

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

La docencia en la Enseñanza Superior

Nuevas
aportaciones
desde la
investigación
e innovación
educativas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**La docencia en la
Enseñanza Superior.
Nuevas aportaciones
desde la investigación
e innovación educativas**

Octaedro 
Editorial

La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham

Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí

COMITÉ TÉCNICO:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2020

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-18348-11-2

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

34. Opinión del estudiante universitario frente a dos pruebas de evaluación: oral versus escrito

Padrós-Flores, Nuria¹; Grijota-Martínez, María del Carmen²; García Sousa, Víctor³; García Velasco, José Víctor³; Ausó Monreal, Eva³

¹Universidad Miguel Hernández de Elche; ²Universidad Complutense de Madrid; ³Universidad de Alicante

RESUMEN

La evaluación destaca como la herramienta de medición de la calidad educativa. En este estudio hemos querido conocer la opinión, que el estudiante de Anatomía Humana (AH) del Grado de Enfermería de la Universidad de Alicante (UA) y Podología Física (PF) del Grado de Podología de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH), tienen sobre 2 métodos de evaluación diferentes, así como el grado de estrés autopercebido ante las 2 pruebas mediante la respuesta del estudiante a un cuestionario online. Nuestro trabajo englobó a 193 estudiantes de AH y 66 estudiantes de PF. El alumnado mostró una clara predilección por el examen escrito para evaluar conocimientos teóricos mientras que el examen oral fue el elegido para evaluar conocimientos prácticos. Mientras que el alumno de AH reflejó estar principalmente satisfecho con las calificaciones obtenidas, el alumno de PF reflejó una mayor disconformidad así como mayor estrés percibido en la prueba oral con respecto a la prueba escrita. En ambas asignaturas encontramos una relación significativa entre “estrés durante el examen” y “el estrés influye negativamente en mis notas”. Nuestros resultados apoyan la implementación de la modalidad oral como método de evaluación obteniendo una muy buena valoración por el estudiante, así como evidencian la influencia de emociones, como el estrés, en su rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE: evaluación oral, evaluación escrita, docencia universitaria, ciencias de la salud, percepción alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (PAE), en el cual los exámenes adquieren un papel importante para conocer los resultados del aprendizaje de los estudiantes y su dominio de una materia. Las características de la evaluación influyen de manera clave en la motivación y en el comportamiento de los estudiantes, generando en la mayoría de éstos, situaciones estresantes y amenazadoras, destacando la modalidad oral de evaluación como una de las más estresantes (Biggs, 2006; Kalantari et al., 2017). Por lo tanto, es obvio que el estrés y la ansiedad ante los exámenes es un desafío omnipresente para los estudiantes universitarios donde parece que un moderado nivel de estrés generado tras cualquier actividad concebida como un reto se traduce en una mayor implicación en la materia obteniendo mejores calificaciones (Kalantari et al., 2017). Por ello, es importante conocer la opinión del alumnado sobre los métodos de evaluación. Hasta ahora, la mayoría de las investigaciones acerca la percepción del alumnado y el profesorado sobre las modalidades de evaluación así como del grado de satisfacción con éstas, señalan una gran disparidad en la percepción y opinión entre estudiante y profesor (Martínez Muñoz, Santos Pastor, & Castejón Oliva, 2017). Bajo este contexto, con el propósito de incentivar el estudio y conocer la opinión del alumnado frente a 2 modalidades de evaluación, hemos implementado en la parte práctica de dos asignaturas de gra-

dos de ciencias de la salud de dos universidades alicantinas, una modalidad de examen oral, junto al examen escrito ya existente. Adicionalmente, hemos querido conocer el grado de satisfacción del estudiante con las calificaciones obtenidas así como el nivel de estrés autopercebido en las pruebas de evaluación, comparando la prueba oral con el examen escrito. Con este estudio pretendemos aportar datos empíricos acerca de la opinión del estudiante respecto a las actividades de evaluación así como detectar debilidades susceptibles de mejora en el sistema de evaluación empleado.

Pensamos que un método de evaluación oral incentivará el estudio por parte del estudiante, reflejándose en un mejor rendimiento académico, así como será bien valorado por el estudiante. Con este estudio nos planteamos los siguientes objetivos: 1) averiguar el grado de satisfacción del estudiante respecto a las prácticas y métodos de evaluación empleados, así como la predilección entre éstos y, 2) conocer el grado de estrés percibido por el estudiante ante las pruebas de evaluación.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Nuestro trabajo es un estudio observacional transversal cualitativo llevado a cabo en 2 universidades españolas, la Universidad de Alicante (UA) y la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH). Las asignaturas objeto de estudio fueron Anatomía Humana (AH) del grado de Enfermería de la UA y Podología Física (PF) del grado de Podología de la UMH. Ambas, son asignaturas troncales del primer semestre enmarcadas dentro de grados de ciencias de la salud. AH es una asignatura de primer curso de 6 créditos ECTS y PF comprende 4,5 ECTS impartándose en tercer curso académico.

El profesorado del área de Anatomía, compuesto por 4 profesores, imparte docencia en la asignatura de AH desde 2011. La asignatura estuvo compuesta por 20 temas distribuidos en 3 módulos organizados según sistemas orgánicos, comprendiendo 30 horas de teoría y 30 horas de prácticas. La duración de las 8 clases prácticas fueron de 2,5 horas/sesión y se desarrollaron en aulas dotadas con modelos anatómicos a escala real y con órganos plastinados. El examen realizado en las clases prácticas se enmarcó dentro de la evaluación formativa, la cual basa en la realización de pruebas durante el PAE analizando los logros alcanzados y sirviendo de retroalimentación positiva para el estudiante.

Las 30 horas de clases teóricas de PF se distribuyeron en 5 unidades. Solo en la Unidad 2 (Terapia Manual) se desarrollaron 3 sesiones prácticas de 5 horas de duración/sesión. En la sesión de “valoración muscular del miembro inferior” se evaluó el aprendizaje del alumno mediante examen oral y escrito. Desde el año 2002, el área de podología cuenta con un profesorado estable en la parte práctica de la asignatura.

La muestra de estudio la conformaron 193 estudiantes matriculados en la asignatura de AH y 66 en la asignatura de PF durante el curso académico 2019-2020. El alumnado de AH estuvo distribuido en 3 grupos de teoría y 9 de prácticas. En la asignatura PF solo hubo un grupo de teoría, el cual se subdividió en 3 subgrupos de prácticas preclínicas.

Los estudiantes de AH del grado de enfermería se caracterizan por presentar una gran motivación ante la asignatura, reflejado en la elevada tasa de aprobados y en la asistencia y participación activa durante el desarrollo de las clases teóricas y prácticas (Ausó, García, Gómez, Gutiérrez y Angulo, 2018).

2.2. Instrumentos

Los profesores responsables diseñaron la prueba oral además de la prueba escrita realizada hasta ahora en cada asignatura. En AH, las clases prácticas se organizaron en 8 sesiones de 2,5 horas/sesión.

Este año durante las clases prácticas se realizó un único examen escrito opcional con 20 preguntas al final de la práctica 7. Mediante la proyección de imágenes de los modelos anatómicos trabajados en clase, el estudiante tuvo que identificar el nombre de las estructuras anatómicas señaladas con flechas. Para su realización el alumno dispuso de 20 minutos. El examen oral, se realizó en la última clase práctica donde el estudiante identificaba sobre los modelos anatómicos a escala real y en órganos plastinados 20 estructuras anatómicas. Para ello, el profesor responsable de la asignatura confeccionó 50 “etiquetas” numeradas. Cada etiqueta estuvo compuesta por 20 estructuras anatómicas seleccionadas al azar representando todas las clases prácticas.

En PF, el examen escrito de prácticas se realizó el mismo día que el examen teórico de la asignatura. Consistió en 4 preguntas abiertas de respuesta corta (PRAC) valoradas de 0 a 10 puntos de 30 minutos de duración. Respecto al examen oral, los alumnos fueron examinados de 2 en 2, donde uno de ellos hacía de explorador y el otro de “paciente”. Para ello el profesor confeccionó 11 “etiquetas” donde en cada una de ellas constaba el movimiento y grupo muscular objeto de evaluación oral.

Por otra parte, se desarrolló un cuestionario compuesto por 29 preguntas, el cual fue enviado por correo electrónico al estudiante de ambas asignaturas para evitar posibles influencias en la respuesta del estudiante por la presencia del profesorado. Con este cuestionario se pretendió conocer la opinión del estudiante respecto a la organización, desarrollo y dinámica de las clases prácticas, de las herramientas evaluadoras (examen escrito y oral) así como el grado de satisfacción con las calificaciones obtenidas y el nivel de estrés autopercebido ante las pruebas de evaluación. Para conocer la preferencia del estudiante por el tipo de examen en la parte teórica y práctica de las asignaturas, el estudiante tuvo que responder a 2 preguntas cerradas con respuesta dicotómica (examen oral u examen escrito). Para conocer el grado de satisfacción con las notas obtenidas en ambos exámenes y el nivel de estrés autopercebido en éstas, se plantearon 6 preguntas de respuesta politómica barajándose las contestaciones de “mayor, menor o igual”. Las 21 preguntas restantes se valoraron según la “escala Likert” con valores del 1 al 5 (1: muy de acuerdo, 2: de acuerdo, 3: indiferente, 4: en desacuerdo y 5: muy en desacuerdo) (Tabla 1). Se dividieron en 4 dimensiones donde se preguntó sobre: organización de las prácticas (P), organización del examen oral (EO), organización del examen escrito (EE) y calificaciones (C). Las dimensiones P y EO estuvieron formadas por 5 preguntas, EE por 4 y C por 7. La escala de medida fue contestada de manera anónima e individual y en ella identificamos el grado que cursaba el estudiante, el sexo, la edad y el grupo al que pertenecía.

Tabla 1. Preguntas que componen las 4 dimensiones de la escala de medida.

DESARROLLO PRÁCTICAS (P)	
1.	La charla inicial me ayuda a realizar la práctica con mayor facilidad
2.	Los ejercicios a realizar son coherentes y adecuados con los contenidos teóricos
3.	El orden de las clases prácticas es coherente y secuencial con las clases teóricas
4.	Las prácticas me sirven para reforzar el conocimiento adquirido durante las clases teóricas
5.	Al finalizar las prácticas mis conocimientos son mayores que al empezar
EXAMEN ORAL (EO)	
6.	La existencia de un examen oral me motiva en el proceso de aprendizaje
7.	El grado de exigencia se ajusta a los conocimientos adquiridos durante las clases prácticas
8.	La manera de evaluar los conocimientos prácticos es adecuada, justa y objetiva
9.	Las preguntas del examen eran claras y directas sin dar cabida a la interpretación
10.	He tenido tiempo suficiente para realizar el examen oral

EXAMEN ESCRITO (EE)

11. El grado de exigencia del examen se ajusta a los conocimientos adquiridos durante las clases prácticas
 12. 3. La manera de evaluar los conocimientos prácticos es adecuada, justa y objetiva
 13. 4. Las preguntas del examen eran claras y directas sin dar cabida a la interpretación
 14. 5. He tenido tiempo suficiente para realizar el examen escrito
-

CALIFICACIONES Y PORCENTAJE (C)

15. La nota obtenida en el examen escrito refleja mis conocimientos
 16. La nota obtenida en el examen escrito se ajusta a lo que yo esperaba
 17. El porcentaje que representa el examen escrito en la nota de prácticas es adecuado (33%)
 18. El porcentaje que representa el examen oral en la nota de prácticas es adecuado (66%)
 19. La nota obtenida en el examen oral de practicas refleja mis conocimientos
 20. La nota obtenida en el examen oral se ajusta a lo que yo esperaba
 21. El porcentaje que representan las prácticas en la nota total de la asignatura es adecuado (15%)
-

2.3. Procedimiento

Las prácticas de AH fueron impartidas por los 4 profesores del área. Los 30-40 primeros minutos se dedicaron a un recordatorio teórico. Seguidamente, el estudiante usaba modelos anatómicos a escala real y órganos plastinados para cumplimentar láminas mudas sobre la temática de la práctica, usando sus apuntes y atlas anatómicos, tanto físicos como *online* (“*Primal Pictures*”). En los últimos 30 minutos, se corrigieron las láminas, donde entre tres y cuatro alumnos, dependiendo de la cantidad de láminas mudas, expusieron los resultados a la clase y el profesor corrigió los fallos. Al final de la práctica 7, el alumno tuvo la posibilidad de realizar una prueba escrita como “entrenamiento” para la prueba oral obligatoria. El profesor proyectó sobre una pantalla imágenes señalando con flechas 20 estructuras anatómicas para identificar. Las diapositivas con las imágenes pudieron ser visualizadas 2 veces contando con 20 minutos para su realización. Respeto al examen oral, éste se realizó en la práctica 8 y los alumnos de cada grupo fueron convocados cada 20 minutos. Se prepararon 2 puestos de evaluación con 2 profesores por puesto y con todos los modelos anatómicos y órganos plastinados. Uno de los profesores de cada puesto, llamaba al estudiante y una vez en el puesto, se le explicaba detenidamente la dinámica del examen. Éste constaba de 20 estructuras anatómicas a identificar y el estudiante disponía de 2 “vueltas” para identificarlas. Si no sabía una estructura podía dejarla para la segunda vuelta y pasar a la siguiente. El alumno eligió al azar una “etiqueta” con 20 estructuras anatómicas. La evaluación del estudiante se llevo a cabo mediante una rúbrica con 20 casillas numeradas del 1 al 20 con las opciones: bien, mal, incompleta. El alumno dispuso de 20 minutos cronometrados y la nota fue consensuada por los dos profesores una vez finalizado el examen.

Respecto a PF, las sesiones prácticas se realizaron en una sala provista con camillas de exploración. En la sesión de valoración muscular, se desarrolló una explicación teórica de aproximadamente 90 minutos referente a la temática de la práctica. Grupos de 3 alumnos, “paciente”, “examinador” y “representante”, se “especializaron” en una maniobra y grupo muscular. Una vez “especializados” el representante de cada grupo explicó a toda la clase la maniobra y la implicación del grupo muscular, resolviendo las posibles dudas que surgiesen con la supervisión de la profesora. Todos los alumnos practicaron las 11 maniobras posibles junto a sus grupos musculares. Cuando cada grupo consideró tener los conocimientos suficientes, realizaron en grupos de 2, el examen oral. De los 2 alumnos, uno hacía de “explorador” y otro de “paciente”. El estudiante eligió al azar 1 de las 11 “etiquetas” con las que habían trabajado durante la práctica. Durante el examen oral, estuvo presente la profesora responsable de la asignatura junto a 2 alumnos internos cuya nota consensuada fue la calificación final

del estudiante evaluado. La calificación del estudiante se asignó de acuerdo a una rúbrica en la que se evaluaron 10 ítems clasificándose en: bien, regular o mal.

El análisis estadístico de los resultados se realizó con la herramienta EXCEL de Microsoft Office 2011 y con el programa estadístico SPSS 26. Los datos se expresaron en medias \pm desviación estándar y porcentajes. Los gráficos se realizaron con Excel y las diferencias se consideraron significativas cuando $P < 0.05$.

3. RESULTADOS

Nuestra muestra la conforman 193 estudiantes matriculados en AH del grado de Enfermería y 66 alumnos matriculados en PF del grado de Podología. Respecto al seguimiento del curso, el 97,92% (189 estudiantes) cursó la asignatura de AH, mientras que 62 estudiantes, correspondiendo al 93,93% cursó PF. Respecto a la tasa de respuesta al cuestionario, solo el 78.30% del alumnado de AH (148 de 189) respondió la encuesta mientras que en PF la tasa de respuesta fue del 100%. En ambas asignaturas destacó el sexo femenino sobre el masculino y la mayoría de los alumnos se localizaron en el rango de edad de 18 a 24 años ($P > 0,05$) (Tabla 2).

Tabla 2. Características demográficas de los estudiantes de Anatomía Humana y Podología Física de 2019-2020 que contestaron la encuesta, expresados en valores absolutos (N) y porcentaje.

Características	Anatomía Humana N (%)	Podología Física N (%)	P-valor
Edad en años			
18-24	132 (89%)	51 (82%)	0,345
≥ 25	16 (11%)	11 (18%)	
Total	148	62	
Sexo			
Femenino	121 (82%)	45 (73%)	0,256
Masculino	27 (18%)	17 (27%)	
Total	148	62	

3.1. Análisis de la escala de medida

Se utilizó una escala Likert de cinco respuestas de 1 a 5 (1: muy de acuerdo hasta 5: muy desacuerdo). Se utilizó el cálculo alfa de Cronbach (α) para evaluar la consistencia interna. Haciendo uso de la herramienta estadística SPSS 26, los resultados indicaron un nivel aceptable de consistencia interna ($\alpha = 0,897$). El valor KMO fue de 0,849 y la prueba de Bartlett de esfericidad significativa con un valor P de $< 0,0001$. Los resultados indicaron que el conjunto de datos se había muestreado adecuadamente y que el análisis factorial de los datos era apropiado. La matriz de componentes rotados nos reveló 4 dimensiones denominadas P, EO, EE y C (ver materiales y métodos). Las dimensiones P y EO estuvieron compuestas por 5 preguntas cada una, la dimensión EE por 4 y la dimensión C por 7. El coeficiente α y el valor KMO para las dimensiones fueron α : 0,808 y KMO 0,791 para la dimensión P, α : 0,836 y KMO: 0,808 para EO, α : 0,742 y KMO: 0,744 para ES y α : 0,814 y KMO: 0,680 para C. Valores de $\alpha > 0.8$ y KMO $> 0,65$ fueron suficientes para garantizar la fiabilidad y validez del constructo respectivamente.

3.2 Percepción del estudiante

En cuanto a las dos preguntas cerradas sobre la preferencia del estudiante por el tipo de examen para ser evaluados en la parte teórica y práctica, encontramos que en la parte teórica, más del 90% del estudiante se inclinó por el examen escrito (90,5% en AH vs 96,7% en PF, $P > 0,05$). En cambio, para valorar los conocimientos prácticos el alumno prefirió un examen oral, destacando el estudiante de AH con un 75,7% frente al 58,3% del estudiante de PF ($P < 0,05$, $p = 0,013$).

El análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario, reveló que la dimensión mejor valorada (valores más bajos) fue la dimensión P: “organización de las prácticas” y la peor percibida (valores más altos) la dimensión C: “calificaciones”. La mejor valoración de la dimensión P la encontramos en el alumnado de PF con un valor medio de $1,84 \pm 0,59$ frente a un $2,12 \pm 1,10$ en AH (Figura 1A). La valoración de la dimensión EO y EE fue muy similar entre los estudiantes de ambas asignaturas. En E0 encontramos un valor medio de $2,23 \pm 1,15$ en AH y $2,27 \pm 0,84$ en PF y en EE $2,21 \pm 1,10$ en AH y $2,42 \pm 1,10$ en PF (Figura 1B y C, respectivamente). Por último, la peor valoración de la dimensión C la encontramos en el estudiante de PF con un valor medio de $2,85 \pm 1,13$ frente a un $2,57 \pm 1,21$ en AH (Figura 1D).

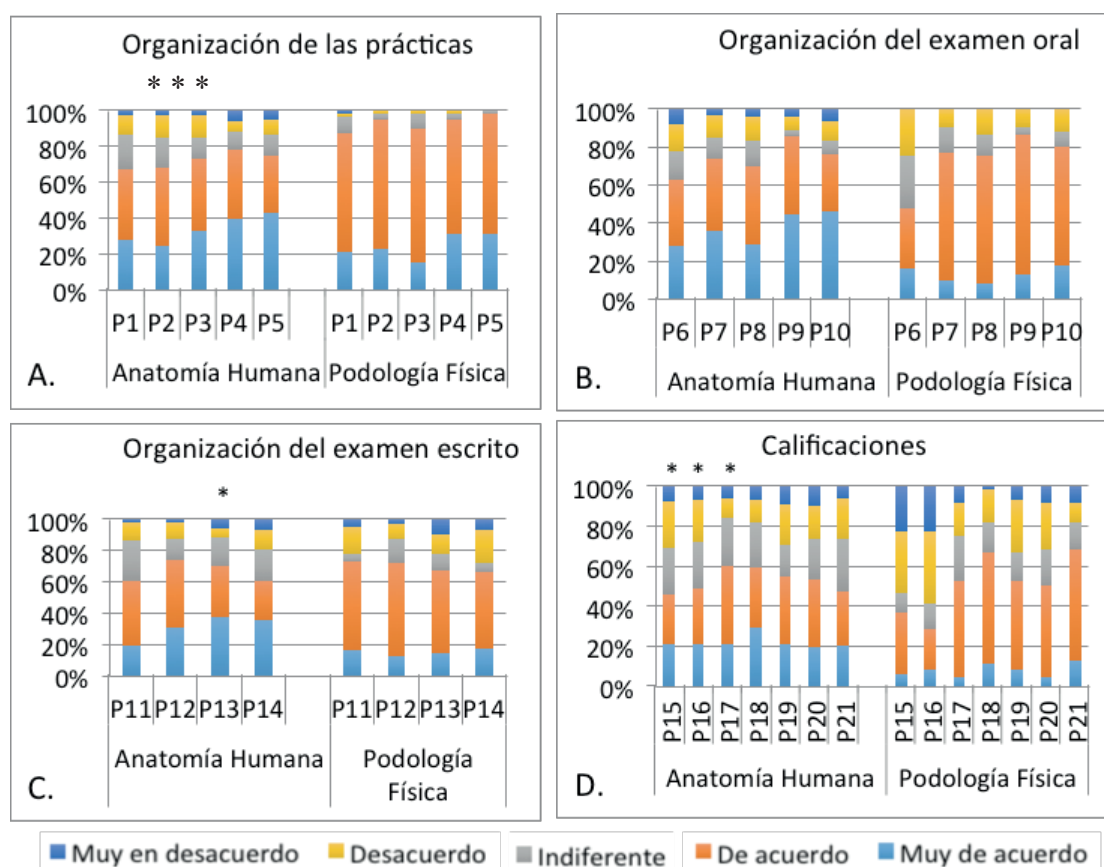


Figura 1. Respuestas del estudiante de AH y PF en las 4 dimensiones del cuestionario. Los * indican diferencias significativas entre grupos ($*P < 0,05$).

3.3. Grado de satisfacción del estudiante

El análisis del grado de satisfacción del estudiante con las calificaciones obtenidas reflejaron una mayor satisfacción en el examen oral frente al examen escrito. Respecto al examen escrito, el 72,1%

en PF y el 54,4% en AH afirmaron esperar una nota mayor a la obtenida, y solo el 3,7% en PF y 9,8% en AH esperaban haber obtenido una nota menor. El alumnado de AH expresó estar más satisfecho con las calificaciones obtenidas que el alumnado de PF, 41,9% frente a 18% ($P>0,05$). En el examen oral, menos del 40% del alumnado esperó una nota mayor a la obtenida, 39,2% y 33,9% en AH y PF, respectivamente. Un 4,1% en AH y un 4,8% en PF afirmaron esperar una nota menor y más del 50% del alumnado estuvo conforme con la nota obtenida, 52% en AH y 58,1% en PF ($P>0,05$).

3.4. Percepción del nivel de estrés

Respecto a la valoración por parte del estudiante del nivel de estrés experimentado en la prueba oral en comparación con la prueba escrita hemos sondeado 2 momentos decisivos: 1. Momento previo al examen oral, entendido como la situación en la cual el estudiante está fuera de la sala esperando a ser llamado, y 2. Durante la realización del examen oral con la presencia del profesor. Alrededor del 70% del estudiante de ambas asignaturas refirieron mayor nivel de estrés en el examen oral con respecto al examen escrito, sobre todo en el momento antes del examen oral (Figura 2). Durante la realización del examen oral, encontramos una disminución en el porcentaje de estudiantes que afirmaron sentir mayor nivel de estrés comparado con el escrito, encontrando un 48,6% en AH y un 63,9% en PF ($P<0,05$) (Figura 2). En el estudiante de AH, la autopercepción de estrés disminuyó significativamente durante la realización del examen oral en comparación con el momento antes del examen ($P<0,0001$).

Respecto a la opinión del estudiante frente a la influencia del nivel de estrés en las calificaciones obtenidas, el 73,8% de PF consideró que el nivel de estrés experimentado en la prueba oral influyó negativamente en sus calificaciones frente al 52,7% en AH. Un 8,2% y un 18,2% discreparon con esta afirmación en PF y AH respectivamente mientras un 18% y un 29,1% se mostraron indiferentes ($P<0,05$, $p=0.025$). Mediante la prueba de chi-cuadrado, encontramos relación significativa entre las preguntas/variables “estrés durante la realización de la prueba oral” y “el estrés influye negativamente en mis notas” en AH ($P=0,003$) y PF ($P=0,022$). Con la variable “estrés antes de la realización de la prueba oral” no se encontró relación significativa en ninguna de las dos asignaturas ($P>0,05$).

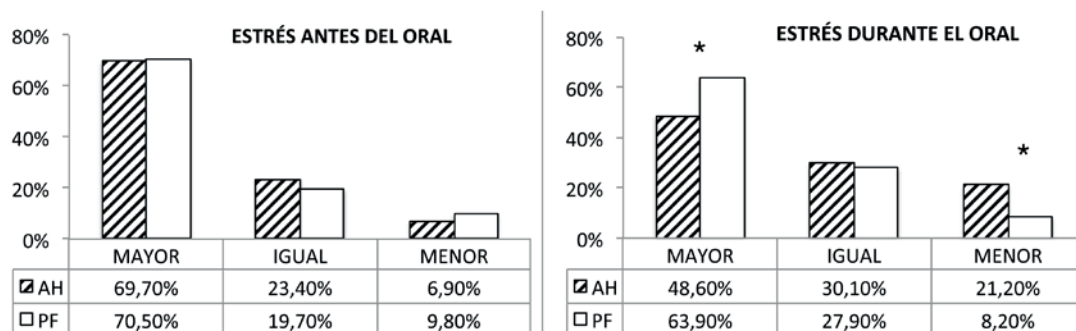


Figura 2. Nivel de estrés percibido en la prueba oral en comparación con la prueba escrita por el estudiante de AH y PF antes y durante la realización del examen oral. Los * indican diferencias significativas entre grupos ($*P<0,05$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque hay una larga tradición en el método de evaluación oral en la educación universitaria, esta metodología no es común en los grados de Enfermería y Podología de las universidades de estudio.

Por lo tanto, es importante para nosotros la implementación de este método de evaluación en nuestras asignaturas para poder conocer la opinión, preferencia, nivel de estrés percibido y grado de expectativa de éxito del estudiante ante los dos tipos de evaluación empleados así como su opinión respecto a la organización de las clases prácticas. A través de la respuesta del estudiante a una encuesta diseñada para tal efecto, pudimos llevar a cabo nuestros objetivos. La elevada tasa de respuesta encontrada en el alumnado de PF, el 100%, pudo estar condicionada por el criterio de comunicación de las calificaciones de las pruebas evaluativas solo tras la respuesta de la encuesta. Aunque parece que este hecho les animó a participar pudo incorporar un sesgo de “rápida respuesta”, haciendo que los alumnos rellenasen la encuesta como un mero trámite sin reflejar respuestas veraces. En el caso de AH, no hubo ninguna condición para su cumplimentación dejando la responsabilidad de la respuesta a la encuesta en la buena voluntad del alumno, obteniendo un porcentaje de respuesta del 78%.

Nuestro alumnado mostró una clara predilección por el examen escrito para ser evaluado en la parte teórica y por el examen oral en la parte práctica. Estudios previos afirman que el examen escrito es percibido por el estudiante como el método de evaluación más fácil y menos amenazador mientras que la modalidad oral resulta ser la de mayor dificultad percibida (Sarid, Anson, & Bentov, 2005), así como la modalidad inductora de mayor nivel de estrés, ansiedad y nerviosismo en el estudiante junto con generación de desconfianza e inseguridad en sí mismo (Kalantari et al., 2017; Sarid et al., 2005; Turner, Roberts, Heal, & Wright, 2013). A pesar de esto, sorprendentemente el estudiante optó por la evaluación oral en la parte práctica de la asignatura. Este hecho puede ser debido a que las condiciones en las que se llevo a cabo el examen oral no fueron sentidas como situaciones inductoras de estrés o desafiantes. Estudios previos han señalado que un ambiente tranquilizador y de apoyo en los puestos de evaluación oral así como una actitud amigable y de ánimo de los examinadores destacaron como factores positivos influyentes en la elección de la evaluación oral por parte del estudiante así como en la disminución del nivel de estrés y nerviosismo experimentado durante la realización del examen oral (Turner et al., 2013). También el elevado grado de satisfacción revelado por el estudiante con las calificaciones obtenidas en esta modalidad de examen pudo influir en su elección.

Aunque el nivel de estrés autopercebido por el estudiante fue mucho mayor en el examen oral (Figura 2), es importante destacar que durante la realización de éste y en comparación con la modalidad escrita, el nivel de estrés disminuyó, sobre todo en AH siendo significativo respecto al propio nivel de estrés expresado antes del examen así como con respecto al estudiante de PF (Figura 2). Estos datos están en concordancia con estudios donde se ha visto que, la probabilidad de que el estudiante recupere la confianza y la seguridad es mucho mayor hacia el final del examen de modalidad oral que en la modalidad escrita (Sarid et al., 2005). En cambio en PF, el nivel de estrés experimentado durante el examen oral se mantiene (Figura 2). En AH, si el alumno falla en algún momento, la prueba sigue sin recibir retroalimentación o correcciones del profesor, mientras que en PF los fallos del alumno fueron corregidos inmediatamente por el profesor para que pudiese seguir desarrollándose la prueba, lo que hizo que el alumno percibiese el fallo durante el desarrollo de ésta, pudiendo influir en el mantenimiento del nivel de estrés durante toda la evaluación. En este sentido, autores como Turner (2013), afirman que el elevado nivel de estrés percibido por el estudiante se puede atribuir a los fallos cometidos durante la realización del examen. Por otro lado, no nos podemos olvidar de la influencia de los factores intrínsecos del propio estudiante. El miedo al fracaso en los cursos finales de los estudios universitarios así como un menor sentimiento de seguridad y confianza del estudiante ante situaciones estresantes pueden influir aumentando los niveles subjetivos de estrés y nerviosismo en el día del examen así como influir negativamente sobre su rendimiento académico (Ringeisen,

Lichtenfeld, Becker, & Minkley, 2019; Sarid et al., 2005). En este sentido, casi el 75% del alumno de PF consideró que el nivel de estrés experimentado durante la prueba oral influyó negativamente en sus notas, mientras que en AH poco más del 50% tuvo esa sensación.

Otro factor que parece influir en la percepción del nivel de estrés es el género, donde los sentimientos subjetivos de estrés parecen ser mayores en las mujeres que en los hombres, a pesar de no haber signos clínicos (cambios en los niveles de cortisol) entre géneros en un examen/presentación oral (Helbig & Backhaus, 2017; Kalantari et al., 2017). Aunque en nuestro estudio, no hemos encontrado diferencias significativas en las características demográficas de los estudiantes de AH y PF, no podemos descartar esa variable. De todas formas, el porcentaje de mujeres en PF es menor que en AH (Tabla 2), por lo que, la razón de género, parece no ser un candidato para explicar la pequeña disminución en el nivel de estrés experimentado por el estudiante de PF durante la realización del examen oral.

Respecto al grado de satisfacción del alumnado con las calificaciones obtenidas, nuestro estudiante reflejó una mayor satisfacción en el examen oral (más del 50% del alumnado) en comparación con el examen escrito (menos del 30%). Estudios recientes han demostrado que un aumento controlado del nivel de estrés y ansiedad está asociado a un mayor nivel de preparación del examen oral y a una mayor expectativa de éxito, reflejándose, aunque no se encontró correlación, en mejores calificaciones (Kalantari et al., 2017). Igualmente, una disminución más pronunciada del estrés y la ansiedad desde antes del inicio de la prueba hasta la finalización de ésta se ha asociado con un mejor rendimiento en el examen oral (Ringeisen et al., 2019). En concordancia con estas premisas, el análisis preliminar de las calificaciones de nuestros estudiantes ha revelado mejores notas en el examen oral frente al examen escrito destacando el estudiante de AH sobre el de PF (resultados no mostrados en este estudio).

Por último, nuestros resultados revelaron buena valoración del estudiante ante los dos tipos de evaluación, así como de la organización de las prácticas. Nuevos métodos de evaluación son valorados positivamente por el estudiante aunque van unidos a la experimentación de un gran número de emociones nuevas, algunas de las cuales pueden ser estresantes y sobre todo en un examen oral por la novedad y naturaleza pública del mismo y por tener que responder a las preguntas de los examinadores (Badger, 2010; Kalantari et al., 2017; Turner et al., 2013). En lo que respecta a las prácticas, la dimensión mejor valorada fue la organización de las prácticas (P) y la peor valorada, pese a que un alto porcentaje del estudiantado estuvo conforme, fue el grado de satisfacción con la calificación obtenida comparada con su expectativa (C) (Figura 1). Estos resultados ponen de manifiesto la preocupación del estudiante por la calificación, apoyando estudios previos que afirman que los estudiantes están más preocupados por los resultados que por los propios procesos de enseñanza aprendizaje (Gil-Flores, 2012).

Como conclusión final, nuestro trabajo ha revelado una buena valoración por parte del estudiante referente a la organización de las prácticas e implementación de los dos métodos de evaluación, mostrando clara predilección por el examen oral frente al escrito en la parte práctica de las asignaturas. Hemos encontrado un mayor y elevado grado de estrés en el estudiante durante el desarrollo de la prueba oral frente a la prueba escrita así como su sensación de que dicha emoción durante la prueba oral influyó negativamente en sus calificaciones. A pesar de esto, el estudiante de ambas asignaturas mostró un elevado grado de satisfacción respecto a las calificaciones obtenidas en el examen oral, mostrando mas disconformidad con las del examen escrito.

Como limitación del presente estudio está el no haber comparado las preferencias de formas de evaluación y el nivel de estrés con las calificaciones obtenidas. Dicho análisis no ha podido llevarse a

término, puesto que las encuestas son anónimas y, por tanto, no es posible correlacionar las respuestas del estudiante con las calificaciones.

Como futuras líneas de investigación, nos planteamos averiguar la posible relación existente entre los niveles de estrés percibido por el estudiante durante las pruebas evaluativas y las calificaciones obtenidas en éstas, con el objetivo de evaluar el posible efecto de factores biológicos como estrés o ansiedad en el rendimiento académico del alumnado de diferentes cursos ante dos métodos de evaluación siempre en mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. REFERENCIAS

- Badger, J. (2010). Assessing reflective thinking: Pre-service teachers' and professors' perceptions of an oral examination. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(1), 77-89.
- Biggs, J. (2006). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-16.
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios Sobre Educación*, 22, 133-153.
- Helbig, S., & Backhaus, J. (2017). Sex differences in a real academic stressor, cognitive appraisal and the cortisol response. *Physiology & Behavior*, 179, 67-74. doi:S0031-9384(17)30154-3
- Kalantari, M., Zadeh, N. L., Agahi, R. H., Navabi, N., Hashemipour, M. A., & Nassab, A. H. G. (2017). Measurement of the levels anxiety, self-perception of preparation and expectations for success using an objective structured clinical examination, a written examination, and a preclinical preparation test in kerman dental students. *Journal of Education and Health Promotion*, 6, 28. doi:10.4103/jehp.jehp_97_15
- Martínez, L. F., Santos, M. L., & Castejón, F. J. (2017). Perceptions of students and tutors in higher education about assessment in teaching training in physical education. *Retos*, 32, 76-81.
- Ringeisen, T., Lichtenfeld, S., Becker, S., & Minkley, N. (2019). Stress experience and performance during an oral exam: The role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol. *Anxiety, Stress, and Coping*, 32(1), 50-66. doi:10.1080/10615806.2018.1528528
- Sarid, O., Anson, O., & Bentov, Y. (2005). Students' reactions to three typical examinations in health sciences. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 10(4), 291-302. doi:10.1007/s10459-005-6706-2
- Turner, K., Roberts, L., Heal, C., & Wright, L. (2013). Oral presentation as a form of summative assessment in a master's level PGCE module: The student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 662-673.