

La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias

Co-assessment as a complementary alternative to learning assessment. Analysis and reflection in university classrooms

Ana Gessa Perera

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias Empresariales. Departamento de Economía Financiera. Huelva, España.

Resumen

En el momento actual, en el que se están produciendo cambios importantes en la Educación Superior es necesario entender que éstos dependen también de que se modifiquen los criterios y las estrategias de evaluación, en el marco de una enseñanza basada en competencias y centrada en el trabajo de los estudiantes. Así, la coevaluación, junto con otras estrategias metodológicas de evaluación, se contempla como una interesante alternativa complementaria para evaluar determinadas competencias de los estudiantes universitarios. En este trabajo se realiza un análisis y reflexión de la idoneidad de la evaluación conjunta profesor-alumno para evaluar determinadas competencias desarrolladas por los universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para llevar a cabo este análisis simultaneamos la aplicación de esta metodología con otras alternativas de evaluación, para evaluar el aprendizaje de un grupo de alumnos de la titulación de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. Se trata de compatibilizar diferentes métodos de evaluación del aprendizaje del alumno, aplicando la coevaluación para valorar algunas competencias de los alumnos, mediante la valoración de los trabajos realizados por los grupos de alumnos y expuestos en clase. Esta experiencia nos ha permitido orientar la evaluación, desde otro enfoque, basado en la mejora del aprendizaje del alumno, tras comprobar el alto interés de los

alumnos por participar en el proyecto (superando el 70% de los alumnos matriculados en la asignatura), así como los resultados de la evaluación del aprendizaje, tras verificarse, de un lado, la aproximación de las evaluaciones de los alumnos y la del docente, y de otro, la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y de la evaluación de la docencia impartida. Todo ello nos hace reafirmarnos en la necesidad de una reconceptualización de la evaluación que incluya nuevos planteamientos en un entorno de enseñanza orientada al aprendizaje.

Palabras clave: coevaluación, evaluación del aprendizaje, aprendizaje colaborativo, trabajo en grupo, Educación Superior.

Abstract

Important changes are happening in higher education right now. It must be understood that these changes depend also on there being a change in evaluation criteria and strategies, as part of a skills-based education focusing on student's work. Co-assessment, in combination with other methodological strategies, is looked at as an interesting complementary alternative for evaluating certain university student skills. This paper analyses and reflects upon the fitness of joint teacher/student assessment for evaluating certain skills developed by university students in the teaching/learning process.

For this analysis, the authors applied this methodology together with alternative evaluation methodologies to assess learning in a group of business administration students at the University of Huelva, Spain. The goal was to find a way of making different methods of evaluating student learning compatible with one another, applying co-assessment to assess some student skills, through the assessment of papers written by groups of students and presented in class. This experience enabled the authors to place another focus on evaluation, a focus based on improving student learning. It was noted that students were greatly interested in participating in the project (Over 70% of the students who had enrolled in the course were interested in participating). The results of the learning assessment were interesting, too; a closeness was found between the students' assessments and the teacher's assessment, and it was found that the students' academic achievement improved, as did the evaluation of the teaching provided. With this evidence, the authors reaffirm the need for a reconceptualisation of assessment to include new approaches in a learning-oriented environment.

Key words: co-assessment, learning assessment, collaborative learning, group projects, higher education.

Introducción

La evaluación del aprendizaje como actividad compleja que forma parte del proceso docente, se ha convertido en los últimos años en objeto de discusión, reflexión y debate en entornos educativos. Evidencia esta preocupación el significativo número de investigaciones referidas a innovaciones docentes en la fase evaluación del aprendizaje, analizadas desde diferentes puntos de vista. Algunas referidas a los criterios y estándares para evaluar el aprendizaje (Darby, 2007; Woolf, 2004; Stowell, 2004), otras relativas a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (Coll et al., 2007; Keppell et al., 2006) y otras que abordan cuestiones relativas a las diferentes metodologías utilizadas (Bleske-Rechek et al., 2007; Romer 2002; Leach et al., 2001).

Atendiendo al objetivo de este trabajo, nos centramos en los procedimientos de evaluación del aprendizaje que involucran al alumno, convirtiéndose en juez y parte del proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación por pares y coevaluación). Forman parte del conjunto de los denominados procedimientos de «evaluación alternativa» (Álvarez, 2008, p. 252), que a diferencia de los métodos basados en la medida del aprendizaje o en pruebas objetivas, se realiza a través de tareas reales.

Boud y Falchikov (1989) analizan los resultados de diversas publicaciones sobre estos procedimientos, resaltando, a parte de los aspectos técnicos de análisis (fiabilidad, contenido, consecuencias, etc.), la conveniencia de su implantación en entornos de enseñanza en el que el aprendizaje del alumno, y no la docencia del profesor, debe ser el elemento central. Asimismo, Dochy et al. (1999) han resaltado la importancia que tiene la participación del alumnado universitario en los procesos de evaluación y la necesidad de seguir profundizando en el estudio sistemático del mismo.

A pesar del rechazo inicial que puede presentar cierto sector del profesorado universitario a compatibilizar los métodos tradicionales de evaluación con nuevos enfoques, las limitaciones de la evaluación centrada exclusivamente en el profesor y las potencialidades de estos métodos para estimular el aprendizaje profundo y autorregulado han incrementado en los últimos años en las aulas universitarias la utilización de los procedimientos que involucran al alumno en el proceso de evaluación (Silén, 2006; Taras, 2002; Jones et al., 2006).

Además, teniendo en cuenta, tal y como afirman Glaser y Silver (1994) que «un programa de evaluación se debe juzgar -ahora y en el futuro- en términos de su

efectividad para ayudar al profesorado a maximizar el aprendizaje del alumnado», la evaluación no debe basarse sólo en calificar al alumno, sino que debe ser, ante todo, una práctica reflexiva propia del docente, un control de calidad sobre lo que se hace, para después tomar decisiones, que facilite la mejora del aprendizaje. De ahí que en los últimos años se hable de «evaluación orientada al aprendizaje»¹ (*learning-oriented assessment*), la cual se apoya en tres aspectos (Álvarez, 2008, p. 246):

- Plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje.
- Involucrar a los estudiantes en la evaluación.
- Ofrecer los resultados de la evaluación a modo de feedback.

La evaluación, por tanto, debe configurarse como un proceso permanente, sistemático y planificado que proporcione información útil, oportuna y confiable, sobre los diferentes aspectos del proceso educativo (Blanco et al., 2006).

Por todo ello, y dado que el objetivo de cualquier sistema de evaluación no debería ser únicamente medir o valorar las competencias cognitivas, sino que debe incluir también la valoración de otras competencias (procedimentales y actitudinales), entendemos que la evaluación del aprendizaje que realizan los mismos estudiantes constituye una variable especialmente relevante, aunque dándole, por supuesto, la validez y confiabilidad que permita su reconocimiento en el campo educativo. Por todo ello, y sin menospreciar las demás alternativas de evaluación, hemos centrado en ella nuestra investigación.

En este trabajo recogemos los resultados de la experiencia llevada a cabo en la Facultad de Empresariales de la Universidad de Huelva con los alumnos matriculados en la asignatura de Calidad Total de cuarto curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (LADE). Se trata de compatibilizar diferentes métodos de evaluación del aprendizaje del alumno, aplicando la coevaluación o evaluación conjunta profesor-alumno para evaluar algunas competencias de los alumnos, mediante la valoración de los trabajos realizados por los estudiantes y expuestos en clase.

La estructura adoptada en el trabajo es la siguiente: en primer lugar se establecen los objetivos del mismo. Seguidamente, se explica la metodología empleada, justificando la población objetivo, la información recogida y el análisis de datos. A continuación se presentan los principales resultados obtenidos, finalizando con la presentación de las conclusiones más relevantes.

⁽¹⁾ Para un estudio más amplio ver, entre otros, Carless (2003) y Santos (2003).

Objetivos

En este proyecto docente pretendemos responder a varias cuestiones sobre los aspectos más relevantes de ese tipo de evaluación, enmarcada dentro de la denominada *evaluación alternativa*: la participación de los alumnos y los resultados sobre el aprendizaje y la enseñanza.

La participación de los alumnos

Se trata de conocer si efectivamente este tipo de evaluación estimula la participación del alumno, analizando la respuesta de los alumnos a la propuesta realizada por el profesor.

Los resultados sobre el aprendizaje y la enseñanza

En lo que respecta a este segundo aspecto, y teniendo en cuenta que el proceso debe comprender la evaluación tanto del desempeño de los alumnos como del trabajo del docente, tratamos de conocer, de un lado el resultado sobre el aprendizaje y de otro, sobre el proceso de enseñanza.

En relación con el aprendizaje se plantearon los siguientes interrogantes:

- Las valoraciones realizadas por los alumnos ¿son realmente fiables?
- Respecto a otros cursos donde no se implantó la experiencia ¿mejora el rendimiento académico?
- ¿Existen diferencias significativas entre los alumnos que participan y los que deciden no vincularse a la propuesta?
- ¿Podría el profesor establecer propuestas de cambio o de mejora a partir de la coevaluación?

Y por último, tratamos de analizar, en qué medida mejora la calidad de la enseñanza, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinan los alumnos de la alternativa de evaluación propuesta?
- ¿Mejoran los resultados de la evaluación docente?

Metodología

Para alcanzar los objetivos fijados, lo primero que tenemos que identificar son los sujetos de la investigación. En nuestro caso, se trata de los alumnos matriculados en la asignatura de *Calidad Total* de LADE impartida en la Facultad de Empresariales de la Universidad de Huelva.

La selección de la población objeto de estudio se fundamenta en las características de la asignatura: optativa, 9 créditos, cuatrimestral y de último curso de la titulación.

Seleccionada la unidad objeto de estudio, las fases que hemos seguido en este trabajo son las siguientes:

Fase de preparación

Para alcanzar los objetivos del proyecto, propusimos a los alumnos de la asignatura seleccionada participar en la evaluación de algunas de las competencias (habilidades y destrezas) adquiridas y/o desarrolladas por los demás compañeros de clase.

Para ello, una vez presentada y aceptada la propuesta por los alumnos, se formaron los grupos de trabajo², con un máximo de cuatro componentes, para trabajar en un tema seleccionado por ellos o propuesto por el profesor, siempre relacionado con la temática de la asignatura, que tuvieron que exponer ante el resto de sus compañeros al finalizar el cuatrimestre en el que se impartió la asignatura.

En todo caso, para que se alcance el éxito de la iniciativa propuesta, hay que involucrar al alumno, lo que no significa que sea preciso obligarle a participar en él, por lo que se propuso al resto de los alumnos que decidieron no implicarse en el proyecto otra alternativa de evaluación que supliera al ejercicio de esta experiencia.

Para un adecuado desarrollo del proyecto el docente presentó el plan de trabajo a los alumnos, donde se detalló las actividades que deberían realizar los estudiantes para desarrollar las competencias, con los tiempos estimados para su realización y su temporalización en el calendario del curso académico.

²⁾ Tal y como afirman algunos autores (Bushell, 2006; Lejk y Wyvill, 2001, entre otros) este tipo de evaluación parece ser más empleada en situaciones de trabajo en grupos.

Fase de presentación

Transcurrido el plazo para la elaboración de los trabajos seleccionados por los alumnos, éstos lo presentaron en público para su evaluación conjunta por sus compañeros y el profesor³. Cada alumno evaluó individualmente todos los grupos, a excepción del suyo, en una escala de puntuación previamente definida. Además, y al objeto de cumplir con el fin del proyecto, cada alumno tenía que rellenar para cada grupo un cuestionario elaborado al objeto de analizar la percepción de los alumnos de las habilidades y destrezas del resto de los estudiantes, tales como capacidad de síntesis, coordinación, originalidad, etc.

Fase de evaluación y control

Lógicamente, para garantizar la validez de los resultados obtenidos en la iniciativa, y por tanto, valorar la seriedad y relevancia de la misma, fue imprescindible realizar un análisis comparativo de las evaluaciones de los alumnos y las del profesor, no detectando importantes desviaciones y obteniendo conclusiones relevantes para el correcto desempeño de la labor docente.

La calificación del alumno, obtenida como media ponderada en la coevaluación profesor-alumno, forma parte de su calificación final con un peso previamente fijado (entre un 15% y 30%). Entendemos que esta ponderación es la adecuada, si tenemos en cuenta que:

- La evaluación no cubre la totalidad de las competencias adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es una valoración grupal y no individual.
- Es necesario que la iniciativa madure, que resolvamos las posibles deficiencias o problemas que se puedan detectar en el desarrollo de la experiencia.

³ Algunos estudios prueban la eficacia de este tipo de evaluación durante presentaciones orales, como es nuestro caso (Cheng y Warren, 1999; MacAlpine, 1999).

Fase de análisis de los resultados

Para responder a las cuestiones planteadas al poner en marcha esta iniciativa, y así alcanzar los objetivos fijados de la misma, procedemos al estudio de los resultados de la propuesta realizada, los cuales presentamos en el siguiente apartado.

Resultados. Análisis y reflexión

A continuación, se comentan los resultados más significativos del análisis realizado, agrupados alrededor de los dos objetivos principales propuestos: la participación del alumnado y los resultados de la coevaluación.

La participación del alumnado

Como se recoge en la Tabla I el grado de participación de los estudiantes en la propuesta realizada para los dos cursos académicos seleccionados supera el 70% de los alumnos matriculados en la asignatura, sobrepasando con creces ese porcentaje en el último curso analizado, con sólo 3 alumnos no participantes en la coevaluación.

TABLA I. Participación del alumno en el proyecto de evaluación conjunta

Cursos	n° alumnos matriculados	% participación (n° alum. / n° alum. matriculados)	N° grupos de trabajo
1	28 (24 O + 1 LC + 3 E)	71%	9
2	43 (35 O + 6 LC + 2 E)	93%	15

O: Optativa; LC: Libre configuración; E: Alumnos Erasmus.

La decisión de los alumnos de no participar en la experiencia propuesta se debe principalmente al horario en el que se imparte la disciplina (sólo de mañana), optando aquellos por presentarse al final del cuatrimestre a la prueba escrita

sobre el contenido teórico-práctico de la asignatura. Son pocos los estudiantes que manifiestan el miedo a presentar en público el trabajo como el motivo de renunciar a la participación en la evaluación del aprendizaje.

Hay que destacar también la implicación del 100% de los alumnos extranjeros (Programa Erasmus), perfectamente integrados en el curso y en ambos casos con experiencias similares en sus respectivas Universidades de origen, teniendo en cuenta, que en la mayoría de los casos, ya tienen implantado el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*), basado, en gran medida, en el trabajo del estudiante.

Además, en relación con las otras alternativas de evaluación utilizadas, tenemos que resaltar la alta participación de los alumnos involucrados en el proyecto en la realización opcional de diferentes prácticas propuestas durante el desarrollo del curso y consideradas en la evaluación final (resolución de problemas propuestos, discusión de casos, documentos, artículos, vídeos, etc.), lo que influye positivamente en el nivel de asistencia a clases. Ello nos hace reafirmarnos en la posibilidad de compatibilizar diferentes metodologías de evaluación, siendo el profesor, el que decida la combinación de estrategias más adecuada para su docencia.

Resultados de la coevaluación

Evaluación del aprendizaje

Teniendo en cuenta el margen establecido (± 1 punto) para considerar las puntuaciones de los alumnos en la calificación global de cada uno de ellos (con la correspondiente ponderación previamente establecida), comprobamos en las Tablas II y III que sólo un grupo del primer curso académico considerado en el proyecto superó dicho intervalo, poniéndose de manifiesto la proximidad de las evaluaciones realizadas por los alumnos (ésta se obtiene por la media de todos los alumnos que no pertenecen al grupo evaluado) y por el profesor de determinadas habilidades y destrezas.

Otro indicador de acercamiento entre evaluaciones es la misma percepción por parte de alumnos y profesor del grupo mejor y peor evaluado. Así pues, ambos perciben el mismo grupo como el mejor (en el primer curso el grupo 1 y en el segundo curso el grupo 15) y el mismo grupo con la menor calificación (en el primer curso el grupo 6 y en el segundo curso el grupo 1). En ambos casos el

profesor es más complaciente con el mejor grupo y más exigente con el grupo peor calificado.

TABLA II. Resultados de la coevaluación. Curso 1

GRUPOS		PUNTUACIÓN (1-10)			
Nº	Componentes	Profesor (a)	Alumnos* (b)	Media**	Desviación (a) - (b)
1	2	9 ↑	8,4 ↑	8,7	0,6
2	2	8	7,5	7,75	0,5
3	2	7	7,4	7,2	-0,4
4	1	8	7,4	7,7	0,6
5	2	8	7,8	7,9	0,2
6	2	6 ↓	7,2 ↓	6,6	-1,2
7	3	8	8,4	8,2	-0,4
8	2	7	7,8	7,4	-0,8
9	4	7	7,75	7,375	-0,75

* Media de los grupos de trabajo; ** Media profesor-alumnos.

TABLA III. Resultados de la coevaluación. Curso 2

GRUPOS		PUNTUACIÓN (1-10)			
Nº	Componentes	Profesor (a)	Alumnos* (b)	Media	Desviación (a) - (b)
1	2	6,5 ↓	7,3 ↓	6,9	-0,8
2	1	7,5	7,4	7,45	0,1
3	3	7	6,83	6,915	0,2
4	3	8	8,83	8,415	-0,83
5	3	7,5	7,73	7,615	-0,23
6	3	6,5	7,4	6,95	-0,9
7	4	8,5	8,2	8,35	0,3
8	2	7	7,67	7,335	-0,67
9	1	8,5	8,64	8,57	-0,14
10	2	8	8,29	8,145	-0,29
11	4	7,5	8,07	7,785	-0,57
12	3	8	8,5	8,25	0,5
13	4	9	8,04	8,52	0,96
14	2	7,5	7,93	7,715	-0,43
15	2	9 ↑	8,95 ↑	8,975	0,05

* Media de los grupos de trabajo; ** Media profesor-alumnos.

En relación con las capacidades valoradas, son varias las conclusiones que obtenemos del análisis de los datos y que pasamos a comentar a continuación:

En los dos cursos analizados, los trabajos mejor valorados, versan sobre casos reales (empresas de diferentes sectores), donde se pone de manifiesto la aplicación de los conocimientos adquiridos de la asignatura, previamente expuestos por el profesor. Ello demuestra *el interés por los estudiantes de aplicar los conocimientos adquiridos al mundo empresarial*, lo que deberá tener en cuenta el profesor a la hora de enfocar la asignatura en próximos cursos, de cara a mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En ambos cursos, más de la mitad de los grupos han seleccionado el tema del trabajo, incluyéndose dentro de éstos los equipos cuyos trabajos han sido mejor valorados. Ello refleja *un alto nivel de iniciativa por parte de los alumnos*, lo que favorece su mayor implicación en el proceso de aprendizaje.

El tamaño de los grupos de trabajo también es una variable a tener en cuenta, si nos fijamos, principalmente en el segundo curso, que por el número de alumnos matriculados en la asignatura es mayor que el del curso anterior. Observamos que los grupos de cuatro componentes han sido calificados por los alumnos por encima de 8, lo que nos puede indicar la percepción de los alumnos de *una buena coordinación entre los miembros del equipo*, lo que favorece el desarrollo del aprendizaje colaborativo en las aulas universitarias.

Otro factor por considerar son las reuniones de los alumnos con el profesor, en horario de tutorías, para tratar diferentes aspectos relacionados con el desarrollo del trabajo. Esta experiencia ha propiciado, en relación con otros cursos en los que no se había puesto en marcha la misma, una mayor frecuencia de visitas al profesor, solicitando orientación en cuanto al tema, estructura, recursos bibliográficos, etc., lo que favorece *la interacción entre el alumno y el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje*.

El tiempo de exposición de los trabajos (máximo de 20 minutos) fue excedido por el 85% de los grupos de ambos cursos, lo que nos puede indicar varias cosas. El profesor no haya planificado bien la tarea a realizar por el alumno, no dejando claro los objetivos a alcanzar y/o la capacidad de síntesis constituya un obstáculo para el aprendizaje de los alumnos, siendo preciso en este último caso *un mayor esfuerzo* por parte del profesor *por resaltar aquellos aspectos más relevantes del trabajo desarrollado*.

Si bien existen otros factores condicionantes (tipo de asignatura, metodologías complementarias de evaluación, número de alumnos, criterios de ponderación de

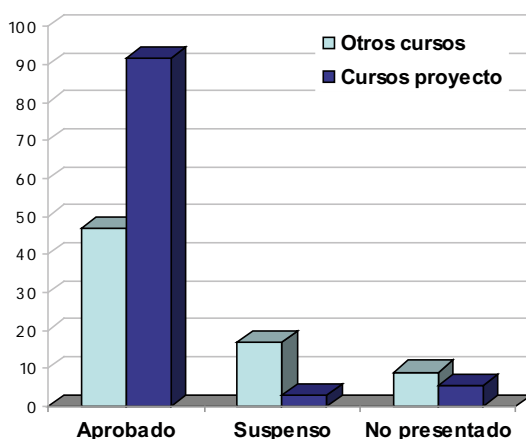
las calificaciones parciales, etc.), los resultados de la evaluación final de la asignatura recogidos en la Tabla IV es una clara evidencia del efecto positivo de la participación de los alumnos en la evaluación del aprendizaje. Ni el porcentaje de «suspense» ni el de «no presentado» superan el 10% de los alumnos matriculados, valor por debajo de la media de otras asignaturas de la titulación analizada.

TABLA IV. Evaluación del rendimiento académico del alumno

Cursos Nota	1		2	
	nº alumnos	% total	nº alumnos	% total
Matricula honor	1	3,6	2	4,6
Sobresaliente	1	3,6	7	16,3
Notable	11	39,3	8	18,7
Aprobado	11	39,3	24	55,8
Suspense	2	7,1	0	0
No presentado	2	7,1	2	4,6
Total	28	100	43	100

Si comparamos la media de las calificaciones de ambos cursos con la de otros cursos en los que no se aplicó la coevaluación de los trabajos realizados por grupos de alumnos, manteniéndose las otras metodologías complementarias de evaluación, observamos en el Gráfico I como el porcentaje de suspenses y no presentados supera al de los cursos en el que se aplicó la experiencia.

GRÁFICO I. Evaluación del rendimiento académico de los cursos del proyecto/otros cursos



Evaluación de la enseñanza

Aunque habría que realizar un análisis más exhaustivo para poder evaluar la actividad docente, teniendo en cuenta la cantidad de factores que influyen en la misma, la Tabla V nos puede ofrecer una primera aproximación de la misma. En ella se refleja la valoración positiva de la docencia impartida, lo que nos pone de manifiesto, entre otras cosas, el grado de aceptación de la propuesta realizada, así como la integración de la asignatura en el contexto del curso y de la titulación en la que se imparte, superando en este último caso, con gran diferencia, las valoraciones medias de referencia consideradas.

TABLA V. Evaluación de la actividad docente

CRITERIOS	Media (0-10)	D. Tip.	VALORACIONES MEDIAS DE REFERENCIA	
			Curso	Titulación
Adecuación de los criterios y procedimientos de evaluación empleados	8,32	1,39	8,3	7,34
Adecuación del material de apoyo recomendado	8,20	1,15	8,13	7,37
Actitud del profesor/a (trato, accesibilidad, disponibilidad, etc.)	9,02	1,06	9,1	8,81
Dedicación del profesor	9,32	1,12	9,29	8,97

Fuente: Informes de evaluación de la calidad docente, Universidad de Huelva.

Si evaluamos para garantizar el aprendizaje y mejorarlo, debemos dejar de ver la evaluación como el punto de llegada, sino más bien como el punto de partida para la toma de importantes decisiones, por lo que los resultados del estudio entendemos que pueden contribuir a mejorar el feedback en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el profesor pueda proponer cambios o acciones de mejora para perfeccionar o mejorar el aprendizaje del alumno.

Conclusiones y futuras investigaciones

El análisis realizado, en una primera aproximación, nos ha permitido obtener conclusiones relevantes que nos han ayudado de un lado, cumplir los objetivos que nos propusimos al iniciar este trabajo, respondiendo a las preguntas que nos planteábamos y de otro lado, detectar posibles deficiencias o problemas en el desarrollo de la experiencia, lo que nos ha animado a continuar trabajando para profundizar en el estudio de las implicaciones de la coevaluación en el aprendizaje del estudiante universitario, proyecto que estamos desarrollando en el marco del *Programa de Innovación Docente 2008/09* de la Universidad de Huelva.

El trabajo desarrollado nos hace reafirmarnos en las conclusiones de los estudios que defienden una reconceptualización y una práctica de la evaluación, que no rechazan los presupuestos de la evaluación tradicional, sino que los incluye en una propuesta complementaria que añade y potencia nuevos planteamientos en un entorno de enseñanza orientada al aprendizaje, eje central de la reforma en la que se encuentra inmerso el sistema universitario español.

Tal y como señala Boud y Falchikov (2006): «la participación de los alumnos en la evaluación puede ser una valiosa oportunidad para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje, favoreciendo así el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida».

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una Mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272.
- BLANCO, O., SÁNCHEZ, S., RODRÍGUEZ, M. L. Y LÓPEZ-GUZMÁN, T. (2006). La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario. V Congreso Internacional Educación y Sociedad:, La educación: retos del S. XXI, Granada, 30 noviembre y 1-2 diciembre.
- BLESKE-RECHECK, A., ZEUG, N. & WEBB, R. (2007). Discrepant performance on multiple-choice and short answer assessments and the relation of performance to general scholastic aptitude. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 89-105.

- BOUD, D. Y FALCHIKOV, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- BUSHELL, G. (2006). Moderation of peer assessment in group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(1), 91-108.
- CARLESS, D. (2003). Putting the learning into assessment. *The Teacher Trainer*, 17(3), 14-18.
- CHENG, W. Y WARREN, M. (1999). Peer and Teacher assessment of the Oral and Written Tasks of a Group Project. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), 301-314.
- COLL, C., ROCHERA, M. J., MAYORDOMO, R. Y NARANJO, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Una experiencia de innovación en Educación Superior con ayuda de TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 783-804.
- DARBY, J. (2007). Evaluating course evaluations: the need to establish what is being measured. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(4), 441-455.
- DOCHY, F., SEGERS, M. Y SLUIJMANS, D. (1999). The Use of Self-, Peer- and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- GLASER, R. Y SILVER, E. (1994). Assessment, testing and instruction: retrospect and prospect. *Review of Research in Education*, 20, 393-419.
- IBARRA, M. S. Y RODRÍGUEZ, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- JONES, P., LAUFGRABEN, J. Y MORRIS, N. (2006). Developing an empirically based typology of attitudes of entering students toward participation in learning communities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(5), 249-265.
- KEPPELL, M., AU, E. Y CHAN, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- LEACH, L., NEUTZE, G. Y ZEPKE, N. (2001). Assessment and empowerment: some critical questions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293-305.

- LEJK, M. Y WYVILL, M. (2001). Peer assessment of contributions to a group Project: a comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1) 61-72.
- MACALPINE, J. (1999). Improving and encouraging peer assessment of student presentations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(1), 15-25.
- ROMER, T. (2002). Situated learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(3), 233-241.
- SANTOS, M. A. (2003). *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SILÉN, CH. (2006). The Tutor's Approach in Base Groups (PBL). *Higher Education*, 51(3), 373-385.
- STOWELL, M. (2004). Equity, justice and standards: assessment decision making in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(4), 495-510.
- TARAS, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- WOOLF, H. (2004). Assessment criteria: reflections on current practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(4), 479-493.

Dirección de contacto: Ana Gessa Perera. Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias Empresariales. Departamento de Economía Financiera. Plaza de la Merced, 11, 21002, Huelva. España. E-mail:gessa@uhu.es