

LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR. UNA EXPERIENCIA EN ESTUDIOS EMPRESARIALES

Ana Gessa Perera, gessa@uhu.es, Universidad de Huelva

Inmaculada Rabadán Martín, rabadán@uhu.es, Universidad de Huelva

RESUMEN

El proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica, entre otros cambios, la revisión de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje utilizados hasta ahora en las Universidades españolas. En este sentido, 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. En este contexto, 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*”, 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 y ofrecer los resultados o retorno de la evaluación a modo de feed-back.

En este trabajo, nos centramos en los procedimientos de evaluación del aprendizaje que involucran al alumno, convirtiéndose en parte y juez 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 (Leach et al., 2001; Romer, 2002; Welsh, 2002). En concreto, en este trabajo se incluye una aplicación de la coevaluación, en la que al alumno se le hace copartícipe de la evaluación de las competencias de los demás estudiantes matriculados en su misma asignatura, mediante la valoración de los trabajos relacionados con el contenido del programa docente y expuestos por los demás compañeros de la clase, agrupados éstos en diferentes equipos de trabajo. Pretendemos con ello mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando aquellos aspectos que puedan obstaculizarlo.

Presentamos en este trabajo los resultados de una experiencia aplicada en un grupo de alumnos de cuarto curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva, en la que la coevaluación de determinadas habilidades y destrezas demostradas por los alumnos se promulga como aliciente en la mejora de la motivación y apoyo al aprendizaje.

Lógicamente, para garantizar la validez de los resultados obtenidos en la iniciativa, y por tanto, valorar la seriedad y relevancia de la misma, será imprescindible realizar un análisis comparativo de las

evaluaciones de los alumnos y las del profesor, no detectándose importantes desviaciones y obteniendo conclusiones relevantes para el correcto desempeño de la labor docente.

PALABRAS CLAVE: coevaluación, evaluación alternativa, Espacio Europeo de Educación Superior, aprendizaje colaborativo, competencias.

ABSTRACT

The process of convergence towards the European Higher Education Area implies, among other changes, the revision of the teaching-learning procedures used in Spanish universities. It is necessary to understand that these procedures are also related to amend the criteria and evaluation strategies, within the framework of a competency-based education focusing on students' work. In this sense, assessment should not be a measurement of the student performance, but must be a teacher's reflective practice, a quality control over what is done, to make decisions that facilitate the improvement of learning. Hence in recent years it's speaking of "learning-oriented assessment," which is based on three elements (Alvarez, 2008, p. 246): seeing assessment tasks as learning tasks, involving students in assessment and returning the results of the assessment as a feed-back.

In this paper, we focus on the evaluation procedures of learning assessment where the student is implied, becoming part and judge of the assessment process (self- assessment, peer review and peer assessment). They are part of all procedures called "alternative assessment" (Alvarez, 2008, p. 252), which unlike the methods based on the learning measurement or objective evidence, are done through work experience (Leach et al. 2001; Romer, 2002; Welsh, 2002). Specifically, this paper includes an implementation of peer assessment, in which the student is made a partner in the assessment of the skills of classmates, through the valuation of work-related program's syllabus presented by a team of classmates. We intend to improve the teaching-learning process and identifying those aspects that may hinder it.

The results of an experience applied in a group of fourth year students of Bachelor in Business Administration from the University of Huelva are present in this paper. In this experience the peer assessment of some skills and abilities demonstrated by students is promulgated as an incentive to improve motivation and learning support.

Logically, to ensure the validity of the results of the initiative, and thus assess the reliability and relevance of it, will be essential to do a comparative analysis of assessments of pupils and the teacher. In this analysis was detected no significant deviations and getting findings relevant to the proper performance of the teaching task.

KEYWORDS: co-assessment, alternative assessment, European Higher Education Area, collaborative learning, skills.

1. INTRODUCCIÓN: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La nueva organización de las enseñanzas y el sistema ECTS (European Credit Transfer System) que promueve el proceso de convergencia europea (Bolonia, 1999) tienen implicaciones directas sobre el enfoque metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. El objetivo fundamental del proceso de aprendizaje universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no es estrictamente la transmisión o el dominio de contenidos sino un objetivo más complejo, la adquisición de competencias (entre otras cosas, el alumno tiene que aprender a aprender, saber organizarse y responsabilizarse de su aprendizaje). Y es obvio que los estudiantes sólo pueden adquirirlas orientando la metodología docente para que lo hagan.

Ante esta situación, se hace “*necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa*” (MECD, 2003, p.3).

Ello requiere, entre otros, cambios en la evaluación del aprendizaje hacia un modelo de evaluación continua, compartida y progresiva basada en nuevas e innovadoras metodologías que requerirá un gran esfuerzo de todas las partes implicadas en el proceso y que ha sido y está siendo objeto de discusión, reflexión y debate en diferentes foros. Evidencia esta preocupación el significativo número de investigaciones referentes a innovaciones docentes en la fase evaluación del aprendizaje, analizadas desde diferentes puntos de vista. Algunas referentes a los criterios y estándares para evaluar el aprendizaje (Stowell, 2004; Woolf, 2004; Darby, 2007), otras relativas a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (Keppell et al., 2006; Coll et al., 2007) y otras que abordan cuestiones relativas a las diferentes metodologías utilizadas (Leach et al., 2001; Romer 2002; Bleske-Rechek et al., 2007).

Sin ánimo de ser exhaustivos y atendiendo al objetivo de este trabajo, nos centramos en los procedimientos de evaluación del aprendizaje que involucran al alumno, convirtiéndose en parte y juez 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 se realiza a través de tareas reales que conllevan soluciones reflexivas, en las que los estudiantes deben interpretar, analizar, evaluar problemas y explicar sus argumentos (Leach et al., 2001; Romer, 2002; Welsh, 2002).

A diferencia de los métodos clásicos de evaluación, en este tipo de evaluación el estudiante participa activamente en el proceso y permite el desarrollo de determinadas habilidades (como, por ejemplo, el trabajo en equipo, la capacidad de presentar información en público, el uso adecuado de las tecnologías de la información y comunicación disponibles, la capacidad para gestionar la información o para opinar sobre el trabajo realizado por otros compañeros) (Dochy et al., 2003; Díaz et al., 2004; Montes et al., 2004), habilidades grupales y de comunicación verbal, cada vez más demandadas para el ejercicio de una profesión en un mercado laboral y profesional globalizado. Asimismo, permite un intercambio de información, desarrollo de estrategias de negociación y de relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre el profesorado y alumnado (López et al., 2006).

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 (Taras, 2002; González et al., 2006; Silén, 2006; Jones et al., 2006).

Además, teniendo en cuenta, tal y como afirman Glaser y Silver (1994) que *“un programa de evaluación 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”* (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 feed-back.

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), el clásico examen escrito como único modo de medir el progreso de los alumnos deja de tener sentido dentro del modelo propuesto por Bolonia, por lo que hay que buscar métodos alternativos y complementarios a las pruebas que tradicionalmente se han venido utilizando en las aulas universitarias. En este sentido y por lo apuntado anteriormente consideramos 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 ello y sin menospreciar las demás alternativas de evaluación, hemos centrado en ella nuestra investigación, para evaluar el aprendizaje de un grupo de alumnos de la Facultad de Empresariales de la Universidad de Huelva, detallando su contexto, objetivos, desarrollo y resultados en el siguiente apartado.

2. PROPUESTA DE EVALUACIÓN ALTERNATIVA DE APRENDIZAJE. UN EJERCICIO DE COEVALUACIÓN

2.1. CONTEXTO

El contexto en que se genera y para el que se propone la coevaluación como metodología complementaria para evaluar del aprendizaje de los universitarios es el nuevo panorama académico que se perfila con la implantación del EEES, en el marco de una enseñanza basada en competencias y centrada en el trabajo de los estudiantes.

La presente propuesta de sistema de evaluación conjunta alumno-profesor se crea sobre la base de unas reflexiones de un grupo de profesores que imparten docencia en la Facultad de Empresariales, en el marco del Programa de Innovación Docente 2008/09 de la Universidad de Huelva. Conscientes del papel que va a desempeñar, tanto el profesor como el alumno, en el nuevo entorno educativo y de cara a alcanzar los objetivos que nos propusimos al iniciar este proyecto, los participantes del mismo nos planteamos darle un nuevo enfoque a la enseñanza de las disciplinas que venimos impartiendo en la Facultad, para favorecer el aprendizaje colaborativo, fomentando la comprensión y opinión frente a la memorización, fin este último del modelo tradicional de evaluación extensamente arraigado en el entorno universitario.

Aunque es nuestra intención extender esta experiencia en próximos cursos a otras disciplinas impartidas por los integrantes del grupo de trabajo, hemos comenzado por la asignatura, que por sus características, entendemos que nos pueden facilitar esta adaptación de forma progresiva.

La asignatura seleccionada es *Calidad Total*, optativa de último curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas, con un número limitado de alumnos e impartida en el primer cuatrimestre del curso académico 2008/09.

2.2. OBJETIVOS

Con el propósito de capacitar al alumno para el estudio y el aprendizaje autónomos y en la asunción por parte del alumnado de la responsabilidad en la construcción de su propio conocimiento, los objetivos que nos planteamos alcanzar con la experiencia han sido múltiples, destacando como prioritarios los siguientes:

- Fomentar la participación activa de los estudiantes en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, compartiendo la evaluación del mismo con el profesor.
- Conseguir una vía complementaria de evaluación de las competencias adquiridas por el alumno, en la que éste se involucre directamente.
- Estimular al alumno en la elaboración de ideas, puntos de vista, información y opiniones, al mismo tiempo que se produce el proceso de aprendizaje.
- Fomentar el trabajo en equipo, propiciando la confianza, la credibilidad y la orientación a la tarea conjunta.
- Incentivar la participación del alumnado en las distintas actividades de aprendizaje propuestas en el aula que propician la asistencia a las clases.
- Realizar un análisis comparativo de los resultados, destacando las similitudes y diferencias de las percepciones del discente y del docente sobre las habilidades y competencias adquiridas.
- Propiciar el hábito de trabajo continuado y la organización.
- Fomentar un diálogo constructivo y una reflexión conjunta.

En la Figura 1 se han agrupado los objetivos de acuerdo a su finalidad principal, separando los que inciden en la búsqueda del aumento de la motivación, en el apoyo al aprendizaje o en ambos, intentándonos acercarnos a la nueva concepción de formación académica abogada por el EEES.



Figura 1. Objetivos de la propuesta de coevaluación del aprendizaje

2.3. PROPUESTA DE EVALUACIÓN ALTERNATIVA

El contenido de la asignatura seleccionada para el proyecto permite separar su aprendizaje en dos partes diferenciadas: la gestión de la calidad, con gran contenido teórico y el control de la calidad, basado, en gran medida, en el análisis estadístico y cuyo contenido puede considerarse eminentemente práctico. Para alcanzar los objetivos del proyecto proponemos a los alumnos un proceso de evaluación diferente del clásico, ofreciéndoles las dos alternativas que se recogen en la Figura 2.

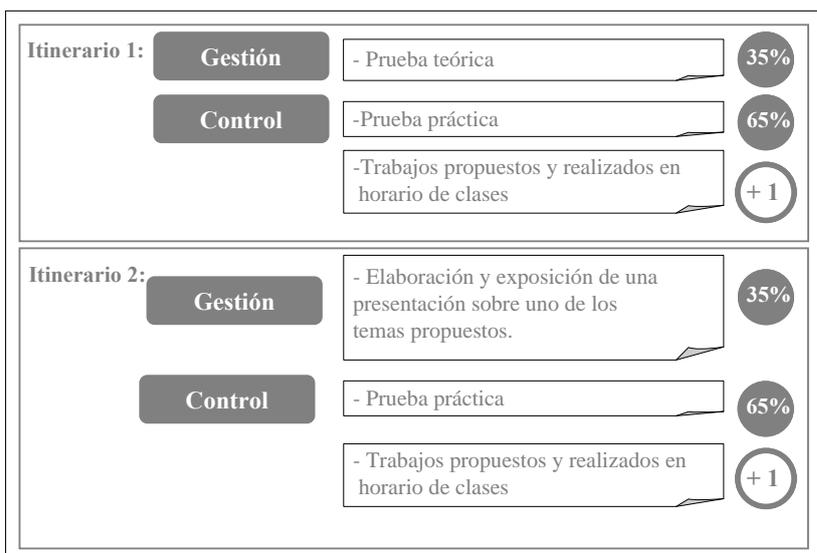


Figura 2. Evaluación tradicional (1) vs. evaluación alternativa (2)

En este escenario, el alumno puede optar por el primer itinerario, examinándose del contenido teórico-práctico de la disciplina, mediante la realización de un examen al finalizar el cuatrimestre en el que se

imparte, pudiendo obtener, de esta manera una nota máxima de 10 (como la suma de 3,5 puntos del examen teórico que versa sobre la gestión de la calidad y 6,5 puntos del examen práctico, relacionado con el control de la calidad). Así intentamos no perjudicar aquellos alumnos cuyas circunstancias personales no les permitan asistir a clase.

La otra opción que se propone a los alumnos que decidan participar en el proyecto propuesto, es la posibilidad de cambiar la prueba escrita de contenido teórico por la elaboración y exposición en clase de un trabajo relacionado con la gestión de la calidad, con el que profesor y compañeros coevaluarán las competencias (habilidades y destrezas) adquiridas en el proceso. No obstante, aunque el alumno haya elegido esta opción para ser evaluado, puede presentarse al examen teórico si desea obtener una calificación superior a la alcanzada con el trabajo, incentivando, de esta manera la participación del estudiante en esta actividad.

Para fomentar la participación del alumnado así como su motivación para asistir a clase, el total de trabajos que se realizan durante la clase se valorarán con un punto que será sumado a la nota final del alumno, independientemente de que se presente al examen teórico o no. De esta manera y teniendo en cuenta que la asistencia a clase no es obligatoria, el alumno ve reconocido, de manera proporcional, el esfuerzo realizado a través de la asistencia y participación en el horario de clases. Estos trabajos son ejercicios y casos prácticos de dos tipos:

- De diagnóstico, propuestos para determinar los conocimientos previos de los alumnos en relación a determinados temas relacionados con los conceptos básicos de la asignatura, pudiendo así, el profesor, orientar más adecuadamente la exposición de dichos temas (discusión de documentos, videos, etc.).
- De asimilación, realizados tras la exposición, por parte del profesor, de determinados contenidos del programa docente y con objeto de valorar los niveles de asimilación y la capacidad de trasladar los conocimientos y competencias (resolución de casos, ejercicios, problemas, etc.).

Tras la resolución de estos trabajos, se suelen poner en común las distintas soluciones o alternativas al caso de estudio propuesto valorándose el diálogo constructivo y la reflexión conjunta.

Lógicamente el alumno es informado de que aunque teóricamente y si aplicamos literalmente los criterios de evaluación, se podría llegar a alcanzar una nota de 11 puntos sobre 10, la nota máxima con la que podrá ser calificado será de un 10.

En relación al trabajo de exposición, alternativo al examen teórico, una vez presentada y aceptada la propuesta, los alumnos formaron grupos para trabajar en un tema seleccionado por ellos o propuesto por el profesor, siempre relacionado con la temática de la asignatura, que debían exponer ante el resto de sus compañeros al finalizar el cuatrimestre en el que se imparte. Para la formación de los equipos de trabajo y su funcionamiento se les dio libertad, limitando el tamaño del equipo a 4 alumnos para intentar que todos participen e interactúen.

En el proceso de elección, elaboración y montaje del trabajo los alumnos cuentan con el asesoramiento del profesor de la asignatura, que se encarga de estimular al alumno en la elaboración de ideas, puntos de vista y le orienta en la búsqueda de información. Una vez que el alumno ha trasladado su trabajo a un archivo informático que facilite su presentación (normalmente en formato Microsoft© Power-point©)

éste debe ser presentado al profesor al menos una vez antes de su exposición para su orientación y/o mejora.

Transcurrido el plazo para la elaboración de los trabajos seleccionados por los alumnos, éstos procedieron a exponerlos en público para la evaluación conjunta por sus compañeros y el profesor. Tras la exposición de los trabajos, a través de una presentación con ordenador, cada alumno, que ha actuado de espectador, evaluó individualmente todos los grupos, a excepción del suyo. Además, y al objeto de cumplir con el fin del proyecto, esto es, evaluar las competencias desarrolladas, cada alumno debía rellenar para cada grupo un cuestionario elaborado para analizar la percepción de los alumnos de las habilidades y destrezas del resto de los estudiantes participantes en el proyecto. Con tal fin se les facilitó una ficha de evaluador, donde se les solicitaba que valorasen las exposiciones realizadas en esa jornada. Para ello debían puntuar, de 1 (no estoy de acuerdo en absoluto) a 5 (estoy plenamente de acuerdo), la presentación oral de sus compañeros de acuerdo a 9 ítems relacionados con el lenguaje oral y corporal utilizado, la organización de la información expuesta, la adecuación del tema a la asignatura y la capacidad de transmisión de los conocimientos. Además, en esa misma ficha, se les solicita una valoración global (de 0 a 10) del trabajo realizado por el grupo evaluado.

Al inicio del curso el docente presenta el plan de trabajo a los alumnos, donde se detalla las actividades que van a realizar los estudiantes para desarrollar las competencias a evaluar, con los tiempos estimados para su realización y su temporalización en el calendario del curso académico.

Teniendo en cuenta el tipo de asignatura incluida en el proyecto (optativa) y la temporalidad de la misma (cuatrimestral), así como otros aspectos (materia, profesores, etc.), la Tabla 1 recoge el cronograma, donde se especifican las diferentes etapas distribuidas en el plazo de tiempo disponible.

Tareas	Meses					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Desarrollo del contenido teórico-práctico de la asignatura						
Creación de los grupos de trabajo y selección del tema del trabajo a realizar						
Desarrollo de los trabajos						
Exposición de los trabajos en clase						
Recopilación y tratamiento de los datos						
Análisis de los resultados						

Tabla 1. Cronograma del proyecto de coevaluación

2.4. RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos fijados, a continuación presentamos los resultados del proyecto desarrollado agrupándolos en diferentes apartados, relativos a la participación del alumnado, la coevaluación y la evaluación del rendimiento académico.

2.4.1. Participación del alumnado

La opción presentada como procedimiento de evaluación alternativo (itinerario 2) fue elegida por el 80% de los alumnos matriculados en la asignatura de Calidad Total en el curso 2008/09, para lo que decidieron formar 11 grupos para la realización de los trabajos propuestos. 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 disciplina. 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.

2.4.2. Coevaluación

Para garantizar la validez de los resultados obtenidos en la iniciativa, y por tanto, valorar la seriedad y relevancia de la misma, es 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.

Las puntuaciones alcanzadas por los distintos trabajos expuestos por los diferentes grupos en clase se pueden observar en la Tabla 2, donde se aprecia la similitud entre los valores otorgados por profesores y alumnos.

Grupos		Puntuación (0-10)			
Nº	Componentes	Profesor (a)	Alumnos* (b)	Media**	Desviación (a) – (b)
1	3	8,5	8,4	8,45	0,1
2	4	8	7,8	7,89	0,2
3	2	7,5	7,6	7,55	-0,1
4	3	7,5	7,6	7,53	-0,1
5	4	8,5	8,0	8,25	0,5
6	2	9 ↑	8,5 ↑	8,73	0,5
7	4	8	7,4	7,72	0,6
8	2	7	7,1	7,05	-0,1
9	3	9	7,1	8,05	1,9
10	2	9	7,8	8,39	1,2
11	2	7 ↓	6,8 ↓	6,91	0,2

Tabla 2. Resultados de la coevaluación

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

Otro indicador de acercamiento entre evaluaciones es la misma percepción por parte de alumnos y profesor del grupo mejor y peor evaluado. Así pues, alumnos y profesor coinciden en la elección de los grupos mejor (6) y peor calificados (11). En ambos casos el profesor es más complaciente con el grupo de mayor y menor calificación.

Uno de los principales problemas que nos planteaba la coevaluación es la posibilidad de que los alumnos no fueran objetivos en sus valoraciones y premiaran a sus compañeros con notas superiores a las que consideraban que merecían realmente, con objeto de conseguir una mayor calificación. En este sentido, como se aprecia en la Tabla 2, tan sólo en tres de los trabajos las puntuaciones de los alumnos espectadores superaban a la del profesor y, en estos casos, la diferencia de valoración es sólo de una décima.

Las desviaciones positivas en la puntuación (que han llegado a alcanzar el 1,9), es decir, la mayor calificación, por parte del profesor, de los trabajos expuestos, en comparación con la otorgada por los alumnos, se podrían justificar por la valoración que hace el docente de los conocimientos adquiridos en la materia de la asignatura y los procedimientos seguidos para conseguir la información, extraídos de las tutorías realizadas con los grupos para orientarlos en la elaboración de los trabajos¹.

En la ficha de evaluación que rellenaban los alumnos tras las exposiciones de los trabajos realizados por sus compañeros se les requería también que valoraran en los oradores una serie de habilidades y destrezas, puntuaciones que se reflejan en la Tabla 3. Como se puede observar, las puntuaciones en relación a la percepción de los alumnos de las habilidades y destrezas están relacionadas con la valoración global que han dado al trabajo. Así el grupo 6 consigue la mayor puntuación y el grupo 11 la menor.

Nº	Capacidad transmisión	Adecuación del tema	Estructura y organización de la exposición	Lenguaje oral	Lenguaje corporal	Suma
1	4,458	4,083	4,417	4,139	3,813	20,91
2	3,957	3,773	4,283	3,667	3,674	19,35
3	4,04	3,792	4,06	4,013	3,64	19,55
4	4,071	3,552	4,276	3,816	3,552	19,27
5	4,143	3,893	3,923	4,119	3,929	20,01
6	4,267	4,2	4,283	4,344	4,217	21,31↑
7	3,68	3,44	3,819	3,72	3,94	18,6
8	4,059	3,579	3,706	3,632	3,184	18,16
9	3,619	3,619	3,762	3,492	3,69	18,18
10	3,864	3,864	4,227	3,848	3,636	19,44
11	3,545	3,273	3,364	3,136	2,998	16,32↓
Valoración media	3,973	3,733	4,011	3,812	3,661	

Tabla 3. Percepción de los alumnos de las habilidades y destrezas de los estudiantes (1-5)

En relación a las habilidades o destrezas que los alumnos perciben como adquiridas en mayor medida por sus compañeros se encuentran la capacidad de transmisión del contenido y la estructura y organización de la exposición, con valores que rondan una puntuación de 4 sobre 5. En el otro extremo, los alumnos consideran que los puntos débiles de las presentaciones se centran principalmente en el lenguaje corporal, seguido de la capacidad de sintonizar el tema elegido con el temario de la asignatura.

Por otro lado, según la Tabla 4, el profesor ha valorado en menor grado que los alumnos las habilidades y destrezas percibidas a través de las exposiciones de los trabajos, observándose las mayores diferencias en las puntuaciones alcanzadas en los grupos 3 y 11. Si bien en las percepciones de los alumnos se aprecia una relación entre la nota general del trabajo y la valoración de las habilidades y destrezas analizadas, las calificaciones del profesor son complementarias ya que éste tiene en cuenta, a la hora de determinar la puntuación global otra serie de competencias no explícitamente referidas en la ficha de evaluación.

¹ En el grupo 9, donde la valoración del profesor es superior en 1,9 puntos a la de los alumnos, los componentes del grupo utilizaron como fuentes de información para realizar el trabajo, además de las disponibles en internet (que es el recurso más utilizado por todos los grupos), las entrevistas personales con responsables de la calidad de la empresa, que utilizaron como ejemplo para la explicación de los conocimientos teóricos.

Nº	Capacidad transmisión	Adecuación del tema	Estructura y organización de la exposición	Lenguaje oral	Lenguaje corporal	Suma
1	4	4	4	3,333	3,5	18,83
2	4	4	4	3,333	2	17,33
3	4	4	3,5	3	2	16,5
4	4	4	4	2,667	2	16,67
5	4	4	4	3,667	3	18,67
6	4	4	4	4	3	19
7	4	4	3,5	3,333	3	17,83
8	3	3	3	3,333	3	15,33
9	4	4	4	3,667	3	18,67
10	4	4	4	4,333	4	20,33↑
11	3	3	2,5	2,333	2	12,83↓
Valoración media	3,818	3,818	3,682	3,364	2,773	

Tabla 4. Percepción del profesor de las habilidades y destrezas de los estudiantes (1-5)

Profesor y alumnos consideran que el punto débil de las presentaciones está en el lenguaje corporal (3,66 de puntuación por parte de los alumnos y 2,77 por parte del profesor), seguido del oral, planteándonos la pregunta de si alguna vez los alumnos han recibido información en relación a cómo expresarse en público, circunstancia que creemos se repetirá en muchas ocasiones durante su vida laboral.

Si bien la capacidad de transmisión es la característica mejor valorada tanto por los alumnos como por el profesor, no ocurre lo mismo con la estructura y organización de la exposición, ya que el profesor considera que deberían haber realizado un mayor esfuerzo en estas cuestiones.

2.4.3. Evaluación del rendimiento académico

Si bien existen otros factores condicionantes (tipo de asignatura, metodologías complementarias de evaluación, nº de alumnos, criterios de ponderación de las calificaciones parciales, etc.), los resultados de la evaluación final de la asignatura recogidos en la Tabla 5 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 muy por debajo de la media de otras asignaturas de la titulación analizada.

Calificación	nº alumnos	% total
Matricula honor	2	5,1
Sobresaliente	4	10,2
Notable	16	41,1
Aprobado	11	28,2
Suspense	3	7,7
No presentado	3	7,7
Total	39	100

Tabla 5. Evaluación del rendimiento académico del alumno

En la calificación final recogida en la Tabla 5 se incluye la puntuación obtenida (como máximo un punto) en las prácticas de diagnóstico y asimilación (resolución de problemas propuestos, discusión de casos, documentos, artículos, videos, etc.) propuestas y realizadas voluntariamente por los alumnos en horario de clases. La Tabla 6 muestra la alta participación de los alumnos involucrados en el proyecto (una media de 27 alumnos), lo que influye positivamente en el nivel de asistencia a clases (un nivel medio del 70%), muy superior al de la media de las asignaturas del mismo curso de la titulación. 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.

Prácticas	Nº alumnos	Nivel asistencia*	Prácticas	Nº alumnos	Nivel asistencia*
1	29	74,35%	6	26	66,7%
2	27	69,2%	7	26	66,7%
3	30	77%	8	27	69,2%
4	22	56,4%	9	25	64%
5	27	69,2%	10	29	74,35%

Tabla 6. Participación del alumnado en las prácticas de diagnóstico y asimilación

* nº alumnos participantes/total alumnos matriculados

Si comparamos las calificaciones del curso 2008/09 con la media 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 Grafico 1 cómo el porcentaje de suspensos y no presentados supera al del curso en el que se aplicó la práctica de coevaluación.

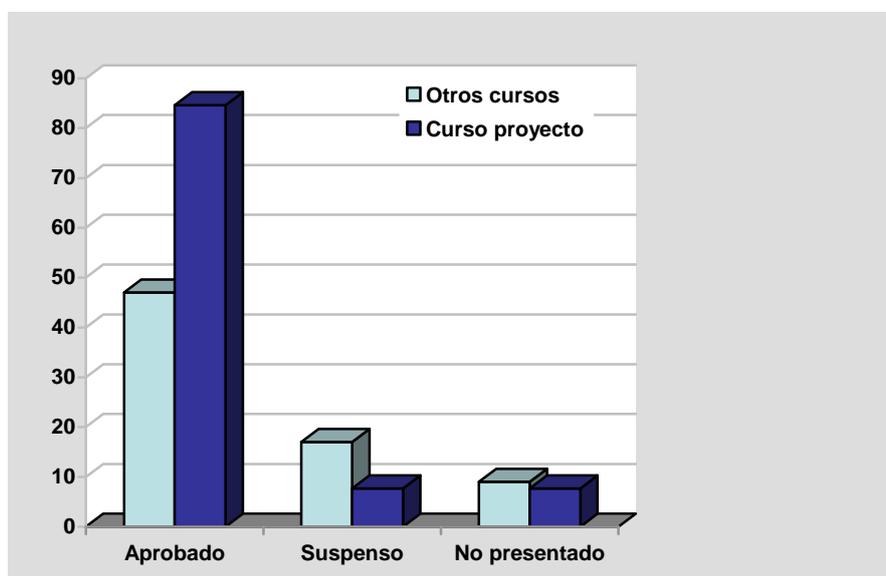


Gráfico 1. Evaluación del rendimiento académico

3. REFLEXIÓN FINAL

En una primera aproximación, el análisis realizado nos confirma el cumplimiento de las hipótesis de partida que defendían los beneficios de la metodología de evaluación conjunta propuesta para el desarrollo de una enseñanza basada en el aprendizaje del alumno, fomentando el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas que facilitan la adquisición de los conocimientos propios de la disciplina impartida y el desarrollo con éxito en el futuro del ejercicio profesional.

No obstante, no podemos obviar que nuestra propuesta tiene una serie de limitaciones que tomaremos como áreas de mejora para futuras aplicaciones, como pueden ser la valoración grupal y no individual (que podría solucionarse con una ficha por cada persona que exponga) o la mejora del procedimiento de feed-back de los resultados de las valoraciones, con objeto de que los alumnos tengan conocimientos de sus puntos fuertes y débiles en relación a los trabajos expuestos.

Asimismo, los resultados obtenidos en la evaluación de la calidad docente del curso académico actual nos permitirán confirmar la aceptación de los propios alumnos de la práctica docente desarrollada, tras valorar su opinión sobre la idoneidad de los métodos de evaluación empleados.

Desde el punto de vista del profesor, estas percepciones y valoraciones realizadas por alumnos y docente nos proporcionan información muy útil para la mejora continua de la calidad de la docencia en el sistema de enseñanza-aprendizaje basado en competencias abogado por el EEES.

Consideramos, a raíz de los resultados de la experiencia, expuestos en este trabajo, que con la coevaluación como procedimiento de evaluación orientada al aprendizaje se puede conseguir no sólo el aprendizaje del alumno sino también incentivar su motivación, factores claves en la nueva concepción de formación académica necesaria para adentrarnos en la Europa del conocimiento.

Es evidente y necesario de resaltar, el importante esfuerzo que requiere la puesta en práctica la evaluación conjunta profesor-alumno, tanto por sus propias características como por la necesidad de compatibilizarla con las otras alternativas empleadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Ello implica un proceso de implantación progresivo, hacia la búsqueda de la combinación óptima de objetivos, criterios y métodos de evaluación, acorde con los requisitos demandados por el nuevo modelo europeo de enseñanza universitaria.

Concluimos, por tanto, reafirmandonos 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”*.

4. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J., ASENCIO, F., LÓPEZ, I., CARRIEDO, N. Y RYCHECK, F. (2007). Evaluación para aprender: las ideas de los profesores de ciencias sociales sobre la evaluación del entendimiento causal. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 593-616.

- 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, ML. 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. Y 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.
- BOLONIA (1999). *Declaración de Bolonia*. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación.
- BOUD, D. Y FALCHIKOV, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- BOUD, D. Y FALCHIKOV, N. (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.
- CASSIDY, S. (2007). Assessing inexperienced students ability to self-assess: exploring links with learning style and academic personal control. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(3), 313-330.
- CHALLIS, D. (2005). Committing to quality learning through adaptive online assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (5), 519-527.
- 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.
- DÍAZ, M., RIESCO, M. Y MARTÍNEZ, A. (2004). Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas ideas prácticas y viables para llevar a cabo el cambio de paradigma. *Actas de las X Jornadas de Enseñanza Universitaria de la informática (JENU)*. Alicante.
- 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.
- DOCHY, F., SEGERS, M.; VAN DEN BOSSCHE, P.D. Y GIJBELS, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13 (5), 533-568.
- ELANDER, J., HARRINGTON, K., NORTON, L., ROBINSON, H., Y REDDY, P. (2006). Complex skills and academic writing: a review of evidence about the types of learning required to meet core assessment criteria. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (6), 71-90.
- FORTES GARRIDO, J. C., SALMERÓN REVUELTA, P., GÓMEZ BRAVO, F. Y MÁRQUEZ MARTÍNEZ, G. (2008) Adaptación y planificación de la evaluación formativa en el EEES. *Congreso Internacional UNIVEST*, Girona.
- GIBBS, G. Y SIMPSON, C. (2003). Does your assessment support your students' learning?, *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1 (1),
- GLASER, R. Y SILVER, E. (1994). Assessment, testing and instruction: retrospect and prospect. *Review of Research in Education*, 20, 393-419.
- GONZÁLEZ, P.L., DÍAZ, A. Y GARCÍA, M.A. (2006). Una evaluación alternativa combinada con la tradicional en la titulación de ingeniería, *Aula Abierta*, 88, 107-126.
- GONZÁLEZ, P.L., GARCÍA, M.A. Y FERNÁNDEZ, I. (2006). Evaluación tradicional versus evaluación alternativa en la enseñanza de Organización Empresarial. *Cuadernos ICE*, 161-177.
- IBARRA, MS. 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.
- KIRBY, N. Y DOWNS, C. (2007). Self-assessment and the disadvantaged student: potential for encouraging self-regulated learning? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (4), 475-494.
- 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.
- LÓPEZ, V.M., GONZÁLEZ, M. Y BARBA, J.J. (2006). ¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y Experiencias en Primaria y Secundaria, Concejo Educativo de Castilla y León, disponible en http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=89.
- MACALPINE, J. (1999). Improving and encouraging peer assessment of student presentations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (1), 15-25.
- MECD (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE) (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* - Documento-Marco.
- MONTES, A.; GIL, A. Y PARDO, T. (2004). Actitudes en la enseñanza de aptitudes. Actas del XII Congreso Universitario de Innovación Educativa en Enseñanzas Técnicas, Barcelona.
- ROMER, T. (2002). Situated learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (3), 233-241.
- SANTOS, MA. (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.
- WELSH, J. (2002). Assessing the transfer function: benchmarking best practices from state Higher Education agencies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (3), 257-268.
- WELSH, J., ALEXANDER, S. Y DEY, S. (2001). Continuous Quality Measurement: restructuring assessment for a new technological and organisational environment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (5), 391-401.
- WOOLF, H. (2004). Assessment criteria: reflections on current practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (4), 479-493.