

La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia

Ibis ÁLVAREZ VALDIVIA

Correspondencia

Ibis Marlene Álvarez Valdivia

Universitat Autònoma de Barcelona.
Facultat Ciències de l'Educació.
Edifici G. Barcelona. 08193.
Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès)

E-mail: ibismarlene.alvarez@uab.cat

Tel.: +34 93 581 3199

Recibido: 15/03/08
Aceptado: 30/06/08

RESUMEN

En este artículo se describe una experiencia de coevaluación para la evaluación parcial de la asignatura "Psicología Evolutiva y de la Educación" en la titulación de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo de este estudio se orienta a explorar las potencialidades de este procedimiento para evaluar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos demuestran que la coevaluación puede ser un instrumento fiable y efectivo para evaluar la calidad del aprendizaje y que contribuye a su mejora en la medida que estimula la autorregulación y el desarrollo de competencias profesionales durante la propia situación de evaluación.

PALABRAS CLAVES: Coevaluación, Enseñanza-aprendizaje, Educación Superior.

Co-assessment as an alternative to improve university students' learning quality: evaluation of an experience

ABSTRACT

In this article we describe an experience of co-assessment carried out as part of the evaluation in the course "Developmental and Educational Psychology" taught to Pedagogy students in the Autonomous University of Barcelona. The purpose is to explore the potentialities of this procedure to assess and improve university students' learning. The results obtained show that peer assessment can be a reliable and effective procedure to assess learning quality and that it contributes to its improvement since it encourages self-regulation and the development of professional competences during the particular assessment situation.

KEY WORDS: Co-assessment, Teaching-Learning, Higher Education.

Introducción

Insatisfacciones de todas las partes nos llevan a plantear modificaciones sustanciales en los métodos de evaluación que prevalecen hoy día en la universidad, por lo general cuestionarios con preguntas de ensayo restringido, de respuesta breve y/o de selección múltiple, cuyas demandas cognitivas hacen énfasis en la memorización y en la comprobación de habilidades de bajo nivel (PEREZ-CABANÍ, CARRETERO, PALMA y REFEL, 2000). Tales prácticas no responden a las exigencias del currículo orientado al desarrollo de competencias (GONZÁLEZ, 2006; BILLING, 2007).

Los propósitos actuales de la Educación Superior precisan fomentar una evaluación que proporcione la información necesaria para adecuar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje; con este fin la evaluación debe ir más allá de la “medida” del conocimiento y debe permitir la construcción de conocimientos y el desarrollo de estrategias para abordar problemas y tareas reales (SANTOS, 1999; MONEREO y POZO, 2003; DÍAZ, 2006).

Cualquier decisión innovadora supone riesgos y necesita ser validada. Por este motivo se decide asumir la innovación en evaluación que se describe en este trabajo como un estudio científico. Se establece como objetivo introducir la coevaluación como parte del examen final, a la vez que se valora su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

1. Definiciones y acotaciones esenciales

Las modificaciones que se introducen en este estudio parten de los argumentos a favor de la evaluación “alternativa”, entendida como evaluación formativa y auténtica (SADLER, 1989; NEWMAN y WEHLAGE, 1993; TARAS, 2002 y ÁLVAREZ, 2005).

A diferencia de otras formas de evaluar en las que también se toman en cuenta las valoraciones de los estudiantes, como la autoevaluación y la evaluación entre iguales, en la coevaluación el docente comparte la responsabilidad de esta tarea con el estudiante. El rasgo distintivo de la coevaluación es que involucra activamente a los estudiantes en la toma de decisiones para la evaluación. Docentes y estudiantes, conjuntamente, clarifican los objetivos del aprendizaje y definen los criterios o estándares para su calificación. Ambas partes interactúan para alcanzar el objetivo compartido de desarrollar una evaluación consensuada (SOMERVELL, 1993; TOPPING, 1998).

Muchos profesores manifiestan temor para compartir la responsabilidad de la evaluación con sus estudiantes. Sin embargo, diversas investigaciones constatan las ventajas de esta metodología. Se afirma que los estudiantes consiguen una opinión más realista de sus propias capacidades y que pueden hacer juicios más racionales al evaluar los logros de sus compañeros de clase. También expresan que les permite pensar profundamente, elevan sus metas de aprendizaje y, como resultado de este desafío, aprenden más y mejor (FALSHIKOV, 1986; HORGAN, BOL y HACKER, 1997).

En síntesis, el proceso de coevaluación integra tres propósitos que se solapan y complementan: 1) permite orientar al estudiante en el rol del docente, visto que en la coevaluación ocurre un cambio de rol al compartir la función de evaluar, atribuida tradicionalmente al docente; 2) al instruir al estudiante, en relación con las peculiaridades del proceso de evaluación, contribuye al desarrollo de habilidades en este sentido y 3) sobre la base de los anteriores logros, el estudiante puede realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de aprendizaje-autoevaluarse (HALL, 1995).

Las fuentes consultadas apuntan principios para orientar la coevaluación como una situación de aprendizaje auténtico en un par de direcciones. En primer lugar, las tareas de la evaluación deben facilitar a los estudiantes tomar decisiones y contextualizar el conocimiento. Para ello se recomienda preparar una sesión inicial para acordar las demandas de la tarea y los criterios para su evaluación, acción orientada a consensuar qué y cómo se evaluará. La segunda parte corresponde a la corrección del resultado final; se trata de guiar la revisión del trabajo realizado, contrastarlo nuevamente con los criterios de calidad definidos, incluso con el trabajo de otros compañeros de clase. Se trata de promover acciones para ajustar las discrepancias que se perciban en ese contraste en función de mejorar el conocimiento.

Sobre la base de los anteriores apuntes conceptuales y de acuerdo con el objetivo planteado para este estudio, se formula, como guía metodológica, la siguiente pregunta: ¿En qué medida la introducción de la coevaluación al examen mejora la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios?

El supuesto de base es que la coevaluación mejora la calidad del aprendizaje en tanto la tarea de evaluación (examen parcial) se constituya en una situación de aprendizaje auténtico e introduzca la función formativa de la evaluación. La evidencia que permitirá corroborar esta suposición será la participación efectiva de los estudiantes en la toma de decisiones respecto a qué y cómo se evalúa y la manifestación de actitudes positivas frente a las tareas de evaluación.

2. Método

Contexto y Participantes

La práctica de coevaluación que se realiza constituye la evaluación parcial (final del primer semestre) de la asignatura Psicología del Desarrollo y de la Educación, materia troncal de 6 créditos ECTS (*European Credits Transfer System*) que se imparte durante el primer año para estudiantes de la Titulación de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Barcelona. A la convocatoria de examen que se realiza se presentaron 82 de los 109 estudiantes matriculados a la asignatura en el curso 2005-2006.

Diseño de la evaluación

La evaluación (examen parcial) se diseña como un proceso que transcurre en tres etapas. A continuación se detallan las acciones y procedimientos que se realizan en cada una de ellas.

PRIMERA ETAPA: Orientar el examen

En vísperas del examen parcial, dos semanas antes, se dedica una sesión presencial (90 min.) para consolidar el temario desarrollado y tomar decisiones sobre qué y cómo evaluar. En esta sesión se definen los temas en los que debe centrarse la evaluación y se concretan tareas que permitan estudiarlos en profundidad. Se consigna una modalidad de evaluación más allá de los límites del aula y horario de examen. Éste consiste en cuestionamientos esenciales de carácter teórico que se problematizan y contextualizan. Ejemplo:

Tópico para la pregunta 3: La autorregulación del comportamiento como expresión de nivel superior de desarrollo psicológico.

Demanda: Explicar la presencia de función reguladora en el comportamiento de un sujeto en desarrollo, en una situación social o educativa concreta. Por ejemplo: un niño/a de edad temprana, durante la formación de hábitos, un escolar durante tareas de estudio, en actividades lúdicas, etc.

Este primer intercambio es esencial para asegurarse que se han entendido adecuadamente las demandas de la tarea de evaluación. También se toman decisiones sobre los criterios para evaluar la calidad del aprendizaje; en este caso se sigue como referencia la taxonomía SOLO (BIGGS y COLLIS, 1982) compartiendo con los estudiantes sus bases conceptuales. Se definen indicadores

genéricos que sirven de referente para representarse la calidad del conocimiento y se hacen corresponder con la escala vigente para la calificación:

- Excelente: ideas esenciales y complementarias, elaboración de inferencias y argumentos personales (entre 10 y 9 puntos).
- Notable: ideas esenciales y relacionadas que, en su conjunto, ofrecen una comprensión integrada del objeto de estudio (entre 8 y 7 puntos).
- Aprobado: ideas básicas, expresadas a modo de sumario, no relacionadas o incompletas (entre 5 y 6 puntos).
- Insuficiente: ideas elementales, superficiales y obvias, reproducidas directamente de las fuentes consultadas, erróneas... (menos de 5 puntos).

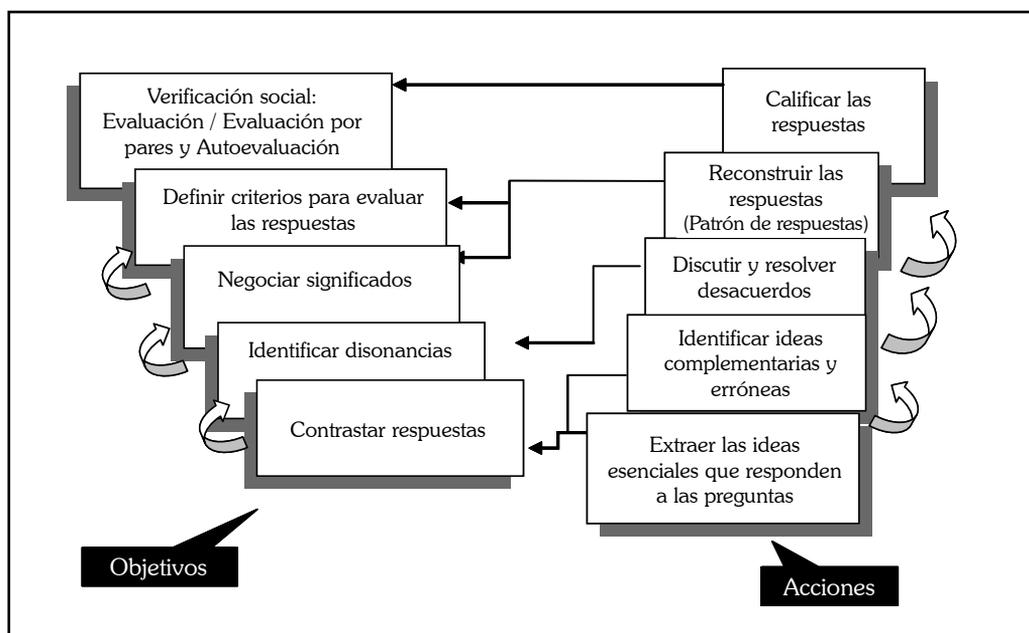
Especialmente se instruye sobre el procedimiento de coevaluación y se advierte que el día convocado para el examen se debe aportar un documento impreso con las respuestas. Se ofrece ayuda a través de las tutorías.

SEGUNDA ETAPA: Presentar el examen y realizar la corrección

Esta etapa corresponde al proceso colaborativo para la evaluación de los resultados del examen. Durante dos horas, en principio previstas para responder al examen escrito en lo que sería la situación tradicional de evaluación, se realizan las acciones de coevaluación en el orden que muestra la figura 1. Los estudiantes se organizan en pequeños grupos de trabajo (de cuatro a cinco integrantes) respetando su voluntad de filiación. Se precisan los objetivos de la colaboración y se indican las acciones a realizar paso a paso.

En los primeros 45 minutos los estudiantes contrastan sus respuestas en grupos. La actividad es supervisada por el docente, resolviendo contradicciones, dudas y ofreciendo las ayudas necesarias. Como resultado de este intercambio se construye y se consensúa un patrón de respuestas o rúbrica que sirve como referente para atribuir calificaciones. La rúbrica contiene respuestas típicas, a modo de ejemplo, correspondientes a cada uno de los niveles de conocimiento que se diferenciaron para definir los criterios para evaluar la calidad del aprendizaje en la primera etapa. Sobre esta base, el docente y cada estudiante realizan la corrección de los exámenes.

FIGURA 1. Objetivos parciales y acciones de la coevaluación.



TERCERA ETAPA: Verificar la corrección del examen

En esta etapa se convoca a los estudiantes para contrastar los resultados de su corrección (autoevaluación) con la realizada por la docente. Se discuten las diferencias y/o discrepancias y se realizan los ajustes necesarios. Finalmente se propone la evaluación por pares, acción que permite corroborar la pertinencia de los criterios utilizados para la evaluación a la vez que se consolidan los aprendizajes.

De este proceso colaborativo resultan tres calificaciones a los exámenes: autocorrección, corrección por el docente y corrección por un compañero de clase. Se espera que no existan diferencias significativas entre ellas; si aparecen, se discute y revisa.

Recogida y análisis de datos sobre el proceso de aprendizaje

En función del objetivo trazado para este estudio, además de la información que ofrecen las calificaciones de los exámenes sobre los resultados del aprendizaje,

interesa obtener datos del proceso referidos a la realización de la evaluación. Con este propósito se aplican los recursos siguientes:

- a) *Cuestionario auto-valorativo*. Este cuestionario se estructura en tres preguntas abiertas: 1) actividades de estudio realizadas; 2) dificultades encontradas; 3) logros de aprendizaje que se perciben. Se administra en la tercera etapa de la evaluación y tiene como objetivo promover la autorreflexión sobre la experiencia que se realiza.

Las actividades de estudio se valoran positivamente si suponen actitudes reflexivas frente a la tarea de evaluación. Por ejemplo, esfuerzo personal para comprenderla, reformulación, representación, etc. También actúan en ese sentido procurar intercambios con el docente y con otros estudiantes para clarificar los objetivos. Estas acciones ofrecen *feedback* favorable a la autorregulación del aprendizaje y a la construcción significativa del conocimiento. Las opiniones de los estudiantes sobre dificultades y logros revelan cómo el procedimiento de la evaluación influye en el proceso y en los resultados del aprendizaje que realizan. Se presta atención a las expresiones que evidencien transferencia de habilidades para evaluar el aprendizaje propio y el de sus compañeros.

- b) *Observación sistemática*. Durante el transcurso de la evaluación, en cada una de las etapas, se registran expresiones y/o actuaciones significativas de los estudiantes, en particular las que evidencian reacciones a las modificaciones introducidas. Por ejemplo, dificultades en la comprensión, percepción de esfuerzo, reclamaciones de tiempo, necesidad de ayuda, dudas y exclamaciones generales de satisfacción o insatisfacción.
- c) *Escala de Seguimiento de Buena Práctica (ESBP)*. Es un instrumento de evaluación externa que se aplica debido a que esta evaluación se consideró como “buena práctica” por la comisión asesora de la UAB para la experimentación en la titulación de Pedagogía del proyecto TUNING. Consiste en un cuestionario anónimo y consta de cuatro ítems con los que cada estudiante evalúa la calidad de la práctica en cuestión. Los ítems que incluye son: a) dificultad subjetiva, b) utilidad subjetiva, c) idoneidad metodológica y d) percepción de refuerzo al aprendizaje. Además incluye ítems abiertos en relación con el tiempo dedicado, propuestas de mejora y para otros comentarios.

Los datos recopilados a través de este cuestionario también se utilizan para valorar la experiencia, en la medida que las cuestiones de interés para la comisión asesora también lo son para este estudio.

Además de estos instrumentos que facilitan un análisis cualitativo de los resultados, se utilizaron estadísticos descriptivos (frecuencias) y de estimación (coeficiente de correlación r) para valorar la correspondencia entre los diferentes procedimientos utilizados para la corrección.

3. Resultados

Dado que el mayor interés de esta experiencia se refiere al impacto de la coevaluación en la calidad del aprendizaje, es importante comenzar por este análisis visto desde la perspectiva de los estudiantes. En este sentido, son relevantes las opiniones que expresan en el cuestionario de autovaloración. En la tabla 1 se resume el análisis realizado y se insertan, a modo de referencia general, fragmentos de las respuestas registradas en un caso.

Los estudiantes refieren haber realizado, en primer lugar, actividades para orientarse en las preguntas y buscar información. Se infiere que estas actividades están relacionadas con la necesidad de representarse y comprender mejor la tarea. Un segundo grupo de acciones da cuenta de intercambios con otros en función de tomar decisiones sobre las estrategias para responder al examen. También mencionan interacciones para compartir el conocimiento, ya sea durante la realización individual del examen o en la puesta en común en el aula, presupuesto implícito en el diseño de la evaluación. En su conjunto, esta secuencia de acciones evidencia que en buena medida el procedimiento condiciona un proceso de estudio conscientemente planificado que estimula la autorregulación del aprendizaje.

Los estudiantes citan en menor medida la realización de tutorías u otro tipo de intercambio con el docente para apoyar sus actividades relacionadas con el examen. Sin embargo, dado que tanto en las actividades previas a la coevaluación (preparación del examen) como en las siguientes, los alumnos necesitaron compartir e intercambiar, podemos asegurar que este procedimiento incentiva el aprendizaje colaborativo y ofrece estímulos al aprendizaje derivados directamente de la calidad de la comunicación. Ejemplos de estas positivas contribuciones son actitudes tales como considerar el punto de vista del otro, respetar sus opiniones, preocuparse por el éxito del grupo, ofrecer ayudas y asumir los logros grupales como personales.

TABLA 1. Resultados del análisis del contenido del cuestionario para la auto-evaluación (n=82).

<i>Unidad de Análisis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Segmentos extraídos del autoinforme de un caso</i>
Actividades de estudio	Orientarse en la tarea	26	32%	"A la hora de preparar el examen, opté por la clasificación y la ordenación de los temas colgados en el campus virtual y los apuntes (...)".
	Buscar información	28	35%	"He buscado información sobre cada una de las preguntas que compone el examen tanto en manuales como en Internet. Preparar el examen no fue simple, ya que tuve que buscar información en los apuntes y referencias bibliográficas (...)".
	Intercambiar con otros	33	40%	"(...) Comparé alguna de mis respuestas con otra de alguna amiga donde las dos no estábamos muy seguras de lo que teníamos que contestar (...)".
	Tutorías	6	7%	"(...) Junto a dos compañeras fuimos a una tutoría para resolver dudas".
	Revisar las respuestas	4	5%	"(...) Seguidamente respondí las preguntas del examen para seleccionar las partes más importantes para sintetizar y poder llegar al examen final".
Dificultades	Síntesis	16	20%	"(...) Lo que más me costó fue resumir toda la información en dos folios, esto hacía que en ocasiones tuviera la sensación de que me dejaba cosas importantes en alguna pregunta, era imposible suprimir o reducir mis respuestas".
	Interpretación de las preguntas	20	24%	"Había preguntas que no entendía, algunas ambiguas (...). Por eso he tenido grandes frustraciones a la hora de la corrección en clase, primeramente por las preguntas mal interpretadas (...)".
	Tiempo	6	7%	"Era difícil de realizar todas las partes que se nos pedían con el tiempo que se nos había dado (...). La dificultad más grande que he encontrado en esta actividad es el poco tiempo que disponíamos para realizar la puesta en común (...)".
	Consenso con el grupo clase	5	6%	"(...) Las insatisfacciones las encontré en el momento en que corregimos el examen en clase. Nos costaba ponernos de acuerdo en cuál sería la mejor respuesta. En mi grupo algunas respuestas eran muy variadas, pero otras eran muy similares, costaba encontrar lo más adecuado (...)".
Satisfacciones	Satisfacción personal con la tarea y con el aprendizaje	44	54%	"El principal logro que he conseguido ha sido la cantidad de teoría que he aprendido (...). Estoy satisfecha de lo que estoy aprendiendo, ahora sé bastante más de lo que sabía (...). Es la materia que más gusta y la he estudiado con agrado, creo haber cumplido los objetivos, además de aprobar he aprendido mucho (...) estoy muy orgullosa por eso".
	Procedimiento de coevaluación como soporte al aprendizaje	37	46%	"El ejercicio ha permitido compartir ideas y ayudarnos los unos con los otros, de esta manera adquieres un conocimiento más profundo (...). La metodología de hacer el examen en casa y por tu cuenta hace que aprendas más (...) la corrección en común del examen en la anterior clase fue positiva. Creo que de esta manera se aprende mucho y provoca más interés para ir descubriendo cosas nuevas de la asignatura".

Estos resultados corroboran los hallazgos de estudios previos en esta línea y demuestran que la cualidad más trascendente de la coevaluación es su correspondencia con un proceso colaborativo que valora la socialización e incrementa el esfuerzo y la motivación por el estudio (DOCHY, SEGERS y SLUIJSMANS, 1999). La mayoría de los estudiantes relaciona la satisfacción derivada de esta experiencia con el propio hecho de aprender; también expresa satisfacción con el procedimiento de evaluación, que valora como más justa y comprueba mejoras en su aprendizaje. Estas actitudes se diferencian esencialmente de las que se suelen manifestarse frente a los exámenes tradicionales.

El hecho de sentirse bien en esta nueva manera de evaluar y asumirla con protagonismo y responsabilidad, también conlleva a la autorregulación de la actividad cognoscitiva. Este hecho, unido al requerimiento de compartir ideas y de interactuar con los compañeros de clase, hace que el aprendizaje adquiera sentido y significado progresivo, de lo que el estudiante va siendo inmediatamente consciente a través del sistemático y constructivo *feedback* que genera la situación de evaluación.

Sin embargo, sin perder el entusiasmo que estos resultados nos producen, se hace necesario comentar las dificultades que perciben los estudiantes. El mayor problema se localiza en la interpretación de las preguntas, los alumnos perciben dificultad para comprender las demandas cognitivas de la tarea de evaluación. Posiblemente esperaban encontrar demandas menos complejas a las que suponen un planteamiento tipo problema que exige replantear la tarea, autogestionar y elaborar una respuesta significativa y profunda, con atención a un contexto social determinado. En efecto, el examen diseñado suponía un esfuerzo al estudiante para situar el contenido en relación con el ejercicio del profesional de la pedagogía, no se trataba solo de recuperarlo o reproducirlo.

Poniendo en relación esta dificultad con las actividades realizadas para preparar las respuestas al examen, puede advertirse la poca eficacia de la búsqueda de información, tendiente a acumular gran cantidad de referencias en lugar de construir una respuesta significando y contextualizando el contenido. Esta estrategia “sumativa” también puede asociarse con la dificultad referida a la síntesis, tendencia a recopilar información sin suficiente orientación en la tarea y faltando referentes para delimitar las ideas esenciales. El *feedback* que procede de la puesta en común de las respuestas y su reconstrucción a través del trabajo colaborativo que incentiva el proceso de coevaluación resuelve en buena medida estas dificultades; en nuestra opinión es ésta la mayor fortaleza al aprendizaje que introduce la coevaluación.

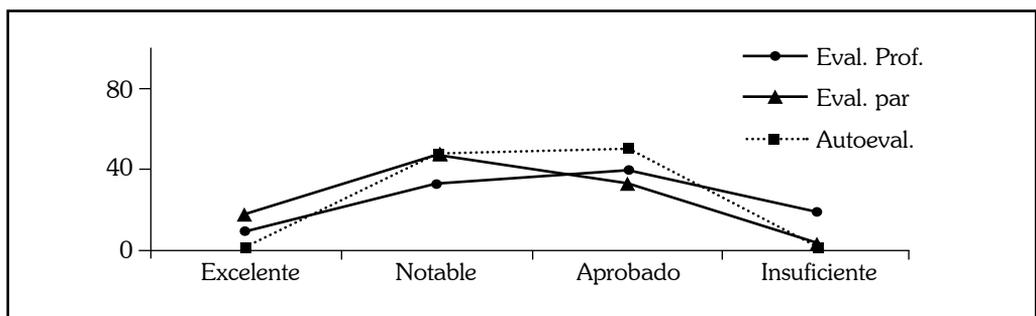
Por otra parte, los resultados que se constatan a través de la Escala de Seguimiento de Buena Práctica (ESBP) ofrecen evidencias a favor de estas apreciaciones. La mayoría de los estudiantes valora positivamente la práctica, es significativa la atribución de valores máximos de la escala a los ítems “utilidad e idoneidad” (86% y 91% respectivamente). En contraste, llama la atención que la mayoría percibe mucha dificultad (85%), lo que en nuestra opinión no es negativo, en tanto el diseño de la tarea de evaluación contiene elevadas demandas cognitivas que exigen esfuerzo.

Las respuestas asociadas al ítem referido a la “dedicación al examen” muestran una diferencia significativa de tiempo dedicado de un alumno a otro (desde 3 hasta 20 horas), lo que hace difícil estimar la media de tiempo empleada para realizar las tareas de la evaluación. Se expresan algunos comentarios sobre la necesidad de contar con más tiempo, por ejemplo “dejar más tiempo para contrastar las respuestas en el grupo” y “reservar tiempo en la sala de informática para dedicarlo a la búsqueda de información y a la edición del examen”.

En general, los estudiantes perciben atractiva y motivadora esta forma de evaluar; en las respuestas a la ESBP en el apartado para comentarios adicionales así lo reflejan: “ha sido un método de evaluación muy interesante”, “ha ayudado a integrar los aprendizajes”.

Los resultados positivos que constata la evaluación externa corresponden con los que muestran las calificaciones de los exámenes, por lo que podemos añadir a la expresión cuantitativa mérito cualitativo; buena parte de los estudiantes expresan ideas esenciales o incluso una comprensión integradora, además de sentirse satisfechos con la experiencia de evaluación. La mayoría de los estudiantes consigue respuestas de suficiente calidad, aproximadamente el 80% entre notable y aprobado.

GRÁFICO 1. Ilustración del contraste entre las calificaciones de las fuentes.



Como muestra el gráfico anterior, no se aprecian diferencias significativas entre las calificaciones que cada parte otorga, resultado esperado en tanto se apoyan en criterios consensuados. En este sentido, es de interés la correlación estadística que se corrobora entre las fuentes: $r = .838$ (evaluación del docente vs. evaluación por un par); $r = .398$ (evaluación por un par vs. autoevaluación) y $r = .377$ (evaluación docente vs. autoevaluación).

Estos resultados, además de señalar el impacto favorable de la coevaluación en el aprendizaje, ratifican su valor para la construcción de conocimiento significativo, profundo y contextualizado. En general, los resultados obtenidos permiten confiar en este procedimiento para mejorar la evaluación.

Conclusiones y recomendaciones

La experiencia de evaluación realizada nos confirma que la coevaluación es un procedimiento muy útil al proceso docente, en particular por las contribuciones del proceso de coevaluación a la calidad del aprendizaje. En esta dirección se constatan dos cuestiones esenciales.

Primero, que el diseño del examen con formato de coevaluación incentiva y favorece la construcción del conocimiento. Los estudiantes se involucran en las actividades de estudio que demandan las tareas de evaluación con elevada responsabilidad personal y colectiva. Este hecho permite afirmar que la evaluación transcurre como una situación de aprendizaje auténtico, significativo y situado. A su vez estimula la autogestión, la autorregulación y la interdependencia positiva implícita en la colaboración que suscita este procedimiento.

En segundo lugar, de las correspondencias encontradas entre las diferentes formas de evaluación que se combinan en esta experiencia (autoevaluación, evaluación entre iguales y la evaluación realizada por el docente), deriva un valor añadido a la coevaluación, la posibilidad de confiar en estos procedimientos para la corrección, lo que puede mitigar la monotonía y la sobrecarga que perciben los docentes durante la corrección de exámenes. Sin que el docente renuncie a la responsabilidad que se le asigna ante la evaluación, compartirla con los estudiantes es altamente beneficioso, ya que eleva el compromiso y la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y le aporta habilidades para evaluarlo.

Partiendo de estos presupuestos resulta recomendable la extensión de este procedimiento para la evaluación, para lo que es imprescindible contar con un diseño instructivo coherente con esta concepción. Es decir, se precisa integrar la evaluación al proceso de enseñanza y de aprendizaje y potenciar su función

reguladora. A la vez que es necesario garantizar ayudas a los estudiantes para resolver las dificultades que supone responder a demandas más complejas de una evaluación basada en tareas auténticas, a favor del aprendizaje basado en competencias.

Por último, no debe olvidarse que a la vez que los docentes transitamos desde la cultura de la evaluación como medida de conocimiento hacia la cultura de la evaluación como oportunidad de aprendizaje, se debe también introducir esta cultura en los estudiantes. Para ello será necesario recurrir cada vez con mayor frecuencia a una evaluación más formativa que persuada a los estudiantes de que la evaluación tiene dos propósitos esenciales: mostrar sus logros y dificultades y acompañarles y guiarles durante su aprendizaje. Cada acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que deberían estar aprendiendo y cómo debería hacerlo; las tareas de evaluación necesitan ser elaboradas teniendo esto en mente.

En pocas palabras, y a modo de reflexión final, percibimos estos resultados no sólo como un logro académico, sino también como un aviso de la necesidad y de la posibilidad de renovar las tradicionales fórmulas de evaluación en la Educación Superior, atrayendo al estudiante en esta difícil y renovadora tarea, avanzando hacia el compromiso con la reforma universitaria que reclama la sociedad actual. Las voces de los estudiantes, expresadas en la valoración de esta experiencia, confirman este reclamo.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, I. (2005). "Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica". *Perspectiva Educativa*, 45, 45-68.
- BIGGS, J. y COLLIS, K. (1982). *Evaluating the Quality of learning: The SOLO*. New York: Academy Press.
- BILLING, D. (2007). "Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills". *Higher Education*, 53(6), 483-516.
- DÍAZ, M. (2006). "Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 71-92.
- DOCHY, F., SEGERS, M. y SLUIJSMANS, D. (1999). "The use of self-peer and co-assessment in Higher Education: a review". *Studies in Higher Education*, 24 (3) 331-350.

- FALSHIKOV, N. (1986). "Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessment". *Assessment and Higher Education*, 11, 146-166.
- GONZÁLEZ, I. (2006). "Dimensiones de la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 445-468.
- HALL, K. (1995). "Co-assessment: participation of the student with the staff in the assessment process". *A report of work in progress, paper given at the 2nd European Electronic Conference on Assessment and Evaluation*, European Academic & Research Network (EARN).
- HORGAN, D., BOL, L. y HACKER, D. (1997). "An examination of the Relationships Among Self, Peer, and Instructor Assessments". Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece.
- MONEREO, C. y POZO, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Editorial Síntesis/ICE UAB.
- NEWMAN, F. y WEHLAGE, G. (1993). "Five standards for authentic instruction". *Educational Leadership*, 50 (87), 5-19.
- PEREZ-CABANÍ, M., CARRETERO, R., PALMA, M. y REFEL, E. (2000). "La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad". *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30.
- SADLER, D. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". *Instructional Science*, 18, 145-165.
- SANTOS, M. (1999). "Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59.
- SOMERVELL, H. (1993). "Issues in assessment, enterprise and Higher Education: the case for self, peer and collaborative assessment". *Assessment and evaluation in Higher Education*, 18, 221-233.
- TARAS, M. (2002). "Using assessment for learning and learning from assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- TOPPING, K. (1998). "Peer assessment between students in colleges and universities". *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- TUNING (2004). "Tuning Educational Structures in Europe. Segunda Parte. Línea 2. Ciencias de la Educación". En: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp. Consultado 18/03/08.