en el paso 11 se realizaron las inferencias especulativas.

Los hallazgos de este estudio se indican a continuación.

3. Resultados

Los datos revelan que los docentes de las IES entrevistados perciben de diversas maneras el brusco cambio del proceso de evaluación como consecuencia del COVID-19. La codificación temática resultó en 4 categorías, comprendiendo aquellos elementos que impulsan o mantienen el statu quo al cambio de procedimiento de la evaluación en el proceso de DRE. Estas categorías son: (1) actitud del docente, (2) estructuras, (3) procedimientos y (4) aspecto relacional. En la Tabla 2, se presenta el detalle de las categorías, subcategorías y sus frecuencias.

Tabla 2.

Fuerzas del proceso de evaluación en tiempos de COVID-19.

Categorías	Total	
	N°	%
Actitud del docente	22	39,3
Oportunidad para mejorar		
Cooperación de colegas		
Frustración		
Percepción a la ética de los estudiantes		
Mayor carga laboral		
Estructuras	11	19,6
Reconocen el cambio de paradigma		
Rechazo a nuevas estructuras		
Procedimientos	16	28,6
Facilidades de plazo para rendir evaluaciones		
Normativas de evaluaciones en las IES		
Comunicación entre docentes y la dirección		
Rigidez de plazos para rendir evaluaciones		
Aspecto relacional	7	12,5
Reconocen acuerdo entre directivos y estudiantes		
Frustración en la negociación y acuerdo entre directivos, docentes y estudiantes.		
Falta de confianza		
Total, fuerzas de cambio	56	100

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas realizadas de agosto a octubre de 2020.

3.1 Actitud del docente

El análisis de las categorías nos arrojó que la principal fuerza al cambio en el proceso de evaluación ocurre debido a la actitud del docente (39,3%). Esta categoría hace referencia de cómo los docentes enfrentaron este proceso de evaluación en línea en tiempos complejos de COVID-19. Dentro de esta categoría podemos identificar una subcategoría que corresponde a las «fuerzas que impulsan» donde los docentes plantean que toda esta transformación en línea puede ser considerada como una oportunidad para mejorar. Como lo indica a continuación la participante 6:

Ahora, lo favorable, yo siempre le dije a mis colegas, esto es un desafío, nosotros tenemos que ver lo positivo, y está en que nosotros cambiamos la forma de enseñar y de evaluar. Aunque yo llevo tantos años en la academia, creo que todavía hay cosas que se pueden reinventar, o uno mismo reinventarse y hacer mejor las cosas o de manera distinta, para conseguir que esas competencias que están declaradas allí, puedan ser desarrolladas por nuestros estudiantes (P6).

También, positivamente se consideró que fue una buena instancia para cooperar o colaborar entre los colegas, como, por ejemplo, fue mencionado por la participante 17:

Me ha causado satisfacción el comportamiento de mis colegas, percibo un ambiente colaborativo entre todos, de hacer más ameno este proceso, de compartir saberes, por ejemplo, nuevas aplicaciones, instrumentos de evaluación exitosos para ciertas temáticas, utilización del aula, etc. (P17).

Sin embargo, existen otros docentes que sienten que este proceso de evaluación en línea fue más bien, un proceso de frustración, como lo indica la siguiente cita del entrevistado 11:

¡Exacto!, porque la verdad, uno iba cambiando de metodología un poco a raíz de los reclamos, sentía que era como servicio al consumidor: si al alumno no le gustaba algo se cambia toda la metodología, después, si no le gustó lo que estábamos haciendo, se volvía a cambiar la metodología; entonces como profesores estuvimos haciendo muchas planificaciones, cambiando muchas formas, las evaluaciones (P11).

Otro punto relevante por considerar dentro de la actitud de los docentes fue la percepción a la ética de los estudiantes, como es manifestado por la siguiente docente:

El tema también de que los estudiantes no son tan honrados en las evaluaciones y hay un alto nivel de copia en las evaluaciones, entonces, tener que pensar en un nuevo instrumento que eviten esas cosas, para ellos también ha causado insatisfacción, ya no puede ser una prueba como antes, porque los estudiantes a veces tienden a caer en la tentación (P9).

Finalmente, dentro de la actitud de los docentes podemos identificar la subcategoría de que los docentes entrevistados encuentran que existe una mayor carga laboral en el proceso de evaluar en línea en tiempos de COVID-19, así lo podemos ver reflejado en la siguiente cita:

[...] porque finalmente todas estas medidas, ya sea con crisis social o por pandemia, siempre implicaban más carga docente, haciendo más pruebas, alargando semestres, sobretudo en este caso de la pandemia por el tema de la rearmar evaluaciones que sean en línea, entonces ahí hubo una tensión de los profes [...] (P8).

3.2 Estructuras

La categoría referida a las estructuras se refiere al cambio de paradigma relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente lo relacionado al proceso de evaluación. Esta categoría representa un 28.6% de las respuestas de los docentes, incluyendo comentarios que ejemplifican tanto fuerzas que impulsan como aquellas que inhiben el cambio. De hecho, varias de las respuestas de los entrevistados dan cuenta del reconocimiento del cambio de paradigma. Aceptar que se deben hacer las cosas distintas, por ejemplo, modalidad de aprender y evaluar o la adecuación de instrumentos, favorecen esta transición. Tal como lo exponen las participantes 6 y 10:

Tenemos que confiar más en nuestros estudiantes, los estudiantes ahora, por fin, deben ser los dueños de su aprendizaje, que no lo lográbamos a veces presencialmente, y que hoy día sí tienen que hacerlo, o sea, el aula invertida favorece enormemente y, por lo tanto, para nosotros es un desafío (P6).

Al principio, en el proceso fue duro convencerme y convencer a otros de que teníamos que salir del paradigma de que los alumnos copian, de que «tengo que hacer pruebas donde los alumnos no se van a copiar», entonces fue el tema de entender, de aprender a evaluar competencias, desempeño, y no sólo conocimiento, no sólo «dime qué es» o «explícame esta cosa», sino que «genera un ejemplo donde puedan explicar», ponerlos en situaciones desafiantes [...] tener que llegar a romper con ese paradigma (P10).

Por otro lado, según lo indicado por los docentes las fuerzas de estructuras también podrían inhibir el cambio, principalmente debido al rechazo de estas nuevas estructuras. Un ejemplo es lo que expone la participante 3 a continuación:

[...] genera mucho conflicto entre los docentes, porque ellos no entienden que aquí hay una experiencia de un profesional que se tiene que validar, entonces, cuestionar la forma en la que estamos llevando a cabo esos procesos, es súper complejo y te va a generar conflictos (P3).

3.3 Procedimientos

La categoría referida al procedimiento del cambio del proceso de evaluación con un 19,6%, indica que existen fuerzas que impulsan los cambios del proceso y fuerzas que frenan el cambio, es decir, que mantienen el statu quo. Respecto a las fuerzas que impulsan el cambio, podemos ver que los docentes entrevistados hacen referencia a las facilidades de plazo para rendir las evaluaciones entregadas a los estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje, afirmando que el problema no solo recabe en la conectividad a internet, sino que también se debía tener en cuenta la situación en la que se encontraba el alumno y su entorno. Como indica la participante 3:

[...] dada las dificultades que hoy en día existen en torno a la conectividad; antes, la suspensión de una evaluación era solamente por enfermedad, hoy día también le dimos la posibilidad a los estudiantes que, si perdían la conectividad estando en una evaluación, esa situación iba a ser autorizada por parte de la Secretaría Académica para que el profesor le tomara posteriormente la evaluación (P3).

O el docente 7 que indica que las normativas en las IES era preocuparse por el entorno del alumno, decidiendo hacer las evaluaciones de manera asincrónica, indicando:

Finalmente decidimos hacer evaluaciones asincrónicas, es decir, se le envía la prueba y ellos responden, entregándola hasta veinticuatro horas después, por lo siguiente: porque (sólo para evaluaciones asincrónicas) la política de la Universidad en el fondo dice que alguien puede no tener internet, no tener espacio en la casa, no tener la disposición de computador porque a veces en la casa hay uno solo, entonces para no generar conflicto decidí hacer eso (P7).

Además, los docentes indican que la comunicación entre docentes y con el departamento eran esenciales para resolver problemas respecto a las normativas y procedimientos de las evaluaciones de los alumnos cuando estas eran de carácter grupal.

[...] un alumno quiso hablar conmigo al final de la clase, me indicó que tenían problemas con un compañero de equipo que no estaba avanzando con ellos en el trabajo, que no había contestado sus mails ni WhatsApp, etc., entonces para saber qué ocurría yo me tuve que comunicar con el alumno y con dirección de escuela porque el examen del ramo es grupal, entonces no podíamos dejar al alumno sin esta nota (P19).

Por otro lado, según lo indicado por los docentes, la rigidez en los tiempos de evaluaciones es considerada una fuerza que frena o que mantiene el statu quo al cambio en el proceso de evaluación, ya que como indica el participante no todos tienen esa flexibilidad, es más, los estudiantes están solicitando que lo tomen como consideración.

[...] en algunos casos no tienen toda la flexibilidad en cuanto a los tiempos de las evaluaciones, [...] no están las mismas condiciones, por lo que les cuesta más concentrarse y poder optimizar los tiempos, antes siempre se demoraban una hora en responder un cuestionario, pero ahora ellos dicen que se demoran mucho más, el doble de tiempo, por eso ellos piden que los profesores lo tomen en consideración al momento de tomar los tiempos (P9).

3.4 Aspecto relacional

Esta categoría representa la relación entre los principales actores involucrados en el proceso de evaluación, es decir, directivos, docentes y estudiantes, con un 12,5%. Específicamente, nos referimos al consenso en los intereses de la evaluación entre estos actores. Es así como se identificaron fuerzas que favorecen el cambio, por ejemplo, aceptar el diálogo, practicar la empatía mutua y la confianza, entre otros. Lo contrario, reflejarían fuerzas inhibitorias del cambio. Tras conocer de primera fuente la falta de recursos como conectividad o equipos, se pudo avanzar en la homogeneización del cambio. El entrevistado 2 destaca el acuerdo alcanzado entre los directivos y los estudiantes en la siguiente cita:

[...] llegamos a un acuerdo: donde la Universidad y la Escuela dispuso todo, todo, todo su esfuerzo en términos de dotar a los chicos de conectividad (P2).

Así mismo, ante la incertidumbre del nuevo escenario existieron instancias en las que las fuerzas impulsoras e inhibitorias se encontraron en tensión. De este modo, se dieron situaciones de frustración, negociación y acuerdos entre directivos, docentes y estudiantes. Tal como lo describe el participante 2 en la siguiente cita:

Y del proceso propiamente tal, tuvimos interrupciones a través de «paros en línea» que llamaban los chicos, donde manifiestan mucha preocupación por el uso de estos sistemas o las evaluaciones, o sienten mucha presión, la salud mental, que es una de las cuestiones que más recurrentemente se apela, en fin, pero creo que se ha dispuesto desde los profesores y desde los alumnos una disposición, yo diría, extraordinaria, en función de lo que es el contexto, extraordinaria para llevar las cosas adelante y bien (P2).

La falta de confianza de los docentes frente a las demandas de los estudiantes, en varios casos, representó una fuerza que ralentizó el cambio. Esta fuerza puede favorecer el cambio en la medida que los estudiantes se ganen esta confianza. A continuación, la entrevista de una docente ejemplifica lo señalado:

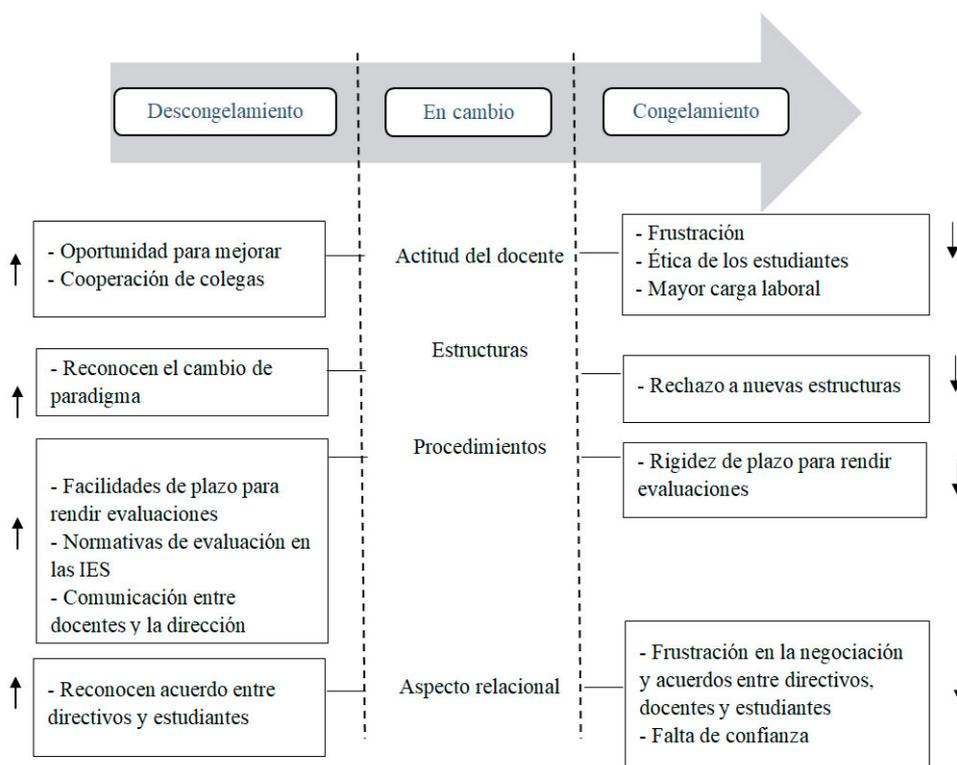
Los profesores sienten de que, al darles más tiempo hay posibilidades de copia, entonces está esa como «guerrilla», donde el estudiante pide más tiempo, pero el profesor tiene un temor de dar más tiempo porque piensa que eso les da tiempo

para copiar, o sea, finalmente, a lo que yo he apostado, desde mi mirada, es que los estudiantes tienen que ganarse ese mayor tiempo, o sea, si ellos quieren más flexibilidad, tienen que demostrar que van a usar ese tiempo no para copiar, si no que para, efectivamente, responder sus cuestionarios, y en la medida que el profesor vea que sus actitudes son honestas, también van a ir dando más tiempo (P9).

A continuación, la Figura 1 grafica el campo de fuerzas que interactúan en el cambio del proceso de evaluación.

Figura 1.

Marco conceptual del campo de fuerzas de la percepción de los docentes de IES ante el cambio del sistema de evaluación en tiempos de COVID-19.



Fuente: Elaboración propia. Basado en las entrevistas realizadas de agosto a octubre de 2020 y en el modelo teórico del proceso de cambio de Lewin (1947, 1958).

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio fue identificar la percepción de los docentes de IES frente al cambio que ha tenido el proceso de evaluación en la enseñanza-aprendizaje en un escenario de pandemia. Basado en el lente teórico de la gestión de cambio, este estudio observó en las respuestas de los docentes la prominencia de cuatro categorías en las que se conjugan diversas fuerzas que actúan como impulso o restricción del cambio en el proceso de evaluación en tiempos de COVID-19.

En primer lugar, este estudio evidenció que el proceso de evaluación sí ha sufrido cambios respecto a la situación previa a COVID-19. De hecho, el proceso de evaluación debió transformarse dado las exigencias del contexto de pandemia a nivel global. Siguiendo a [Lewin](#)

(1958) y de acuerdo con Mishra et al. (2020), este nuevo escenario llevó al proceso evaluativo, tal y como lo conocíamos, a la primera fase del modelo de gestión de cambio (Lewin, 1947), denominado descongelamiento.

En segundo lugar, nuestro estudio observó un campo de fuerzas que impulsan e inhiben el cambio (Lewin, 1947). De acuerdo con las características de las fuerzas, internas o externas, las agrupamos en cuatro categorías: a) actitud del docente, b) estructuras c) procedimientos, y d) aspecto relacional. A su vez, cada una de estas categorías constituye un campo de combinación de fuerzas que compiten por imponerse y avanzar en el cambio o mantenerse en el statu quo.

Tercero, nuestro estudio reveló que, de acuerdo con la percepción de los docentes, la categoría con mayor predominio a la hora de adaptarse a las exigencias del cambio del proceso de evaluación en DRE corresponde a la actitud de los docentes (39,3%). Se destacan como fuerzas que impulsan, la percepción de que este nuevo escenario es una oportunidad para una mejora profesional. Por otra parte, las fuerzas que inhiben este proceso de cambio corresponden al sentimiento de frustración de los docentes, percepción de falta a la ética de los estudiantes y mayor carga laboral para los docentes. La fuerza más frecuente coincide con el estudio de Grande de Prado et al. (2020) al señalar que uno de los riesgos en la evaluación en línea está en las prácticas fraudulentas, plagios o la copia de respuestas en exámenes.

Cuarto, la siguiente categoría mencionada por los docentes es la de estructuras (28,6%). Esta se refiere al cambio de lo establecido. Las fuerzas que favorecen el cambio del proceso evaluativo es aceptar que se trata de un cambio de paradigma desde el modelo de enseñanza hasta el propio instrumento de evaluación, tiene que ver con el reconocimiento de que el estudiante es el centro del aprendizaje. Las fuerzas que impiden avanzar en este tránsito son el apego a lo conocido y rechazo a las nuevas estructuras. Lo más mencionado en esta categoría es aceptar que como docentes tienen el desafío de enfrentar un cambio de paradigma, siendo más urgente que los docentes recurran a ese afán de buscar criterios más adecuados para corregir y retroalimentar a los estudiantes (Caamaño, 2018).

Quinto, la categoría de procedimiento se refiere a lo normativo (19,6%). Las fuerzas que impulsan son: las facilidades de mayor plazo para que los estudiantes rindan las evaluaciones, adecuación de políticas relativas a la rendición de las evaluaciones establecidas por las IES, y la comunicación entre docentes y directivos. Como fuerzas que inhiben se mencionó la rigidez de algunos docentes para otorgar mayor plazo para las evaluaciones. De acuerdo con García-Peñalvo et al. (2020), las fuerzas del procedimiento deben lograr un equilibrio entre los controles que los docentes imponen al proceso evaluativo y las condiciones necesarias para que los estudiantes rindan el examen.

Sexto, la categoría relacional (12,5%) es la que agrupa las respuestas de los docentes, referidas a la relación con otros actores vinculados al proceso de evaluación, principalmente entre directivos - docentes - estudiantes. Las fuerzas que favorecen el cambio son reconocer que el diálogo es importante y solo así se lograrán acuerdos entre los actores. Sobre las fuerzas que restringen el cambio se mencionó la frustración que sienten los docentes por tener que negociar con los estudiantes, el acuerdo al que se llega y la falta de confianza entre los actores. La fuerza más indicada fue la necesidad de dialogar acerca de creencias y sentimientos para llegar a acuerdos con los estudiantes, ya sea para asegurarse que los estudiantes cuentan con las instalaciones mínimas para poder acceder a las clases en línea, o por la necesidad de disminuir el estrés de los estudiantes frente a la evaluación (Abramson, 2020; Feldman et al., 2008).

5. Conclusiones

Frente a un contexto disruptivo provocado por la pandemia el sistema de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje debió transformarse, pasando por fases de descongelamiento, cambio y congelamiento. Factores como la actitud del docente, la estructura, procedimiento y los aspectos relacionales impulsaron y/o frenaron el cambio del proceso de evaluación ante el nuevo escenario.

Si bien esta investigación brinda ideas valiosas respecto a las evaluaciones en tiempos de COVID-19, presenta al menos dos limitaciones. Por una parte, se refiere al tamaño muestral limitado, cuya selección de los participantes es por conveniencia. Por otro lado, nos basamos en un contexto específico de las IES en el área de negocios sin incluir otras disciplinas del conocimiento. Es importante destacar que esta investigación no tiene como ambición generalizar los hallazgos, sino más bien generar directrices para ser exploradas y profundizadas por futuras investigaciones. Una vía probable de estudio futuro es hacer seguimiento en diferentes momentos de este contexto de pandemia, a través de un estudio longitudinal. Otro camino, podría ser extender este estudio a otras áreas del conocimiento en las IES y, además, realizar estudios comparados con IES de otros países, en el que aspectos culturales o institucionales podrían estar moderando estos hallazgos. Finalmente, utilizar métodos cuantitativos para observar, por ejemplo, los efectos en el desempeño de los estudiantes, en la retención o deserción de estudiantes.

Referencias

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo f. J., y Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación en línea en las Universidades Públicas de Castilla y León*. Versión 1.1. Castilla y León, España: Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3780661>.
- Abramson, A. (2020). Enhancing online learning. *Monitor on Psychology*, 15(4). <http://bit.ly/onlineCOVID-19>.
- Caamaño, C. (2018). Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad. Sentido didáctico y curricular de las evaluaciones. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 2(15), 91 - 114. <https://doi.org/10.18861/cied.2008.2.15.2734>.
- Cabrera, F. A., y Espín, J. V. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Carstairs, J., y Myers, B. (2009). Internet testing: A natural experiment reveals test score inflation on a high-stakes, unproctored cognitive test. *Computers in Human Behavior*, 25(3), 738-742. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.01.011>.
- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>.
- Dawson, P. (2016). Five ways to hack and cheat with Bring Your Own Device electronic examinations. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 592-600. <https://doi.org/10.1111/bjet.12246>.

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. SAGE Publication.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. Routledge.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón Puignau, G. C., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-752. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/406>.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. Sage.
- Fuerte, K. (2021). *Cuando la evaluación del aprendizaje se reduce a exámenes — Observatorio de Innovación Educativa*. Observatorio de Innovación Educativa. <http://bit.ly/2YtsRkW>.
- García-Peñalvo, F. J., y Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83–98. <https://bit.ly/3KPjOV3>.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>.
- García-Planas, M. I., y Torres, J. T. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>.
- Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., y Sacha, G. M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/9zuac>.
- Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A., y Abella García, V. (2020). *La virtualización causada por el Covid-19: recomendaciones para la evaluación. Enseñar, evaluar e aprender no ensino superior: perspectivas internacionais*. <https://bit.ly/3kJIsHn>.
- Guíñez-Cabrera, N., Jeldes-Delgado, F., Ganga-Contreras, F., y Mansilla-Obando, K. (2021). Satisfacción e insatisfacción en los docentes con cargos administrativos de instituciones de educación superior: Un estudio exploratorio en tiempos de covid-19. *Interciencia*, 46(7/8), 324-331. <https://bit.ly/39kfaKo>.
- Hodges, Ch., Moore, S, Lockee, B, Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. <https://bit.ly/3h6Bjh5>.
- Hussain, S. T., Lei, S., Akram, T., Haider, M. J., Hussain, S. H., y Ali, M. (2018). Kurt Lewin's change model: A critical review of the role of leadership and employee involvement in organizational change. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3(3), 123-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jik.2016.07.002>.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1, 5-41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>.
- Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, y E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 197-211). Hot: Rinehart & Winston.
- McArdle, S., McGale, N., y Gaffney, P. (2012). A qualitative exploration of men's experiences of an integrated exercise/CBT mental health promotion programme. *International Journal of Men's Health*, 11(3), 240–257. <https://bit.ly/3KJzh8M>.
- Medina-Díaz, M. del R., y Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270-283. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>.

- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Lineamientos Plan Funcionamiento 2021*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/16810>.
- Ministerio de Salud. (2020). *Presidente declara Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe en todo el territorio nacional*. Ministerio de Salud-Gobierno de Chile. <https://bit.ly/3te40jj>.
- Mishra, L., Gupta, T., y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>.
- OMS. (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. <http://bit.ly/3oDdPDT>.
- Pereira, D., Flores, M. A., y Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1055233>.
- Savenye, W. C., y Robinson, R. S. (2005). Using qualitative research methods in higher education. *Journal of computing in Higher education*, 16(2), 65-95. <https://doi.org/10.1007/BF02961475>.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Sherman, W. S., y Roberto, K. J. (2020). *Are you talkin' to me?: the role of culture in crisis management sensemaking*. *Management Decision*. <https://doi.org/10.1108/MD-08-2020-1017>.
- Sokal, L., Trudel, L. E., y Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago, USA: Chicago University.
- UNESCO. (2020). *COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions*. UNESCO. <https://bit.ly/34BE6dg>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).