

# Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje\*

por Víctor ÁLVAREZ ROJO, M. Teresa PADILLA CARMONA, Javier RODRÍGUEZ SANTERO, Juan Jesús TORRES GORDILLO y Magdalena SUÁREZ ORTEGA  
Universidad de Sevilla

## Introducción

Las aportaciones metodológicas sugeridas por el proceso de Bolonia plantean la necesidad de que la evaluación deje de reducirse a la mera calificación del estudiante para adoptar un enfoque optimizador de los aprendizajes. Este cambio requiere que se den ciertas condiciones en ese proceso que supongan una garantía más efectiva del papel de la evaluación en la mejora del aprendizaje (Padilla y Gil, 2008). Ante este reto la participación del alumnado en su evaluación constituye un eje clave; tan sólo adoptando el rol de evaluador puede el alumno tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles y promover de esta forma una mejor manera de aprender.

En el contexto español, aunque se ha generado cierta producción teórica sobre el tema (Álvarez-Valdivia, 2009; Gil y Padilla, 2009; Ibarra y Rodríguez, 2007; López-Pastor, 2009; Marín, 2009), care-

mos de investigaciones que pongan de manifiesto si en nuestras universidades existe o no tal participación de los estudiantes en el proceso evaluador y que identifiquen cuáles son las prácticas existentes al respecto. En este contexto el estudio que aquí se presenta ha tenido como objetivo explorar las formas, grados y estrategias con las que los estudiantes de la Universidad de Sevilla participan en su evaluación, identificando para ello si se llevan a cabo modalidades de participación (como la auto-evaluación, la evaluación de compañeros y la evaluación compartida), describiendo de qué manera se ponen éstas en práctica y conceptualizando las opiniones de alumnos y profesores sobre este tipo de experiencias.

En las siguientes páginas presentaremos las características y resultados del estudio realizado.

\* Este artículo es una publicación parcial de la investigación *Proyecto EvalPART: Participación de los estudiantes en la evaluación y calidad en la educación superior*, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (BOE nº 6 de 7 de enero de 2009).

## La participación de los estudiantes en su evaluación

En el contexto internacional y bajo la denominación de evaluación orientada al aprendizaje (*learning-oriented assessment*) se vienen desarrollando investigaciones y experiencias que persiguen reforzar la dimensión formativa de la evaluación (Boud y Falchikov, 2006; Carless *et al.*, 2006; etc.). De entre sus aportaciones destacamos las condiciones bajo las cuales se debe poner en práctica un proceso de evaluación que aspire a promover el aprendizaje de los alumnos (Gibbs y Simpson, 2004):

1. Es necesario plantear tareas de evaluación que impliquen a los alumnos en las tareas de estudio y aprendizaje apropiadas. Dicho de otra forma, *las tareas de evaluación se consideran también como tareas de aprendizaje*.
2. Es preciso proporcionar *feedback* de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje (*feedforward* frente al tradicional *feedback*).
3. Hay que *implicar a los estudiantes* en el proceso de evaluar su propio trabajo, lo cual resulta en una habilidad clave para su futura vida profesional.

Como se puede apreciar, desde este enfoque se considera la participación de los estudiantes como un aspecto crucial para promover una evaluación verdade-

ramente formativa. Es necesario que estos desarrollen la capacidad de evaluar su propio trabajo si pretendemos que se conviertan en aprendices independientes y efectivos. Y esto a su vez tiene implicaciones importantes.

Hacer partícipes a los alumnos en los procesos de evaluación requiere que los criterios y estándares de ejecución de los trabajos sean explícitos y claros, de forma que el estudiante pueda comparar sus realizaciones con estos criterios. Para evaluar a los estudiantes deben conocer las *reglas del juego*, es decir, las premisas de las que parte un profesor a la hora de evaluar a sus alumnos (Carless, 2006). Estas preconcepciones deben ser explicitadas para hacer más transparente el proceso de evaluación, aportando criterios y estándares claros e incluso trabajos ejemplares que puedan constituir un referente para el alumno (Ballantyne, Hughes y Mylons, 2002).

Algunos autores (Bloxhan y West, 2004; Rust, Price y Donovan, 2003) sugieren que no basta con comunicar a los estudiantes los criterios de evaluación sino que es necesario implicarlos en la formalización de estos criterios, ya que así se contribuye significativamente a su aprendizaje mejorando notablemente su comprensión de los mismos.

Una vez explicitados los criterios y procedimientos de evaluación la participación del estudiante en la evaluación puede tomar forma a través de tres modalidades básicas (Somervell, 1993): la auto-evaluación, la evaluación por compañeros y la evaluación colaborativa, siendo numerosas las publicaciones recientes en

torno a estas modalidades de participación (Álvarez-Valdivia, 2008; Cassidy, 2006; Liu y Carless, 2006; López-Pastor, 2009; Van den Bergh *et al.*, 2006).

La autoevaluación se caracteriza por que los estudiantes valoran su propio trabajo y se implican en la emisión de juicios acerca de su aprendizaje. Supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios (Gil y Padilla, 2009). Boud y Falchikov (1989) señalan como característica fundamental de la autoevaluación la implicación de los aprendices en el proceso de valoración de su propio aprendizaje, particularmente sobre su rendimiento y resultados.

En ocasiones la auto-evaluación se ha entendido como la realización de ejercicios y preguntas que permiten que el alumno pueda contrastar sus conocimientos comparando sus respuestas con las soluciones que se ofrecen. Sin embargo, este enfoque es limitado dado que no fomenta la reflexión sobre el aprendizaje y no desarrolla en el alumnado destrezas para formular juicios y dirigir la mejora de su propio aprendizaje de manera autónoma. Más interesantes, de cara al desarrollo de la capacidad de autoevaluación, son las prácticas en las que los propios estudiantes participan en la definición y estructuración de los criterios de evaluación con cuotas de autonomía cada vez mayores. Este enfoque contribuye al desarrollo de la capacidad de evaluarse en el futuro cuando los estudiantes tengan que valorar su desempeño laboral en contextos profesionales, como vía para detectar los propios dé-

ficits y las necesidades de aprendizaje de cara a una mejora continua.

Por su parte, en la evaluación de pares se trata de implicar a los estudiantes en la valoración sobre el aprendizaje de sus compañeros. Topping (1998) la conceptualiza como la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros. Esta valoración puede realizarse en diferentes formatos que van desde la mera asignación de calificaciones a la emisión de juicios y comentarios que proporcionan una retroalimentación cualitativa.

La práctica de la evaluación de compañeros es cada vez más frecuente en las aulas universitarias debido, en parte, a la importancia que viene atribuyéndose en la educación superior al aprendizaje entre compañeros y al trabajo en equipo (Boud, Cohen y Sampson, 2001). La colaboración y el trabajo en equipo son, hoy por hoy, competencias transversales con gran relevancia en la formación de los ciudadanos y futuros profesionales.

Una tercera modalidad de participación de los estudiantes en la evaluación es lo que se denomina como evaluación colaborativa o evaluación compartida. Este concepto alude a procesos evaluativos en los que participan de forma conjunta el profesorado y sus estudiantes. En ocasiones el término co-evaluación alude igualmente a estos procesos, pero es utilizado también como sinónimo de evaluación entre compañeros (Pérez *et al.*, 2008), por lo que aquí evitaremos su uso.

La evaluación compartida implica un verdadero trabajo de colaboración entre

profesores y estudiantes, que a través de la negociación llegan a establecer criterios y estándares de evaluación, y supone un enriquecimiento mutuo al incrementar el conocimiento sobre el objeto evaluado, en este caso, el aprendizaje. Esta modalidad de participación del alumnado en la evaluación permite soslayar los efectos de la subjetividad o inexperiencia del estudiante al autoevaluarse y los posibles aspectos negativos de las prácticas de evaluación por pares (amiguismo, monopolio de las valoraciones positivas por parte de los líderes, parasitismo en los grupos, etc.).

Cualquiera de estas tres formas de participación del alumno en su evaluación reúne múltiples ventajas en el proceso de aprendizaje. Autores como Bloxhan y West, (2004), Boud y Falchikov (1989), Batalloso (1995), Rust, Price y Donovan (2003), etc. señalan que la participación del alumnado en su evaluación tiene ventajas de tipo intelectual (más capacidad crítica y de control del propio trabajo, metacognición), de tipo afectivo (confianza en las propias habilidades, motivación y autorresponsabilidad) y de tipo profesional (destrezas profesionales). Estos trabajos han demostrado que, pese a los considerables esfuerzos adicionales para el equipo docente, la participación de los estudiantes en la evaluación puede producir beneficios educativos positivos.

Sin embargo, también se señalan inconvenientes en este tipo de prácticas (Ibarra y Rodríguez, 2007; Gil y Padilla, 2009; Taras, 2003, etc.) como: riesgo de sobre e infravaloración, tendencia a evaluar más por el esfuerzo requerido de una tarea que por su resultado, exigencia de

un mayor esfuerzo para los estudiantes y de una planificación más cuidadosa para el profesorado, etc.

En cualquier caso, para paliar los inconvenientes de la participación de los estudiantes en la evaluación parece clara la necesidad de generar en los estudiantes una cultura de evaluación a través de la cual se sientan capaces y cómodos emitiendo valoraciones de su propia ejecución y dando y recibiendo evaluación constructiva de sus compañeros (Evans, McKenna y Oliver, 2005). De esta forma podremos beneficiarnos de las numerosas ventajas de la evaluación formativa y compartida de cara a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad (López-Pastor, Martínez-Muñoz y Julián-Clemente, 2007).

## Objetivos

La finalidad general del estudio consistía en identificar la participación de los estudiantes de la Universidad de Sevilla en los procesos de evaluación del aprendizaje. Esta meta se ha concretado en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar –a través de documentos de planificación docente– las estrategias que usan los docentes de la Universidad de Sevilla para favorecer la participación de sus alumnos en la evaluación.
2. Analizar las opiniones del profesorado y del alumnado sobre las estrategias puestas en práctica en esta universidad para favorecer la participación de los alumnos en el proceso de evaluación del aprendizaje.

## Método

Para dar respuesta a los objetivos de este estudio se seleccionaron *muestras* relativas a programas de las asignaturas ( $n_1$ ), a docentes ( $n_2$ ) y a estudiantes ( $n_3$ ), atendiendo a las cinco áreas de conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Arquitectura/Ingeniería). En general el procedimiento de muestreo ha sido no probabilístico; concretamente se ha recurrido a un muestreo por cuotas. De manera específica se estableció una cuota de 15 programas, 10 docentes y 100 estudiantes para cada una de las cinco áreas. No obstante, para seleccionar la muestra de docentes y estudiantes se combinó dicho muestreo con el incidental. Así, una vez

fijada la cuota se procedió a seleccionar al profesorado ( $n_2$ ) y al alumnado ( $n_3$ ) según criterios de facilidad de acceso y aceptación a participar en la investigación.

En consecuencia se seleccionaron para su revisión un total de 75 programas docentes del curso 2009/10 ( $n_1$ ). Más del 65% de dichos programas correspondían a asignaturas obligatorias y más del 89% a nivel de grado o equivalente. Asimismo, la muestra de docentes quedó compuesta por un total de 65 profesores ( $n_2$ ) y la de estudiantes por 463 ( $n_3$ ) alumnos. En la Tabla 1 se presenta la distribución total de las muestras atendiendo a las ramas.

TABLA 1: *Composición de las muestras*

Composición de la muestra por...		$n_1$		$n_2$		$n_3$	
		fi	%	fi	%	fi	%
Ramas	Total:	75	100	65	100	463	100
	Artes y Humanidades	16	21.3	9	13.8	30	6.5
	Ciencias	15	20	9	13.8	72	15.6
	CC. Salud	15	20	13	20	104	22.5
	CC. Sociales	14	18.7	18	27.7	100	21.6
	Ingeniería/Arquitectura	15	20	16	24.6	157	33.9

Se siguió una *metodología* descriptiva basada en el análisis documental y en estudios tipo *survey* o encuesta. Como *técnicas de recogida de datos* se utilizaron:

- La *Escala para el análisis documental de la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación*. Esta escala fue cumplimentada por los propios investigadores a partir de la lectura detenida de los programas seleccionados, valorando de 1 a

6 (siendo 1 el mínimo grado y 6 el máximo) el grado en que aparecen recogidos en los programas los distintos aspectos relacionados con la participación del estudiante en la evaluación.

- El *Cuestionario sobre participación de los /as estudiantes en su evaluación* (con versiones diferenciadas para docentes y estudiantes). Dichos instrumentos constaban de un total

de 21 cuestiones sobre actitudes y creencias del profesorado (o del alumnado, según el caso) respecto a la participación de los estudiantes en su evaluación y participación efectiva en la misma. Su administración fue tanto por vía virtual como tradicional (papel y lápiz).

Dado que la naturaleza de los datos era principalmente cuantitativa, se realizó un *análisis* estadístico de tipo descriptivo empleando medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación

típica). Asimismo, para conocer la existencia de diferencias significativas entre las variables se aplicaron las pruebas de Mann-Whitney, de Kruskal Wallis y Chi-cuadrado.

## Resultados

El análisis documental se realizó atendiendo al grado de acuerdo en que los programas de las asignaturas favorecían la participación de los estudiantes. En la Tabla 2 se muestran las dimensiones de la escala y los resultados de los 75 programas revisados.

TABLA 2: *Grado de acuerdo con la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación según el análisis documental (1 no/nada, 2 muy poco, 3 poco, 4 algo, 5 bastante, 6 totalmente)*

Señala el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la participación de los estudiantes en los programas de las asignaturas	GRADO DE ACUERDO (%)						$\bar{X}$	$\sigma$
	1	2	3	4	5	6		
Especificación de beneficios de la participación del estudiante	97,3	2,7					<b>1.03</b>	<b>.162</b>
Participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación	94,7	4	1,3				1.08	.395
Acuerdo y/o consenso con los estudiantes sobre el objeto de evaluación	94,7	2,7	1,3	1,3			1.12	.592
Criterios de evaluación como favorecedores de la participación	77,3	9,3	1,3	9,3	1,3	1,3	<b>1.52</b>	<b>1.131</b>
Acuerdo y/o consenso con los estudiantes sobre criterios de evaluación	100						<b>1.00</b>	<b>.000</b>
Acuerdo y/o consenso con los estudiantes sobre instrumentos de evaluación	96	4					<b>1.04</b>	.197

Participación de los estudiantes en el diseño y construcción de los instrumentos de evaluación	98,7	1,3					<b>1.04</b>	.346
Acuerdo y/o consenso con los estudiantes sobre el sistema de calificación	98,7	1,3					<b>1.04</b>	.346
Aporte de información a los estudiantes sobre los resultados de evaluación para promover la reflexión sobre su nivel de logro (retroalimentación)	89,3	7	4	1,3	1,3	1,3	1.27	<b>.890</b>
Aporte de información a los estudiantes sobre los resultados de evaluación para la mejora de sus ejecuciones (proalimentación)	89,3	2,7	2,7	4		1,3	1.27	<b>.875</b>
Participación de los estudiantes a través de su autoevaluación	92	1,3	4	1,3		1,3	1.27	<b>1.004</b>
Participación de los estudiantes a través de la evaluación entre iguales	94,7	2,7	2,7				1.11	.509
Participación de los estudiantes a través de la coevaluación	97,3	1,3	1,3				1.07	.414
Supervisión y entrenamiento por otros estudiantes en procedimientos de evaluación	100						<b>1.00</b>	<b>.000</b>
Especificación del peso de la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación en la calificación final de la asignatura	97,3	2,7					1.08	.487

Atendiendo a los principales resultados del análisis documental se destaca que casi el 80% de los programas no propician la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación y el 100% de los mismos no consideran el consenso conjunto con los estudiantes sobre los criterios de evaluación. A menudo el alumnado orienta su estudio según los criterios de evaluación y calificación de la asignatura,

por lo que si no cuentan con esta información previa (tan sólo el 2-3% de los programas lo incluyen) y tampoco pueden implicarse en su diseño (en torno al 15-20% de los programas lo consideran) es posible que mantengan una menor predisposición al estudio activo de las asignaturas. Los datos obtenidos pueden explicar que revierta una escasa información sobre la propia evaluación, lo que im-

pide que los estudiantes reflexionen sobre su nivel de logro y puedan mejorar sus ejecuciones.

Esta situación se refuerza al no especificarse o favorecerse la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación (los programas consideran estas cuestiones en una horquilla del 8% al 2,7%, respectivamente). Según muestran los datos los docentes aún son muy reacios a incorporar innovaciones respecto a la evaluación. Esta situación aumenta al considerar la posibilidad de que los estudiantes opinen y “tengan voz” respecto a su propia evaluación y sobre todo respecto a su calificación.

Las medias y desviaciones típicas ofrecidas (ver Tabla 2) refuerzan estos resultados. La dimensión que recibe una valoración mayor es la relativa a los criterios de evaluación como favorecedores de la participación. Sin embargo, la heterogeneidad en los datos recogidos pone en evidencia la complejidad que reviste esta cuestión para los docentes, no existiendo acuerdo al respecto. Las dimensiones menos consideradas aluden al acuerdo/consenso con los estudiantes sobre los criterios de evaluación y a la supervisión y entrenamiento por otros estudiantes en procedimientos de evaluación. Ambas dimensiones presentan las menores desviaciones típicas mostrando un máximo grado de acuerdo en torno al extremo inferior de la escala. En este sentido ninguno de los programas revisados considera dichas cuestiones, lo que nos remite nuevamente a la reflexión sobre cómo se sigue considerando y desarrollando la evaluación en

la universidad tras la implantación de los títulos europeos.

Entrando ahora a analizar las percepciones de profesores y alumnos en lo referente a la forma de establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes (ver Gráfico 1) obtenemos que la mayoría de estudiantes (89%) piensa que deben participar en la fijación de los criterios, por menos de la mitad del profesorado (43%).

Semejantes distancias, pero a favor del profesorado, se muestran en lo concerniente a realizar actividades para explicar y discutir con sus alumnos los criterios de evaluación o cuando atienden sus propuestas tras esas discusiones para incorporarlas a las asignaturas.

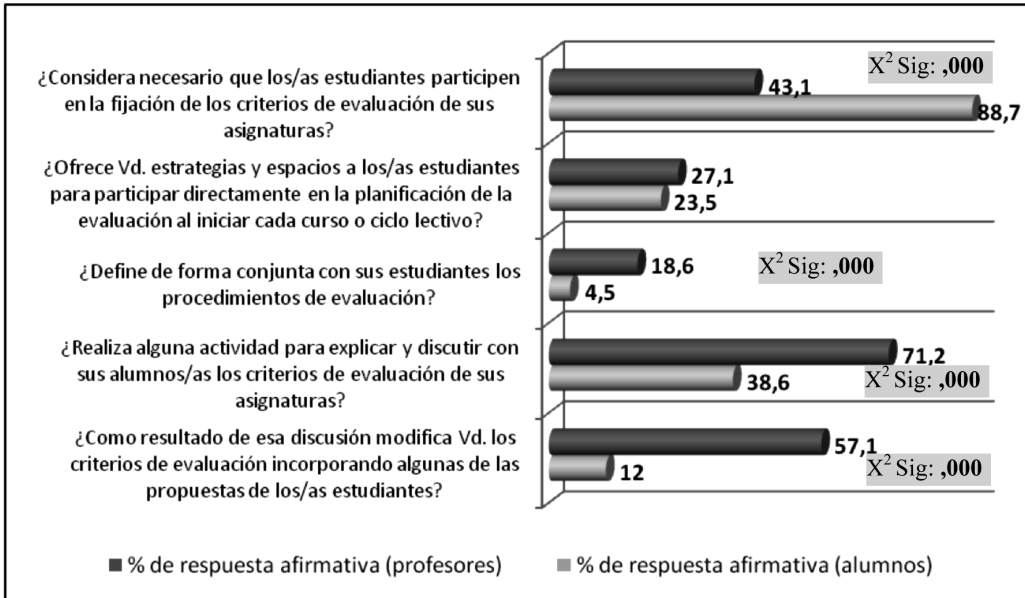
En lo que respecta a la participación de los estudiantes en tareas de diseño del proceso de evaluación (ver Gráfico 2) observamos que las diferencias se establecen a favor de la opinión del profesorado en todos los casos. El acuerdo del estudiantado es menor en cuanto a decidir sobre los instrumentos o las tareas a utilizar para ser evaluados e incluso al establecer el procedimiento de calificación.

Existen diferencias significativas cuando el 40,7% del profesorado opina que realiza algún tipo de actividad para entrenar a los alumnos en el proceso de evaluación y sólo el 24,7% de estudiantes lo admite (ver Gráfico 3).

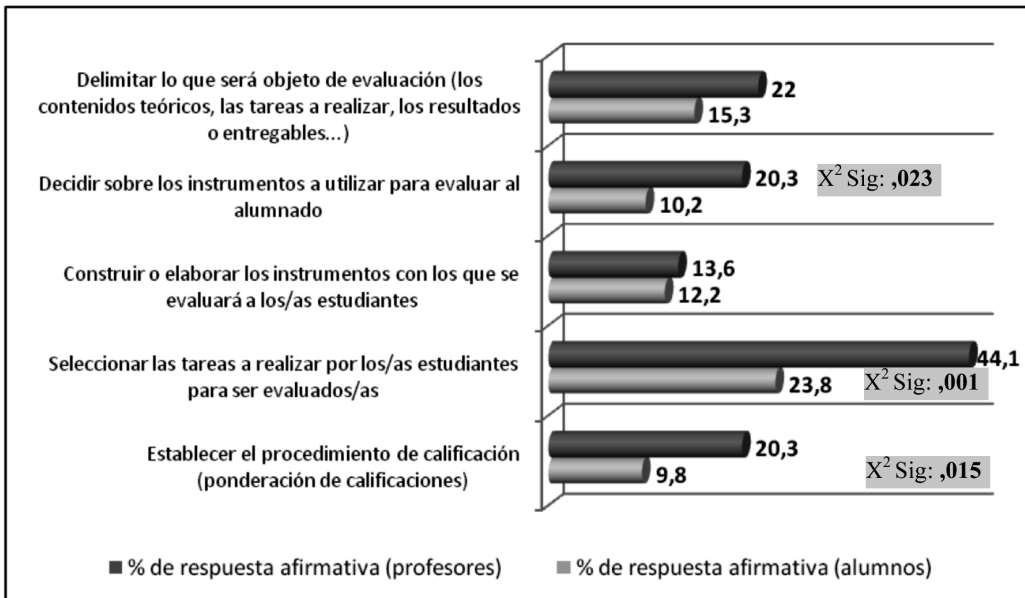
Con relación a los beneficios que supone para el alumno participar en el proce-



**GRÁFICO 1:** *Forma de establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes*



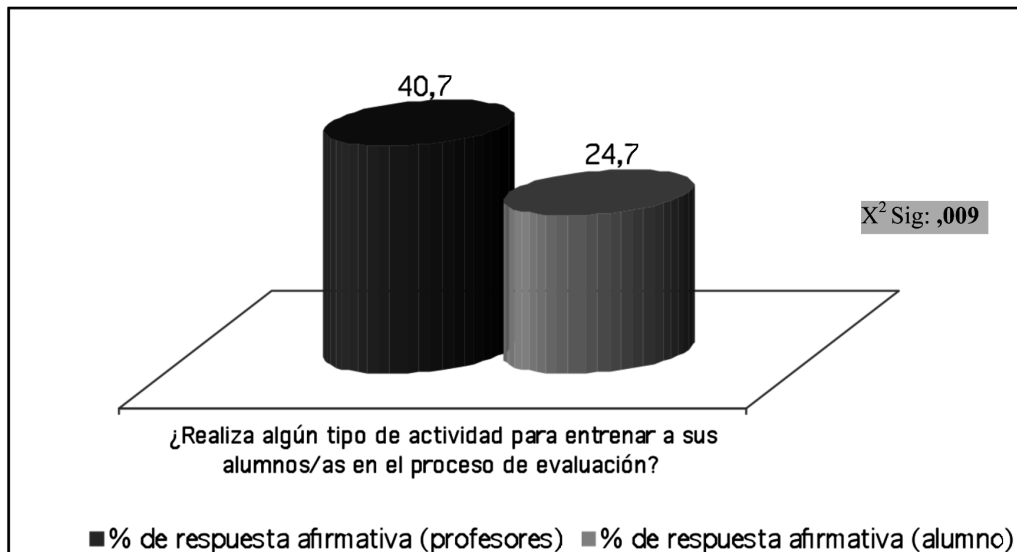
**GRÁFICO 2:** *Participación de los estudiantes en tareas de diseño del proceso de evaluación*



so de evaluación (ver Gráfico 4) hay diferencias de más de 30 puntos a favor del profesorado: éste afirma que sus estrategias de evaluación permiten al estudiante

conocer el nivel de logro de las competencias; que el *feedback* que proporciona sobre los resultados permite la reflexión sobre el nivel de logro; y que lleva a cabo la

GRÁFICO 3: Nivel de entrenamiento facilitado al estudiante para que participe en el proceso de evaluación



proalimentación, es decir, proporcionar estrategias para que los alumnos puedan

modificar o mejorar sus ejecuciones a partir de los resultados de la evaluación.

GRÁFICO 4: Beneficios para el alumnado derivados de su participación en el proceso de evaluación

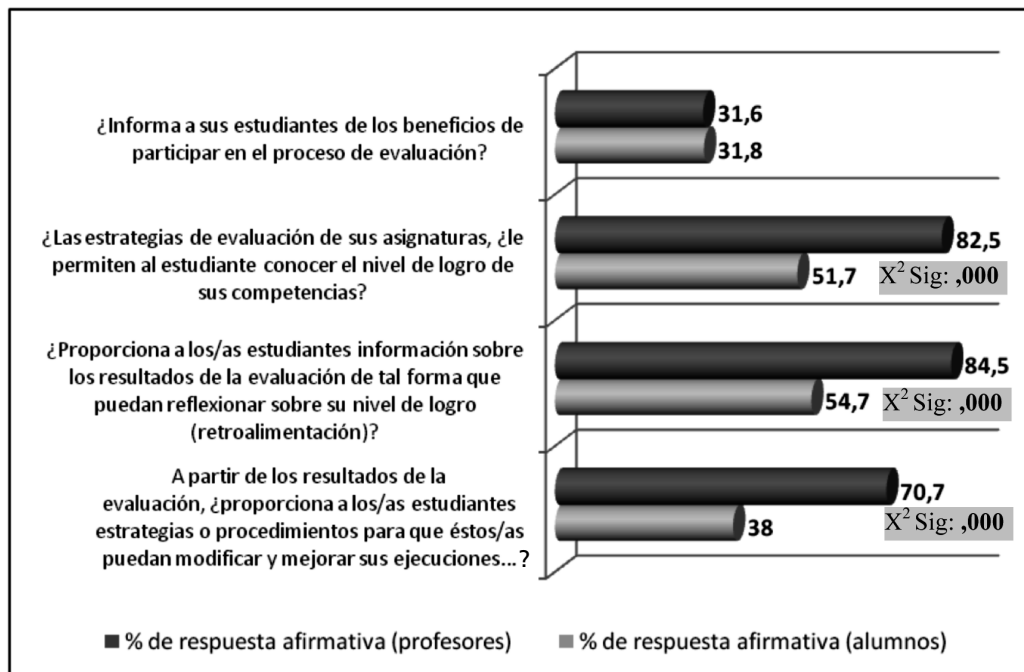


GRÁFICO 5: ¿Realizan sus alumnos algún tipo de autoevaluación?

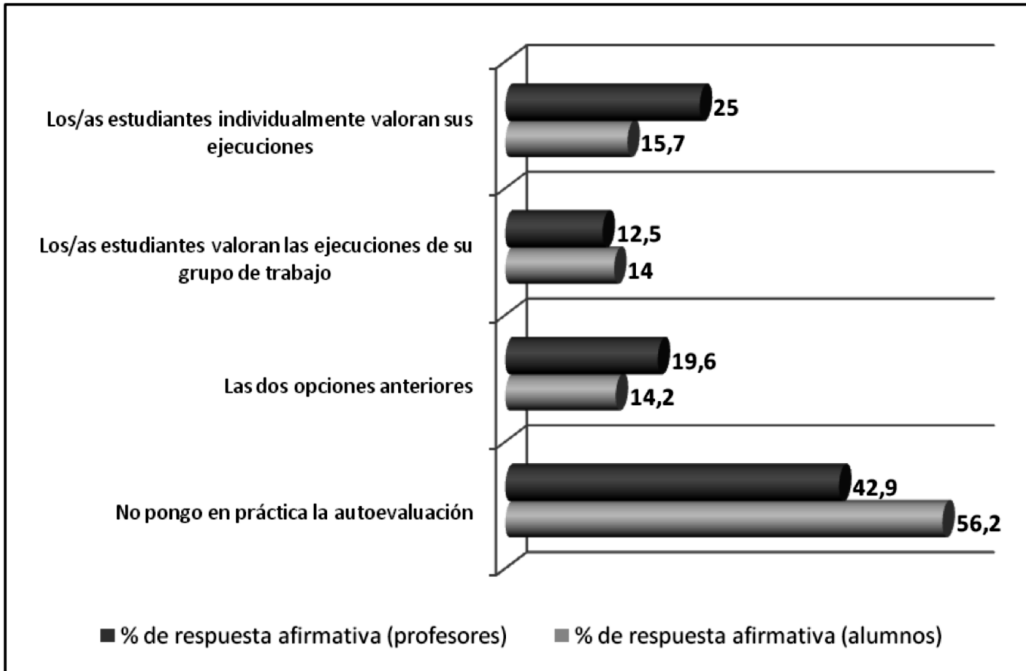
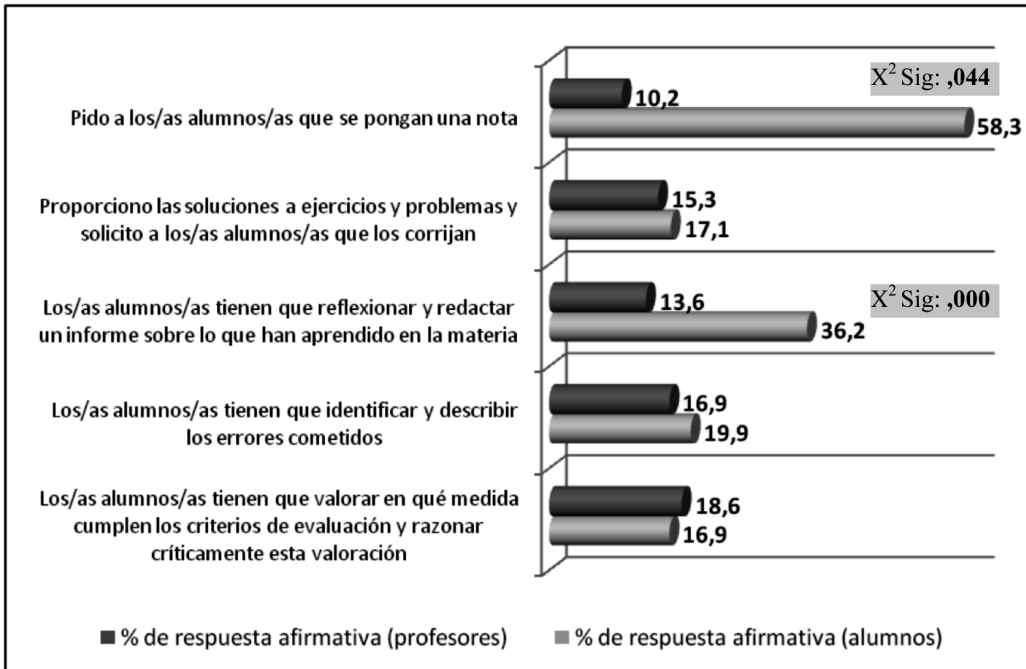


GRÁFICO 6: Participación de los estudiantes en los distintos tipos de autoevaluación



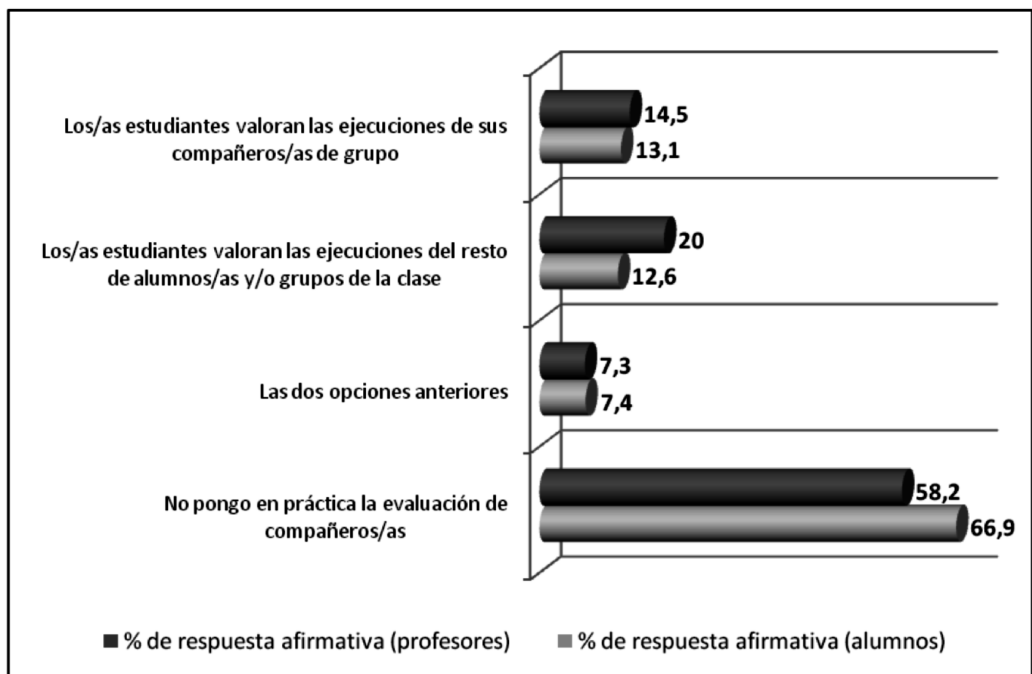
Como podemos observar en el Gráfico 5, son muy pocos los que manifiestan haber realizado actividades de autoevaluación, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas ( $\alpha = 0,05$ ) entre las manifestaciones de profesores y alumnos.

Indagando más en la práctica de la autoevaluación (ver Gráfico 6) descubrimos

que el alumnado está de acuerdo, en menor media que el profesorado, con el hecho de que realmente se le soliciten autoevaluaciones o redacciones de informes como vías de autoevaluación.

En lo referente a la evaluación por compañeros los resultados obtenidos manifiestan igualmente unos niveles de uso ínfimos (ver Gráfico 7).

GRÁFICO 7: *¿Pone en práctica alguna forma de evaluación entre compañeros?*



También se indagó sobre la manera de poner en práctica dicha evaluación de compañeros (ver Gráfico 8), registrándose un nivel de acuerdo significativamente superior en el caso del profesorado, tanto en pedir al estudiante que indique los errores cometidos por sus compañeros en algún trabajo como en valorar críticamente los trabajos de otros según los criterios de evaluación fijados.

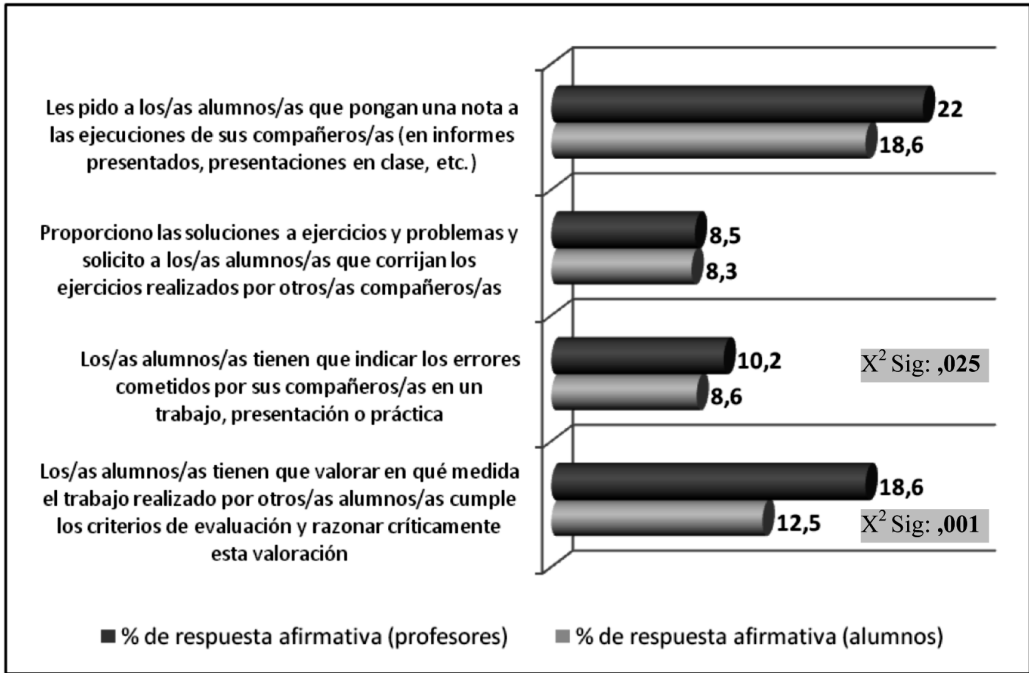
En lo referente a la evaluación consensuada ésta resulta una práctica casi inexistente a juzgar por las coincidentes manifestaciones de profesores y alumnos (ver Gráfico 9).

Respecto al grado de acuerdo en las formas de participación del alumnado en la evaluación (ver Tabla 3) los estudiantes muestran más confianza que el profesora-

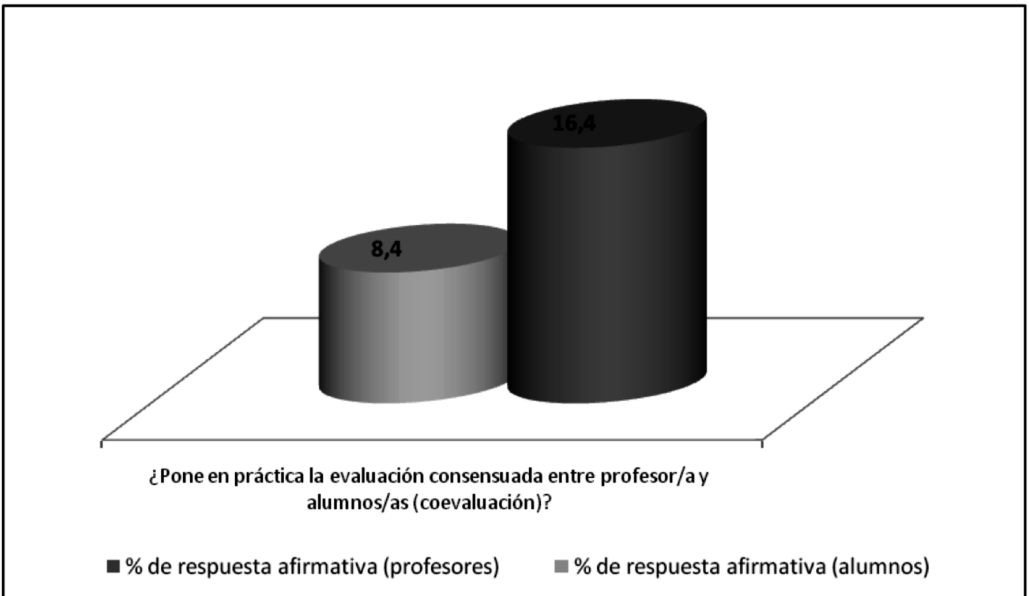
do en no tener miedo de ser sinceros en las valoraciones por temor a incidir en la no-

ta. También están más de acuerdo con su grado de experiencia al autoevaluarse.

**GRÁFICO 8:** *Participación de los estudiantes en los diferentes tipos de evaluación por compañeros*



**GRÁFICO 9:** *Participación de los estudiantes en actividades de coevaluación*



Por su parte, el acuerdo es favorable a los profesores cuando mantienen, en gran medida, que los alumnos dan mayor importancia al esfuerzo realizado sin atender al resultado del mismo; o

cuando el 100% estima que el alumnado tiene poca experiencia de evaluar a sus compañeros; o que suelen participar poco en la evaluación cuando se les solicita.

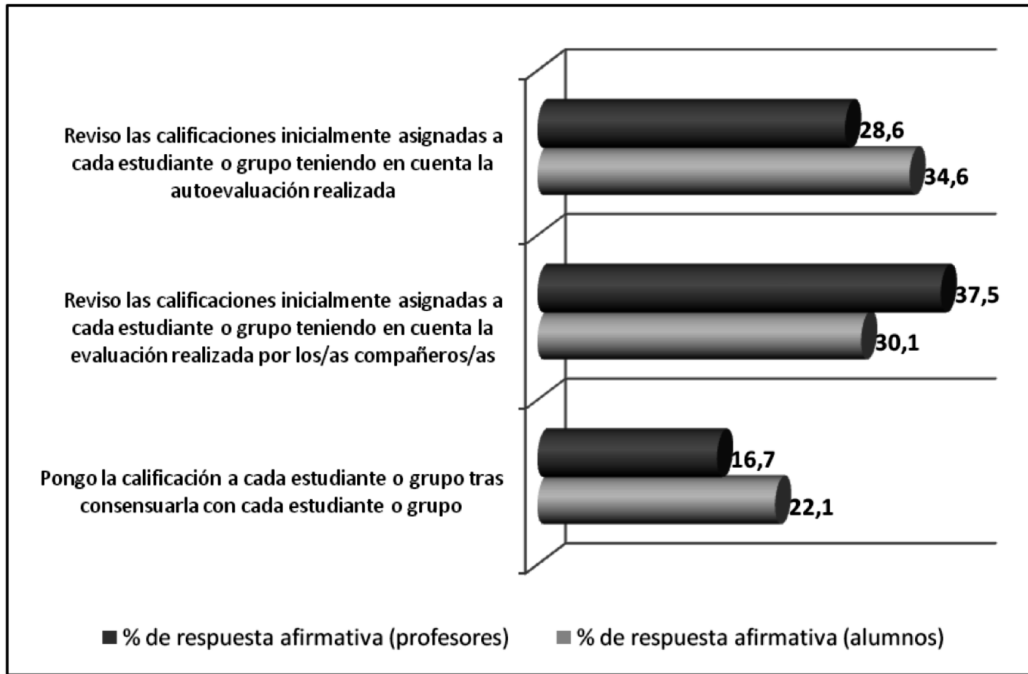
TABLA 3: *Grado de acuerdo con las formas de participación del alumnado en la evaluación (1 = nivel mínimo, 6 = nivel máximo)*

	Señala el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las distintas formas de participación del alumnado en la evaluación												U Nivel Sig
	% DE ACUERDO												
	1		2		3		4		5		6		
	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	
Me da miedo ser sincero/a por temor a que mis valoraciones incidan en la nota	8,2	33,3	8,2	14,7	28,6	23,8	26,5	14,5	24,5	9,8	4,1	3,9	,000
Conozco a fondo la materia como para hacer una valoración objetiva	14,3	16,9	22,4	16,4	30,6	33,3	24,5	21,3	8,2	9,8	0	2,2	,755
Doy importancia al esfuerzo realizado sin atender al resultado del mismo	7,8	12,0	3,9	12,7	17,6	24,4	23,5	28,1	39,2	17,1	7,8	5,6	,001
Tengo experiencia de autoevaluarme	2,2	26,7	17,8	22,1	20,0	20,4	31,1	18,4	15,6	9,0	13,3	3,4	,000
Tengo experiencia de evaluar a mis compañeros	68,0	29,4	24,0	24,6	8,0	21,2	0	16,5	0	6,8	0	1,5	,000
Tengo formación suficiente para la evaluación	58,0	20,3	34,0	17,6	4,0	28,9	2,0	23,5	0	7,8	2,0	1,7	,155
Suelo participar en la evaluación cuando lo solicita el/la profesor/a	27,5	20,0	25,5	14,0	19,5	20,9	15,7	21,9	9,8	13,8	2,0	9,4	,007
Me gusta asumir responsabilidades en mi propia evaluación o en la evaluación de los demás	11,9	17,0	9,5	13,8	16,7	24,4	16,7	22,2	23,8	16,5	21,4	6,2	,081

Sobre las consecuencias en las calificaciones de la participación del alumno en la eva-

luación no encontramos diferencias significativas al 95% de confianza (ver Gráfico 10).

**GRÁFICO 10:** *Consecuencias de la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación*



Con relación a los beneficios de la participación del alumnado en las diferentes modalidades de evaluación el profesorado asume, en mayor medida que el alumnado, que se haya desarrollado en el estudiante una actitud crítica ante las propias realizaciones (ver Tabla 4).

Sobre el porcentaje de uso de las diferentes modalidades de evaluación (ver Tabla 5) llama la atención que el alumnado manifieste, en mayor grado que el profesorado, que emplea la evaluación consensuada. No obstante, los valores porcentuales de uso son alarmantemente bajos en todos los sistemas de evaluación orientados al aprendizaje.

Existen diferencias en función del área de conocimiento en lo referente al

uso de las distintas modalidades de evaluación (ver Tabla 6). En opinión del alumnado los profesores de Humanidades emplean la heteroevaluación en mayor medida que los de Ciencias Sociales; que los de Ciencias Sociales utilizan en mayor medida que los de Humanidades la autoevaluación; que los de Sanitarias usan la evaluación entre iguales en mayor medida que los de Ciencias; y que los de Ciencias Sociales emplean la evaluación consensuada en mayor medida que los de Ciencias.

Sin embargo, en lo que respecta al profesorado no podemos afirmar que existan diferencias estadísticamente significativas en función del área de conocimiento respecto al empleo de las distintas modalidades de evaluación (ver Tabla 7).

TABLA 4: Nivel de acuerdo con el beneficio derivado de las diferentes formas de participación del alumnado en la evaluación (1 = nivel mínimo, 6 = nivel máximo)

Señala los beneficios que consideras que tiene la participación de los estudiantes en la evaluación (autoevaluación, evaluación entre compañeros y evaluación consensuada entre profesor/a y estudiantes)													
	% DE ACUERDO												Prueb U Nivel Sig
	1		2		3		4		5		6		
	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	
Adquisición de una visión más completa de las competencias a adquirir en la asignatura	8,2	5,2	6,1	6,3	12,2	24,4	22,4	27,9	30,6	25,5	20,4	10,7	,072
Desarrollo de actitud crítica ante las propias realizaciones	4,0	3,1	0	6,1	12,0	18,0	14,0	23,2	38,0	30,9	32,0	18,6	,005
Mejora de conocimientos propios de la materia	8,2	3,0	4,1	5,9	12,2	13,7	32,7	31,5	26,5	29,3	16,3	16,5	,644
Mejora de habilidades y destrezas a desarrollar en la materia	4,0	4,0	6,0	4,6	18,0	16,6	30,0	31,6	28,0	28,5	14,0	14,6	,757
Mayor implicación en el proceso de aprendizaje	6,1	3,1	6,1	4,1	6,1	16,6	14,3	25,5	38,8	29,9	28,6	20,7	,091
Desarrollo de capacidad para identificar los propios errores	4,0	3,3	2,0	4,6	10,0	14,0	16,0	22,4	44,0	31,6	24,0	24,1	,279
Capacidad de mejorar formas de comportarse (actitudes)	6,3	5,5	2,1	10,3	22,9	23,1	29,2	24,0	27,1	23,6	12,5	13,5	,433
Mejora de resultados o productos esperados del aprendizaje	4,3	3,7	10,6	7,2	12,8	17,3	21,3	29,6	36,2	27,9	14,9	14,3	,586



*TABLA 5: Porcentaje de utilización de las diferentes formas de evaluación*

<b>Intenta cuantificar en qué % aproximado utilizan tus profesores las diferentes modalidades de evaluación</b>											
	<b>% DE ACUERDO</b>										<b>Prueba U Nivel Sig</b>
	<b>0%</b>		<b>25%</b>		<b>50%</b>		<b>75%</b>		<b>100%</b>		
	<b>PR</b>	<b>AL</b>	<b>PR</b>	<b>AL</b>	<b>PR</b>	<b>AL</b>	<b>PR</b>	<b>AL</b>	<b>PR</b>	<b>AL</b>	
Evaluación del profesor/a	0	8,5	1,8	8,7	12,5	8,3	25,0	21,8	60,7	52,8	,073
Autoevaluación	48,9	50,4	46,7	30,8	2,2	12,2	0	5,8	2,2	,9	,498
Evaluación entre iguales	58,7	57,0	34,8	27,4	2,2	12,8	0	2,9	4,3	0	,546
Evaluación consensuada entre profesor/a y estudiantes	80	63,7	13,3	18,8	2,2	12,8	2,2	3,6	2,2	1,1	,027

*TABLA 6: Resultados de la prueba H de Kruskal Wallis (alumnado) para las variables relacionadas con el % de uso de las modalidades de evaluación*

<b>Porcentajes de utilización de las modalidades de evaluación</b>	<b>Área</b>	<b>n</b>	<b>Rango Promedio</b>	<b>Sig</b>
Evaluación del profesor/a	CC. Sociales	141	203,20	,001
	Humanidades	28	284,93	
	Sanitarias	95	232,67	
	Ciencias	74	263,30	
	Ingenierías	134	249,34	
Autoevaluación	CC. Sociales	137	277,62	,000
	Humanidades	23	150,63	
	Sanitarias	87	236,49	
	Ciencias	75	204,36	
	Ingenierías	130	192,14	
Evaluación entre iguales	CC. Sociales	135	250,56	,000
	Humanidades	23	200,67	
	Sanitarias	83	253,66	
	Ciencias	76	149,64	
	Ingenierías	129	223,36	
Evaluación consensuada entre profesor/a y estudiantes	CC. Sociales	134	245,29	,002
	Humanidades	23	217,28	
	Sanitarias	85	225,22	
	Ciencias	74	180,54	
	Ingenierías	130	225,47	

TABLA 7: Resultados de la prueba H de Kruskal Wallis (profesorado) para las variables relacionadas con el % de uso de las modalidades de evaluación

Porcentajes de utilización de las modalidades de evaluación	Área	n	Rango promedio	Sig
Evaluación del profesor/a	CC. Sociales	17	24,88	,581
	Humanidades	6	27,50	
	Sanitarias	11	27,64	
	Ciencias	9	34,17	
	Ingenierías	13	30,50	
Autoevaluación	CC. Sociales	15	27,37	,441
	Humanidades	5	20,10	
	Sanitarias	9	18,67	
	Ciencias	6	22,25	
	Ingenierías	10	22,25	
Evaluación entre iguales	CC. Sociales	14	23,93	,943
	Humanidades	5	22,60	
	Sanitarias	9	21,17	
	Ciencias	6	22,83	
	Ingenierías	12	25,46	
Evaluación consensuada entre profesor/a y estudiantes	CC. Sociales	16	27,00	,103
	Humanidades	5	18,50	
	Sanitarias	8	21,13	
	Ciencias	6	26,08	
	Ingenierías	10	18,50	

## Conclusiones

La información aportada por profesores y estudiantes nos ha permitido delimitar en líneas generales la práctica evaluadora del aprendizaje universitario desde la perspectiva de la participación del alumnado de la Universidad Hispalense. Los aspectos más característicos de esa participación se concretan en lo siguiente:

1) La evaluación de los aprendizajes es una función docente básica, junto con la planificación y el desarrollo de la docencia, y ha sido ejercida tradicionalmente de forma exclusiva (y excluyente de la participación de otros) por el profesorado. La

justificación pedagógica y social de esta función ha sido durante mucho tiempo bastante sencilla y poco cuestionada: el profesorado como depositario del saber que transmite a su alumnado tiene que ser el responsable *nato* de valorar el grado en que ha sido adquirido por cada alumno individualmente considerado. Sin embargo, este principio pedagógico ha ido recibiendo múltiples y sólidos cuestionamientos procedentes tanto de la práctica como de la investigación educativa, que ponían de manifiesto que la exclusión rígida del alumnado en dos de las principales fases del proceso de enseñanza (planificación y evaluación) supone el desaprovechamiento de importantes poten-

cialidades individuales y colectivas del alumnado para incrementar su motivación, implicación y resultados en el aprendizaje. Por otra parte, la acción del alumnado universitario, en su legítimo afán de objetividad en la evaluación y de salvaguarda de derechos frente a las posibles arbitrariedades de las instituciones formadoras y de los propios evaluadores, ha modulado en alguna otra medida el principio en cuestión, no sólo en lo relativo a aspectos procedimentales (tiempos, formas, oportunidades, cláusulas de objetividad, etc.) sino también al objeto mismo de la evaluación (contenido) institucionalizando determinadas formas de participación del estudiantado.

La confluencia de ambas corrientes de cuestionamiento del principio de exclusividad en la evaluación ha dado como consecuencia un cambio bastante significativo en las concepciones del profesorado en relación con el tema de la participación del alumnado: tal como revelan los datos de esta investigación, un considerable porcentaje de profesores (43%) percibe la misma como deseable y necesaria, aunque su aplicación práctica sea limitada y presente estas características:

- la evaluación es ejecutada casi en exclusiva por el profesorado (en torno al 85% de la práctica declarada por los docentes),
- sin embargo, convive con la presencia de actuaciones diversas de participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes, de entre las cuales destacan por la frecuencia de su utilización: a) la explica-

ción y discusión con los estudiantes de los criterios de evaluación, b) la subsiguiente modificación de los criterios inicialmente previstos por el profesorado y c) la selección de tareas para la evaluación entre estudiantes y profesores.

2) Sin embargo, la participación del alumnado apenas se registra y se refrenda documentalmente en los programas de la asignaturas, como revelan los datos obtenidos en el análisis de contenido de una muestra de ellos; siendo muy generosos en la interpretación de los sistemas de evaluación consignados por el profesorado se ha detectado alguna alusión a dicha participación con cierta entidad en un 5% de ellos y generalmente referida a aspectos tangenciales de la misma (suministro de información sobre los resultados). Estos resultados parecen contradecir la información aportada directamente por los profesores y por los estudiantes, lo cual significaría que una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace realmente en evaluación en la universidad; no obstante, esto no puede afirmarse en la presente investigación dado que las muestras (estudiantes y profesores, por una parte, y programas, por otra) pertenecen a poblaciones distintas. Buscando explicación a estos datos relativamente enfrentados se ha descartado achacar ese desajuste a la influencia del modelo formalizado e informatizado que la Universidad de Sevilla ha establecido como prescriptivo para la confección de los programas de asignaturas y materias puesto que no condiciona el contenido del sistema de evaluación. Solamente dos explicaciones nos han parecido plau-

sibles; en primer lugar la influencia (temor, caución...) que la muy prolija y garantista normativa de evaluación de esta universidad ejerce sobre el profesorado, es decir, los docentes a la hora de comprometerse documentalmente con la evaluación tienen en cuenta prioritariamente la salvaguarda de su actuación profesional ante posibles malinterpretaciones y reclamaciones del alumnado en las comisiones de docencia; estaría interesado fundamentalmente en objetivar lo más posible por escrito su sistema de evaluación y descartaría la subjetivación del mismo que introduce la participación del alumnado. Y en segundo lugar lo que significan de forma harto más evidente esos datos no coincidentes es que el profesorado interesado en el aprovechamiento pedagógico de la participación del alumnado en la evaluación concreta la misma *a posteriori*, bien al inicio de la enseñanza de las materias o a lo largo de ese proceso, en acuerdos verbales con el alumnado, que implican menores grados de compromiso y riesgo profesional.

3) La participación del alumnado en la evaluación de su propio aprendizaje se ha ido concretando en las últimas décadas en tres estrategias prácticas ya comentadas en los apartados iniciales de este artículo: la autoevaluación, la evaluación por compañeros y la evaluación consensuada entre estudiantes-profesores. La información aportada por los profesores sobre la utilización de las mismas es poco consistente, en la medida en que las respuestas sobre su uso y sobre las formas concretas aplicadas presenta una considerable variabilidad (entre el 57% y 28 % respecti-

vamente); sin embargo, pone de manifiesto que una proporción muy estimable del profesorado (aproximadamente la mitad) es proclive a utilizar como elemento de contraste a su propia valoración del aprendizaje, alguna forma de autoevaluación o de evaluación por compañeros, mientras que es bastante reacio a consensuar aspectos de la evaluación con su alumnado (siendo en este último caso las respuestas bastante estables). En conjunto estas prácticas docentes parecen indicar que se está aceptando tácitamente el principio pedagógico de contraste de criterios en la evaluación, que podría formularse así: “la valoración del nivel de aprendizaje alcanzado por un estudiante es principalmente dependiente del criterio del profesor o profesora que evalúa y secundariamente de las valoraciones que sobre el propio aprendizaje efectúe el estudiante o sus compañeros de aula/materia”.

4) Como ocurre con cierta regularidad cuando se chequean los estados de opinión de profesores y alumnos sobre la enseñanza en el ámbito universitario, las percepciones de ambos suelen tener, además de ámbitos de coincidencia, un holgado rango de variabilidad y de franca oposición en algunos casos y sobre determinados temas (Álvarez y otros, 2000). Esto es lo esperable y no debe causar sorpresa porque se trata, según la explicación sociológica ya clásica de Ibáñez (1986), de dos grupos con intereses no coincidentes sobre determinadas exigencias, procesos o prácticas. Los aspectos más significativos de acuerdo-desacuerdo aparecen reflejados en el Cuadro 1:

CUADRO 1: *Ámbitos de acuerdo-desacuerdo profesores-alumnos sobre participación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje*

<b>DESACUERDOS PROFESORES-ALUMNOS</b>	<b>ACUERDOS PROFESORES-ALUMNOS</b>
<b>Sobre participación en fijación <i>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijación/Explicación/Discusión criterios</li> <li>- Definición conjunta procedimientos</li> <li>- Incorporación demandas alumnado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta inicial docente de participación</li> </ul>
<b>Sobre participación en el <i>DISEÑO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tareas evaluación</li> <li>- Procedimiento calificación</li> <li>- Entrenamiento para evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concreción objeto evaluación</li> </ul>
<b>Sobre <i>BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN</i></b>	
<p>Posibilita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento nivel de logro</li> <li>- Feedback sobre resultados</li> <li>- Oferta estrategias de mejora</li> <li>- Actitud crítica sobre aprendizaje propio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor informa sobre beneficios participación</li> </ul> <p>Mejora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción competencias a adquirir</li> <li>- Conocimientos</li> <li>- Habilidades/destrezas</li> <li>- Implicación en aprendizaje</li> <li>- Capacidad identificar errores</li> <li>- Comportamiento</li> <li>- Resultados</li> </ul>
<b>Sobre la práctica de la <i>AUTOEVALUACIÓN</i></b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación efectiva mínima</li> </ul>
<b>Sobre la práctica de <i>TIPOS DE AUTOEVALUACIÓN</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoasignación calificaciones por alumnos</li> <li>- Autoinforme sobre lo aprendido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soluciones a ejercicios para autocorrección</li> <li>- Identificar/describir errores</li> <li>- Valoración cumplimiento criterios evaluación</li> </ul>
<b>Sobre la práctica de <i>EVALUACION POR COMPAÑEROS</i></b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación efectiva mínima</li> </ul>
<b>Sobre la práctica de <i>TIPOS DE EVALUACIÓN POR COMPAÑEROS</i></b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poner nota a trabajos</li> <li>- Soluciones y correcciones de ejercicios</li> <li>- Indicación errores</li> <li>- Cumplimiento criterios evaluación</li> </ul>

Sobre la práctica de <i>EVALUACIÓN CONSENSUADA</i>	
	- Aplicación efectiva mínima
Sobre <i>CONDICIONANTES DE LA PARTICIPACIÓN</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Miedo</li> <li>- Sobrevalorización esfuerzo</li> <li>- Suficiente experiencia en autoevaluación y evaluación de compañeros</li> <li>- Participación en evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suficiente conocimiento de la materia</li> <li>- Suficiente formación en evaluación</li> <li>- Asunción de responsabilidades en la evaluación</li> </ul>
Sobre <i>CONSECUENCIAS DE LA PARTICIPACIÓN</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión calificaciones con autoevaluación y con evaluación de compañeros</li> <li>- Calificación consensuada</li> </ul>

Independientemente de los aspectos concretos en los que se produce el acuerdo-desacuerdo profesores-estudiantes, lo que indica claramente esta síntesis de hallazgos es que un porcentaje considerable tanto del alumnado como del profesorado encuestado certifica la aplicación –sin duda vacilante, inestable, confusa en su terminología y en su aplicación práctica– del principio de contraste antes enunciado. Por lo que se refiere a los ámbitos concretos de acuerdo-desacuerdo, desde nuestro punto de vista lo que estarían indicando es precisamente la dificultad de operativizar la participación del alumnado en los diferentes contextos de enseñanza universitaria cuya variabilidad es tal que conforma un mosaico de ‘culturas universitarias’ [mucho mejor conceptualizado por Becher y Keynes (2001) como “tribus y territorios académicos”]. Señalaremos, no obstante, uno de esos ámbitos de desacuerdo porque nos parece especialmente significativo; se

trata del referido a los ‘beneficios de la participación’ y en concreto al desacuerdo del alumnado sobre la práctica (i.e., su escasa práctica) del *feedback* y del ofrecimiento de estrategias de mejora del aprendizaje por parte del profesorado en función de los resultados de la evaluación. La percepción de los alumnos, sobre la que habría que profundizar en futuras investigaciones, parece señalar una carencia docente especialmente importante.

5) Creemos que los datos indican una tendencia en pro de la consideración/respaldo institucional de la participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes; dicho respaldo tiene una vertiente formativa que remite al desarrollo y validación empírica de procedimientos metodológicos y herramientas para la aplicación de las diversas modalidades de autoevaluación, que nos compete directamente a los implicados en las

áreas de conocimiento relacionadas con la Educación.

6) Para finalizar consideramos necesario destacar que las limitaciones del estudio residen en gran parte en el hecho de basarse exclusivamente en la encuesta y el análisis documental. Sería necesario utilizar otras estrategias como la observación y los grupos de discusión, por citar algunas, que permitan profundizar en las opiniones de profesores y estudiantes y aportar mayor claridad sobre las áreas en las que ambos colectivos expresan mayores desacuerdos. La importancia del tema justifica que se realicen estudios más específicos y en profundidad.

**Dirección para correspondencia:** Víctor Álvarez Rojo, Departamento MIDE – Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia, s/n, 41013 – Sevilla. E-mail: vrojo@us.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 27. IX. 2010

### Bibliografía

ÁLVAREZ, V.; JIMÉNEZ, E.; FLORES, J. y ROMERO, S. (2000) *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes* (Sevilla, ICE, Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Sevilla).

ÁLVAREZ-VALDIVIA, I. M. (2008) La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 63, pp. 127-140.

BALLANTYNE, R.; HUGHES, K. y MYLONS, A. (2002) Developing procedures for implementing peer assessment in large class using an action research process, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25:5, pp. 427-441.

BATALLOSO, J. M. (1995) ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente, *Aula*, 35, pp. 73-77.

BECHER, T. y KEYNES, M. (2001) *Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines* (United Kingdom, The Society for Research into Higher Education/Open University Press).

BLOXHAM, S. y WEST, A. (2004) Understanding the rules of the game: marking peer-assessments as a medium of developing students' conceptions of assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29:6, pp. 721-733.

BOUD, D.; COHEN, R. y SAMPSON, J. (2001) Peer learning and assessment, en BOUD, D.; COHEN, R. y SAMPSON, J. (eds.) *Peer learning in higher education* (London, Kogan Page), pp. 67-81.

BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (1989) Quantitative studies of student self-assessment in Higher Education: a critical analysis of findings, *Higher Education*, 18, pp. 529-549.

BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (2006) Aligning assessment with long-term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, pp. 399-413.

CARLESS, D.; JOUGHIN, G. y WOK, M. M. C. (2006) Learning-oriented assessment: principles and practice, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, pp. 395-398.

CASSIDY, S. (2006) Developing employability skills: peer assessment in higher education, *Education and Training*, 48:7, pp. 508-517.

EVANS, A. W.; MCKENNA, C. y OLIVER, M. (2005) Trainees' perspectives on the assessment and self-assessment of surgical skills, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30:2, pp. 163-174.

GIL, J. y PADILLA, M. T. (2009) La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje, *Educación XX1*, 12, pp. 43-65.

IBÁÑEZ, J. (1986) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica* (Madrid, Siglo XXI).

IBARRA SÁIZ, M. S. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2007) El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación, *Revista de Educación*, 344, pp. 355-375.

LIU, N. F. y CARLESS, B. (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11:3, pp. 279-290.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2009) *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (Madrid, Narcea).

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MARTÍNEZ-MUÑOZ, L. F. y JULIÁN-CLEMENTE, J. A. (2007) La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados, *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, número 2. Ver [http://www.redu.um.es/red\\_U/2](http://www.redu.um.es/red_U/2) (Consultado el 31.XII.2009).

MARIÑ, J. A. (2009) Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales, **revista española de pedagogía**, 242, pp. 79-98.

PADILLA, M. T. y GIL, J. (2008) La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria, **revista española de pedagogía**, 241, pp. 467-486.

PÉREZ, A.; TABERNERO, B.; LÓPEZ, V. M.; UREÑA, N.; RUIZ, E.; CAPLLOCH, M.; GONZÁLEZ, N. y CASTEJÓN, F. J. (2008) Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica, *Revista de Educación*, 347, pp. 435-451.

POND, K.; UL-HAQ, R. y WADE, W. (1995) Peer review: a precursor to peer assessment, *Innovations in Education and Training International*, 32, pp. 314-323.

RUST, C.; PRICE, M. y O'DONOVAN, B. (2003) Improving student's learning by developing their understanding of assessment criteria and processes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28: 2, pp. 147-164.

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, pp. 221-233.

TARAS, M. (2003) To feedback or not to feedback in student self-assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28:5, pp. 549-565.

TOPPING, K. (1998) Peer assessment between students in college and universities, *Review of Educational Research*, 68:3, pp. 249-276.

VAN DEN BERGH, V.; MORTELMANS, D.; SPOOREN, P.; PE-TEGEM, P.; GIJBELS, D. y VANTHOURNOUT, G. (2006)

New assessment modes within project-based education. The stakeholders, *Studies in Educational Evaluation*, 32, pp. 345-368.

## Resumen:

### Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje

La investigación ha explorado las formas, grados y estrategias con las que los estudiantes de la Universidad de Sevilla participan en su evaluación. Se ha realizado un estudio descriptivo en el que se aplicaron dos instrumentos de recogida de datos: una escala para valorar el grado en que los programas docentes propician participación de los estudiantes en su evaluación, y un cuestionario (versión para estudiantes y para docentes) sobre actitudes, creencias y prácticas en torno a este tema. Se ha recogido información de 75 programas (n1), 65 docentes (n2) y 463 estudiantes (n3). Si bien una mayoría de docentes considera necesaria la participación de los estudiantes, su aplicación práctica es muy limitada, siendo el docente el único evaluador en un 85% de casos. Asimismo, aunque la mitad del profesorado se muestra proclive a utilizar la autoevaluación y la evaluación de compañeros como contraste a su propia valoración, este grupo es reacio a consensuar las calificaciones con el alumnado.

**Descriptor:** participación de los estudiantes en la evaluación, auto-evaluación, evaluación de compañeros, evaluación compartida, estudio tipo encuesta.



## Summary:

### Analysis of students' participation in learning assessment in Higher Education

The research has studied the ways, levels and strategies of students' participation in their learning assessment process at the University of Seville. A survey-study has been carried out by applying two data-collection methods: a scale which aimed to explore how student's participation is promoted through teaching programs, and a questionnaire (teachers' and students' versions) aiming to identify attitudes, beliefs and practices in this topic. Samples were composed of 75 programs (n1), 65 teachers (n2) and 464 students (n3). Results show that a majority of teachers considers students' participation as necessary, though its application in real practice is limited (85% of teachers are the only assessers). In addition, despite of a high percentage of teachers being prone to use self and peer assessment as a way to contrast their own valuations, they are very reluctant to reach to consensus regarding marks with their students.

**Key Words:** students' participation in assessment, self-assessment, peer assessment, collaborative assessment, survey-study.