

# **Procesos de evaluación formativa y el desarrollo de la autonomía y responsabilidad en estudiantes universitarios**

**Roxana Loubet Orozco**

## **RESUMEN**

La ponencia gira alrededor de algunas reflexiones sobre procesos de evaluación formativa como la autoevaluación y la evaluación de pares, y su posible relación con el desarrollo de la capacidad de autonomía y responsabilidad por parte del estudiante. Estas ideas se enmarcan en el escenario de las exigencias a las que se enfrenta la educación superior dentro del contexto de la globalización y los intereses políticos y económicos de los países del primer mundo, enfatizando necesidad de asumir una visión crítica pero eficaz para preparar individuos capaces de enfrentar los retos económicos del capitalismo financiero y el cambio tecnológico, al mismo tiempo que generadores de propuestas alternativas encaminadas a la construcción de mejores sociedades.

En este contexto se ubica la narración de una experiencia no acabada de asesoría en línea y ejercicios de autoevaluación con un grupo de estudiantes universitarios del estado de Sinaloa en la que se observan algunos rasgos de cambio en las prácticas educativas de los participantes.

## **Introducción**

Esta ponencia recoge por un lado, algunas reflexiones que estoy actualmente trabajando para mi proyecto de tesis de maestría en Educación y Nuevas Tecnologías impartida en la Universidad Autónoma de Sinaloa, en torno a los procesos de evaluación formativa y el desarrollo de autonomía por parte del estudiante. Por otro, narra de manera muy sucinta, una experiencia de asesoría a distancia y de ejercicios de autoevaluación con alumnos de Psicología Educativa de la Universidad de Occidente de Mazatlán.

La inquietud que da pie a estas reflexiones es si, en el escenario actual y en el marco de modelos curriculares flexibles y a distancia, el desarrollo de procesos de evaluación formativa como la autoevaluación y evaluación de pares pueden constituirse como elementos coadyuvantes para que el estudiante de educación superior se asuma como un participante autónomo y responsable de su propio proceso de aprendizaje, transformando así sus prácticas académicas.

## **El estudiante de nivel superior frente a la globalización y los escenarios futuros**

En el marco de la globalización económica y el despegue de los medios tecnológicos para la información y la comunicación, se han generado necesidades en las instituciones educativas que exigen la aplicación de políticas y estrategias innovadoras para mantenerse dentro de ciertos estándares de calidad dado el desarrollo de los niveles de competitividad y la tendencia de cambio permanente en el entorno económico y social, superando las incertidumbres que acarrea el dinamismo de las sociedades actuales.

La calidad de la educación se volvió una inquietud ya a fines de los setenta y a principios de los ochenta del siglo XX ligada a los intereses del mercado mundial y a la lógica del desarrollo empresarial, trayendo como consecuencia una readequación en la relación economía y educación, y una redefinición de la participación del Estado en los servicios educativos.

Este hecho se observa en México desde el gobierno de López Portillo al darse una reorientación a las políticas educativas con el fin de vincularla más estrechamente al aparato productivo y a las necesidades de los empresarios, aunque es hasta la década de los noventa con Salinas de Gortari cuando el concepto de calidad se expresa claramente en la formulación de políticas educativas, tal como lo sostienen diferentes análisis como los de Rosales Medrano (2001), Casillas Alvarado y Garay Sánchez (1992), Guevara Niebla (1983) y Fuentes Molinar (1981),

El panorama actual ha llevado, así, a la necesidad de flexibilizar los programas curriculares permitiendo el auge de teorías o modelos pedagógicos que convergen dentro del paradigma centrado en el aprendizaje y el *boom* de la educación a distancia aprovechando las potencialidades de las nuevas tecnologías basadas en los medios informáticos y el Internet.

Por lo anterior, los especialistas anticipan como escenarios deseables y posibles para la educación en el futuro la conjugación de diversas variables que se sintetizan en los siguientes puntos:

- ? Un modelo educativo flexible y democrático que posibilite el aprendizaje significativo y autogestivo, percibiendo a los participantes (especialmente estudiantes y docentes) como agentes activos, constructores de conocimiento y negociadores de significados.
- ? Una escuela como aquella institución que conciba ambientes de personas y comunidades que aprenden en cualquier lugar y tiempo y de diferentes maneras (Martín Rodríguez, 2001).
- ? Profesores asumiéndose como mediadores y acompañantes que propicien mejores y diversificados ambientes de aprendizaje (Ayala Aguirre, 2002; Moreno Castañeda, 2001; Chaupart, Corredor y Marín, 1998).
- ? Estudiantes autónomos, responsables y creativos, con una conciencia crítica de sus aprendizajes y de sí mismos (Ayala Aguirre, 2002; Moreno Castañeda, 2001; Chaupart, Corredor y Marín, 1998).
- ? Estrategias centradas en el aprendizaje, enfatizando el trabajo colaborativo, la interacción y la evaluación formativa, aunadas al apoyo adecuado de las tecnologías digitales y la comunicación en línea (López Díaz e Hinojosa Kleen, 2001; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 1998; Díaz Barriga, 1995)

Dentro de estos escenarios, uno de los aspectos que quiero destacar aquí es el de los nuevos roles que tanto docente y estudiante deben asumir, donde se espera que el estudiante aprenda a aprender y se responsabilice de su propio aprendizaje en tanto que el docente se convierte en facilitador o acompañante. Estos nuevos roles encajan perfectamente en el contexto de las actuales sociedades capitalistas cuyas características determinan la necesidad de individuos competitivos, creativos e innovadores, capaces de cambiar y adaptarse fácilmente a las nuevas condiciones del ambiente económico y social.

No obstante, independientemente del marco en el que se inscriban en la actualidad las preocupaciones por un estudiante independiente y responsable, considerarlo como un agente activo es verlo desde una dimensión distinta de la concepción de sujeto receptivo y pasivo. Permite por lo tanto, mirarlo desde una perspectiva dialéctica y dialógica: como agente dentro de una colectividad que es determinada por ella pero que a su vez determina, afecta y enfrenta, en un juego de relaciones de poder y de construcción de su propio conocimiento y percepción de la realidad.

En el terreno educativo, es necesario desarrollar una conciencia de aprendizaje y de las acciones escolares con el fin de provocar la constitución de personas autónomas e independientes tomando decisiones concientes y construyendo sus propias estrategias de aprendizaje.

Los resultados de una primera aproximación a la literatura existente en torno esta preocupación, arrojaron que estrategias de evaluación formativa, como la autoevaluación y la evaluación de pares, pueden coadyuvar al desarrollo de la comprensión del proceso de aprendizaje por parte del estudiante y esto mismo puede estar relacionado con la posibilidad de que se convierta en un participante activo, autónomo y responsable de su proceso, no sólo durante su estadía en el contexto escolar, sino en vistas de una educación permanente (Dochy, Segers y Dierick, 2002; Liu, Lin y Yuan, 2002; Boud y Walker, 1998 y 1990).

Este tipo de procesos de evaluación propicia la autorreflexión y ello a su vez, puede permitir generar la conciencia necesaria para asumir un rol más activo e independiente en el proceso de aprendizaje, indispensable en el marco de la educación permanente y a distancia y en modelos curriculares flexibles.

La autoevaluación, por ejemplo, conjugada con otros recursos de evaluación colectiva, puede constituirse en una estrategia a través de la cual los estudiantes pueden darse cuenta de los parámetros propuestos para juzgar un buen trabajo en determinado campo y advertir cómo trascender las limitaciones de su contexto inmediato (Boud, 1990).

Sin embargo esto no es suficiente si no se contextualiza en la red de relaciones sociales e institucionales en las que se desenvuelve el estudiante y el propio docente. Dichos procesos de evaluación sólo podrán tener sentido y contribuir a los propósitos que se esperan en tanto que se articulen en un escenario de prácticas institucionales y docentes democratizadoras e innovadoras, sostenidas en la búsqueda de equidad y necesidades de desarrollo regional.

### **Una experiencia limitada de asesoría en línea y autoevaluación**

Desde enero de este año impartí el Seminario de Investigación Educativa a un grupo de Psicología en la Universidad de Occidente, en Mazatlán, Sinaloa, combinando asesorías presenciales con asesorías en línea (vía correo electrónico y chat).

Desde el inicio se plantearon los objetivos y criterios de evaluación a cumplir durante y al final de los tres trimestres en los que se divide el Seminario, de acuerdo a la currícula vigente de esta generación -de los cuales, dos ya han sido cubiertos, quedando una etapa para concluir.

Debido al sistema y a las condiciones en que se trabajó el curso, se impuso por parte del docente, el cumplimiento de objetivos mínimos de acreditación y la autoevaluación se promovió en lo posible mediante entrevistas y mensajes por correo electrónico, además de la aplicación de un cuestionario final. Dicha autoevaluación se orientó a la reflexión sobre sus propios trabajos, al cómo los estaban construyendo, a las actitudes que asumían y a los factores que consideraban afectaban su desempeño.

Como parte de las actividades del Seminario se fomentó la búsqueda de información en Internet dadas las dificultades de acceder por otros medios -como bibliotecas o librerías locales- a información basta y actualizada así como a resultados de investigaciones sobre el tema de interés.

Además, se intentó la conformación de una comunidad virtual, misma que tuvo poca funcionalidad debido principalmente a dificultades de acceso por desarrollarse en un sitio restringido por la Universidad. Con la comunidad se tenía el propósito de promover no sólo la comunicación entre los participantes sino también la colaboración entre los mismos. Si bien se interactuó a través de ella durante el primer trimestre, en el segundo ya no se utilizó y la colaboración, aunque mínima, se dio más por medios presenciales y a través del trabajo en equipo, conformándose ocho equipos de trabajo integrados sólo por estudiantes mujeres, dado que los únicos cuatro estudiantes del sexo masculino, prefirieron trabajar solos; no se organizaron como equipo ni se integraron a algún otro.

El grupo de estudiantes que formó parte de esta experiencia cursa desde enero de 2003 el último año de la carrera de Psicología Educativa, dentro de un modelo curricular tradicional, centrado en el profesor, y rígidamente escolarizado. Al iniciar la primera etapa del Seminario, casi el 50 por ciento de 26 alumnos no había tenido experiencia alguna con Internet y el resto, lo utilizaba principalmente para mensajes de correo y chat.

#### **a. Observaciones**

Las primeras resistencias se manifestaron al exponer la propuesta de trabajo ya que la percibieron como una modalidad totalmente distinta a lo que estaban acostumbrados. Por ejemplo, Paola comenta:

... al principio se me hizo muy, muy difícil porque no tenía yo nada de manejo acerca del Internet, porque nunca había buscado yo nada acerca del Internet, y pues cuando usted nos dijo acerca de la materia que iba a ser más Internet, pues, no me agradó la idea porque estoy acostumbrada que todo el material sea de copias o de los libros que los maestros nos dan o piden.

Otra de las manifestaciones de resistencia fue el tiempo que tardaron algunos de ellos en obtener una cuenta de correo e inscribirse a la comunidad virtual que se había creado como medio alternativo de interacción en el Seminario. Algunos necesitaron casi dos meses para inscribirse y participar por este medio, y buscaban más la comunicación directa en el aula.

La carencia del servicio Internet en el hogar por parte de la mayoría de los participantes se presentó también como una dificultad y a decir de Rosalva por ejemplo, esto significó una barrera más para el curso:

Yo siempre he estado peleada con las computadoras y cuando escuché, no, que Internet, y pues dije, otra vez como en la prepa; porque de hecho, andar batallando porque en la casa no hay Internet y eso de andar que yendo a rentar y pues en casas y eso es lo a mí más se me ha dificultado.

Sin embargo, el contar con Internet tampoco fue necesariamente una ventaja directa para percibir positivamente de manera inicial la dinámica aplicada para este Seminario, pues a decir de una alumna que ya contaba con ese recurso en su casa, sintió que “el mundo se le vino encima” cuando supo que íbamos a trabajar con ese medio.

Por otro lado, a pesar de que conocían las reglas del juego desde el principio y contaban con el programa del curso, la mayoría esperó hasta el último momento para iniciar seriamente en las tareas necesarias para cumplimiento de las metas propuestas.

También generó malestar entre los alumnos la poca habilidad expresada en la localización de información pertinente y de calidad, dado que la mayoría de la de la información seleccionada por ellos, no cumplía con las características adecuadas.

En suma, el desconocimiento del manejo de Internet, las dificultades de acceso a la red en general y a la comunidad virtual en particular, aunado a la actitud dependiente que han desarrollado los estudiantes a lo largo de su formación escolar, además de la insuficiente capacidad de evaluación crítica de la información, provocaron mayores manifestaciones de resistencia y la comunicación a distancia se vio con múltiples tropiezos en los dos primeros meses.

Ante el contexto anterior, la posibilidad de que, en un primer momento la práctica de autoevaluación incidiera en las conciencias estudiantiles de este grupo, se tornó difícil. Sin embargo, a medida que transcurrieron los meses de asesorías presenciales y virtuales, práctica en el manejo de las tecnologías de información y comunicación, y momentos de reflexión en torno a su aprendizaje y actitudes, fue posible el cumplimiento de los objetivos por parte del 88 por ciento del grupo en estas dos etapas del Seminario de Investigación. Cabe decir, que el 12 por ciento restante lo constituyeron tres de los alumnos de sexo masculino, los cuales quedaron rezagados desde el primer mes de la primera etapa, no pudiendo continuar para la segunda dado que es una asignatura de carácter seriado. También es pertinente agregar que a estos estudiantes se les conminó de manera personalizada (física y virtualmente) a retomar el ritmo de trabajo dándoles la oportunidad de que así lo hicieran. De los tres sólo uno hizo el esfuerzo pero después argumentó que tenía mucha carga de trabajo en su actividad laboral y no podía dedicarse al Seminario. Los otros dos se escabulleron desapareciendo de la escena sin más explicación.

Durante las dos primeras etapas del Seminario se observó entonces una tendencia de resistencia al inicio, pero de mayor independencia al final, en tanto que ya eran ellos quienes estaban pendientes de que se les proporcionara la asesoría necesaria y adelantarse a la realización de actividades que no se les había solicitado todavía. Al final de esta segunda etapa, el 96 por ciento cumplió satisfactoriamente en tiempos ordinarios con los objetivos del curso. Sólo un alumno requirió hacer uso del tiempo programado para una acreditación extraordinaria, tratándose del único estudiante de sexo masculino que había aprobado el trimestre anterior.

Por último, de acuerdo a la mayoría de los estudiantes, la segunda etapa la percibieron “más fácil” dado que ya tenían mayor dominio de las tecnologías de comunicación y claridad en las tareas que debían cumplir para lograr los objetivos de aprendizaje, aún cuando éstas tuvieran mayor grado de dificultad que la etapa anterior.

### **A manera de conclusión**

Las necesidades del desarrollo del mercado que están determinando los cambios en la educación pueden significar al mismo tiempo la promesa de una sociedad distinta con una mejor calidad de vida si se logra visualizar como una contradicción del mismo sistema. Las instituciones educativas mexicanas pueden orientar sus esfuerzos para formar individuos competitivos capaces de sobrevivir en las redes del mercado laboral, articulándolo con la formación de individuos emergentes capaces de romper con las inercias y asumir posiciones críticas respecto a sí mismos y ante el contexto sociopolítico en el que vive, siendo conscientes de sus acciones y sus consecuencias. Romper con barreras culturales arraigadas en nuestro país a lo largo de años sumisión política y de dependencia económica y cultural acomodaticia.

En este sentido, me parece que, las instituciones públicas de educación superior de los países subdesarrollados, tienen, entre otros, como grandes interrogantes a resolver los siguientes: ¿Cómo encarar y participar en el juego de poder de los gobiernos neoliberales frente a una sociedad globalizada, de manera competitiva y activa sin perder de vista las necesidades de desarrollo social integral? O: ¿Qué deben hacer las instituciones educativas para proponer, fomentar y ayudar a construir una visión distinta y alternativa que promueva la formación de individuos y sociedades más sanas con mejores condiciones de vida no solamente materiales sino intelectuales, psicológicas y ambientales, sin perder de vista la necesidad inmediata de los egresados de poder ser capaces de integrarse y sobrevivir en el medio actual? Y: ¿Cómo transformar las prácticas educativas de los estudiantes?

### **Referencias**

Ayala Aguirre, Francisco G. (2002), *La función del profesor como asesor*, Trillas-ITESM, México.

- Boud, David y David Walker (1998, junio), Promoting reflection in professional courses: the challenge of context en *Studies in Higher Education*, Vol. 23, Disponible en línea, base de datos: *Academic Search Premier*, <http://search.epnet.com/direct.asp?an=823484&db=aph>
- Boud, David (1990), Assessment and the promotion of academic values en *Studies in Higher Education*, Vol. 15, Disponible en línea, base de datos: *Academic Search Premier*, <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9707030576&db=aph>
- Casillas Alvarado, Miguel A. y Adrián de Garay Sánchez (1992), El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior, 1960-1990 en Gil, Antón, *et al.*, *Académicos: un botón de muestra*, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México, pp. 11-60.
- Chaupt, Jean Michel, Martha Vitalia Corredor y Gloria Inés Marín (1998), El tutor, el estudiante y su nuevo rol en *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*, Coordinación de Educación Abierta y a Distancia, Universidad de Guadalajara, México, pp. 97-109.
- Díaz Barriga, Angel (1985), *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, México.
- Dochy, Filip; Mien Segers y Sabine Dierick (2002, mayo), Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación en *Boletín Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 2, Núm. 2, [http://www.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu\\_boletin\\_vol2\\_n2.htm#dochy](http://www.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu_boletin_vol2_n2.htm#dochy)
- Fuentes Molinar, Olac (1981), El Estado y la educación superior en Guevara Niebla, Gilberto, *La crisis de la educación superior en México*, Nueva Imagen, México, pp. 67-76.
- Guevara Niebla, Gilberto (1983), *El saber y el poder*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México.
- Liu, Eric Z.F.; Sunny S.J Lin y S.M. Yuan (2002), Alternatives to instructor assessment: a case study of comparing self and peer assessment with instructor assessment under a networked innovative assessment procedures en *International Journal of Instructional Media*, Vol. 29, Núm. 4, Disponible en línea, base de datos: *Academic Search Premier*, <http://search.epnet.com/direct.asp?an=8933947&db=aph>
- López Frías, Blanca Silvia y Elsa María Hinojosa Kleen (2001), *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, Trillas-ITESM, Universidad Virtual, México.
- Martín Rodríguez, Eustaquio (2001), Entre la industrialización y la virtualización: algunas consideraciones sobre el desarrollo de la educación a distancia en Lara Ruiz, José de Jesús (comp.), *El Sistema de Educación Abierta y a Distancia*, Diplomado en Educación Abierta y a Distancia con Tecnologías Telemáticas (2ª edición), Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 95-103.
- Moreno Castañeda, Manuel (2001), Mediaciones para el aprendizaje en Lara Ruiz, José de Jesús (comp.), *El Sistema de Educación Abierta y a Distancia*, Módulo Diplomado en Educación Abierta y a Distancia con Tecnologías Telemáticas (2ª edición), Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 64-80.
- Rosales Medrano, Miguel Ángel (2001), Políticas educativas modernizadoras y formación de profesores en la universidad pública en Cano Tizado, Jorge Guillermo y Rodrigo López Zavala (Coordinadores), *El Debate de lo global. Contribuciones a la discusión multidisciplinaria de una problemática*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México, pp. 339-385.

**Título: Procesos de evaluación formativa y el desarrollo de la autonomía y responsabilidad en estudiantes universitarios**

**Autor: Roxana Loubet Orozco**

**Grupo de trabajo 4, Modelos**

**Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Universidad Autónoma de Sinaloa**

**Domicilio personal: Carnaval 1127-1, Mazatlán, Sinaloa. Tel. y Fax (01 669) 9 82 65 83**

**Correo Electrónico:**

[roxana@alumno.uasnet.mx](mailto:roxana@alumno.uasnet.mx)

[roxloubet@yahoo.com.mx](mailto:roxloubet@yahoo.com.mx)

**Equipo requerido:**

Para presentación de *Power Point*: Computadora, cañón, programa *Power Point*.

## **CURRÍCULUM VITAE**

Grados de Lic. en Sociología y Maestría en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Actualmente estudiante de la Maestría de Educación y Nuevas Tecnologías en la misma Universidad.

Funciones de asesoría y docencia en la Escuela de Derecho de la Universidad Autónoma de Sinaloa y en la Universidad de Occidente.

Residencia: Mazatlán, Sinaloa.

**Grupo de trabajo 4, Modelos.**