

ARTÍCULO ORIGINAL

Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas

Gregorio Rodríguez Gómez
gregorio.rodriguez@uca.es

M^a Soledad Ibarra Sáiz
marisol.ibarra@uca.es
Universidad de Cádiz

Eduardo García Jiménez
egarji@us.es
Universidad de Sevilla

RESUMEN: Este artículo analiza el concepto y uso de tres modalidades de evaluación emergentes en las universidades españolas: autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación. Un estudio bibliométrico en publicaciones especializadas y un análisis de contenido de las regulaciones de las universidades españolas ponen de manifiesto tres importantes conclusiones. En primer lugar, existe una confusión terminológica. En segundo lugar, estas modalidades de evaluación no se mencionan en las directrices y orientaciones que las universidades españolas ofrecen sobre el modo de afrontar la evaluación del aprendizaje. Y, en tercer lugar, más de la mitad de las universidades españolas dedican sus regulaciones y recomendaciones a los exámenes. Un cambio de la situación actual que facilite la introducción de nuevas modalidades de evaluación requiere una aclaración conceptual y la definición de unas políticas institucionales sobre evaluación que integren dichas modalidades y abran así la puerta a la participación de los estudiantes en la evaluación.

PALABRAS CLAVE: Autoevaluación, Evaluación entre Iguales, Coevaluación, Evaluación del Aprendizaje, Educación Superior

Self-assessment, peer assessment and co-assessment: conceptualization and practice in spanish higher education institutions

ABSTRACT: This article looks at the concept and use of three emerging forms of assessment in Spanish universities: self-assessment, peer assessment and co-assessment. A bibliometric analysis of definitions related with assessment and a content analysis of the regulations of the Spanish universities highlight three important conclusions. First, confusion exists in the terms used. Second, self-assessment, peer assessment and co-assessment are not mentioned in the guidelines and guidance that Spanish universities offer on how to deal with learning assessment. And thirdly, more than half of Spanish universities devote their regulations and recommendations at examinations. A change in current situation that can facilitate introducing of new forms of assessment requires a conceptual clarification and definition of policies on assessment institutions able to

integrate those modalities and open the door to the participation of students in the assessment.

KEY WORDS: Self-Assessment, Peer Assessment, Co-Assessment, Assessment, Higher Education

Fecha de recepción 14/02/2013 · Fecha de aceptación 15/10/2013

Dirección de contacto:
Gregorio Rodríguez Gómez
Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo EVALfor
Campus Puerto Real
11519 PUERTO REAL (CÁDIZ)

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años estamos asistiendo a la incorporación en la Educación Superior de nuevas modalidades de evaluación de los aprendizajes que, hasta el momento, habían sido poco o nada utilizadas por parte del profesorado. Nos referimos a modalidades evaluativas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación.

La incorporación de estas nuevas modalidades de evaluación en las universidades españolas está encontrando no pocas dificultades. Una de ellas, cabe situarla en la propia delimitación conceptual de los términos que está dificultando la difusión de nuevas prácticas evaluativas entre un profesorado alejado, en muchos casos, de los canales de difusión de las prácticas innovadoras en el ámbito de la Educación Superior. En este sentido, en el Congreso Internacional EVALtrends¹ celebrado en 2011, se puso de manifiesto por los participantes que presentaron sus experiencias y prácticas innovadoras en relación a la evaluación en la Enseñanza Superior, la confusión existente en nuestro idioma y la necesidad de delimitar los conceptos relacionados con la evaluación.

Otra dificultad es la inercia institucional de las propias universidades ante los cambios en la evaluación de los aprendizajes, caracterizada por normativas y orientaciones más preocupadas por regular hasta los mínimos detalles los tradicionales exámenes que por incorporar soluciones avanzadas ante los retos que plantea la evaluación. Dicho comportamiento ha sido reluctante incluso a los cambios legislativos y a las

recomendaciones metodológicas generadas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este trabajo vamos a avanzar en la construcción de un lenguaje común referido a la evaluación que nos permita comunicarnos sin dejar lugar a posibles dudas o confusiones sobre el significado y uso de las mencionadas modalidades evaluativas. En este intento trataremos de ser coherentes con las fuentes originales y con el contexto internacional que desde hace tiempo viene trabajando en torno a estos conceptos. Asimismo analizaremos la respuesta que las instituciones universitarias ofrecen a las necesidades de incorporación de estrategias participativas en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

2. MODALIDADES DE EVALUACIÓN SEGÚN QUIÉN EVALÚA

Podríamos considerar una gran cantidad de modalidades o tipos de evaluación ya que en la literatura nos encontramos con adjetivos como evaluación sumativa, formativa, formadora, inicial, final, alternativa, auténtica, etc. No obstante, vamos a centrar nuestro análisis en un único criterio para establecer esta tipología. Nos referimos al actor de la evaluación, es decir, a quién evalúa. Como han puesto de manifiesto Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2011), desde la perspectiva de quién realiza la evaluación se pueden diferenciar dos grandes tipos: autoevaluación y heteroevaluación. Al fin y al cabo, se considere desde una perspectiva individual o de grupo, cualquier evaluación es realizada por uno mismo (autoevaluación) o por otros (heteroevaluación).

En su versión más tradicional, cuando se considera como objeto de evaluación el aprendizaje del estudiante, lo habitual es que la evaluación sea llevada a cabo por parte del profesor (heteroevaluación), o bien pueda ser realizada por parte del propio estudiante

(autoevaluación). Este criterio de clasificación puede aplicarse igualmente al caso de la evaluación de la enseñanza, en la que hablamos de autoevaluación para referirnos a la práctica por la que el propio profesor valora su enseñanza y de heteroevaluación para referirnos a la evaluación de la enseñanza por otros profesores, pero también por estudiantes, responsables académicos, etc. Por lo tanto, el prefijo ‘hetero’ o ‘auto’, referido a la evaluación, viene determinado por el tipo de relación que mantiene quien evalúa con el objeto que se evalúa (aprendizaje, enseñanza, etc.).

Desde principio de los ochenta, y sobre todo en la década de los noventa del pasado siglo, son numerosas las investigaciones que rompen con una tradición en la que el profesor es el actor principal y único en la evaluación de los aprendizajes. Estas investigaciones vienen a demostrar y reclamar la importancia de la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación, como lo han evidenciado, en un contexto internacional, las revisiones de Falchikov (1986; 2005), Dochy, Segers y Sluijmans (1999) y la de Gielen, Docky y Onghena (2011). Asimismo, en un contexto próximo, en diferentes investigaciones como los proyectos Re-Evalúa², PROALeval³ y DevalSimWeb⁴, se analiza la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación, incorporando la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Al ampliar el número de aquéllos que participan en la evaluación podemos contemplar nuevos tipos, ampliando así la clasificación inicial. Falchikov (1986) ya presentaba los conceptos de autoevaluación (*self-assessment*), evaluación grupal entre iguales (*peer group assessment*) y evaluación colaborativa (*collaborative assessment*). Posteriormente, Somervell (1993) introdujo una clara diferencia entre los conceptos de autoevaluación (*self-assessment*), evaluación entre iguales (*peer-assessment*) y evaluación colaborativa (*collaborative assessment*). Algo más tarde, esta diferenciación también se mantuvo por parte de Dochy, Segers y Sluijmans (1999), en su revisión del estado de la cuestión hasta ese momento, y en el que insisten en la diferenciación clara de los

conceptos de autoevaluación (*self-assessment*), evaluación entre iguales (*peer assessment*) y coevaluación (*co-assessment*).

Para Falchikov (1986) en la autoevaluación “the learner judges her or his own performance and products against her or his own assessment criteria” (p. 147). Posteriormente, Falchikov y Boud (1989) conciben la autoevaluación (*self-assessment*) como “the involvement of learners in making judgements about their own learning, particularly about their achievements and the outcomes of their learning” (p. 334). En esta misma línea que destaca la responsabilidad del estudiante sobre su propio aprendizaje se expresa Roberts (2006) cuando afirma “*Self assessment* means the process of having the learners critically reflect upon, record the progress of, and perhaps suggest grades for, their own learning” (p. 3).

En el caso de la evaluación entre iguales, en un primer momento Falchikov hace hincapié en el carácter de grupo de la evaluación entre iguales: “In peer group assessment, peers assess the learner with or without discussion” (Falchikov, 1986: 147) y “peer assessment is the process whereby groups of individuals rate their peers” (Falchikov, 1995: 175). No obstante, esta autora puntualiza posteriormente que aunque por lo común se suele hacer referencia a la evaluación entre iguales en un contexto de grupo de trabajo, también es general que se haga a nivel individual (Falchikov, 2005). En este mismo sentido Tooping (2009) señala que la evaluación entre iguales (*peer assessment*) “is an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product or performance of other equal status learners” (p. 20). Esta posición también es mantenida por Roberts (2006), para quien el término ‘peer assessment’ se refiere al proceso de reflexión crítica en el que se ven implicados los estudiantes y por el que pueden llegar a sugerir la asignación de calificaciones a sus compañeros (p.6). Para este autor, ‘peer assessment’ se diferencia de ‘group assessment’ en que los estudiantes valoran cada uno el aprendizaje de otro, incluso aunque el aprendizaje haya podido tener lugar de forma individualizada, o al menos fuera de un grupo colaborativo (p. 6)

El término ‘group assessment’ puede entenderse de diferentes formas, según Roberts (2006: 9), desde la evaluación de grupos como un todo a la evaluación de la contribución al grupo de unos miembros por otros miembros del mismo grupo, pasando por la evaluación de individuos dentro de un grupo.

El concepto de coevaluación (*co-assessment*) es entendido por parte de Falchikov (1986) como ‘collaborative assessment’ y lo concibe como aquella evaluación que “requires that learner and tutor discuss and negotiate a commonly agreed set of assessment criteria and the final assessment grade” (p. 147). Esta dimensión colaborativa entre profesores y estudiantes también es defendida por Hall (1995) para quien “la participación de los estudiantes y profesores en el proceso de evaluación hace posible que los estudiantes se valoren a sí mismos al tiempo que permite a los profesores mantener el control necesario sobre las evaluaciones finales” (p. 342).

Por último destacar cómo Dochy, Segers y Sluilmans (1999) mantienen que los términos coevaluación (*co-assessment*), evaluación colaborativa (*collaborative assessment*) y evaluación cooperativa (*cooperative assessment*) son sinónimos. En esta misma línea se expresa Falchikov (2005: 125) quien considera que el término ‘collaborative assessment’ se utiliza a menudo para indicar que los profesores y los estudiantes comparten responsabilidades en la selección de los criterios de evaluación; en este sentido, apoyándose en el trabajo de Reynolds y Trehan (2000), utiliza el término ‘participative assessment’ para describir la sociedad de evaluación creada entre profesores y estudiantes.

Sobre la base de todas estas aportaciones y revisiones podemos concluir que la diferencia fundamental entre la evaluación entre iguales (individual o en grupo) y la coevaluación (colaborativa o participativa) reside en quiénes evalúan (estudiantes o estudiantes y profesores) y, más específicamente, si lo hacen con el mismo grado de responsabilidad y de participación en el proceso de evaluación.

En este sentido consideramos necesario destacar que el proceso de evaluación del aprendizaje tiene tres grandes momentos en los que la responsabilidad y participación, con distintos grados de implicación, pueden ser compartidas. En la Figura 1 se representa la progresión en la participación en el proceso de evaluación. Un primer momento, el que implica mayor grado de responsabilidad compartida, se centra en el enfoque o planificación de la evaluación, en el cual es posible compartir las decisiones sobre los elementos que conforman un procedimiento de evaluación (los productos del aprendizaje de los estudiantes, los criterios que de evaluación que se aplicarán, los instrumentos, así como su diseño y construcción, etc.).

Un segundo momento se refiere al despliegue, es decir al desarrollo o ejecución de la evaluación, momento en el que la responsabilidad y participación de profesorado y estudiantes están centrados en la retroalimentación sobre el proceso, productos, actuaciones y resultados que los estudiantes están obteniendo y en quién proporciona dicha retroalimentación. Finalmente, de acuerdo al grado de implicación que comporta, la colaboración y participación de los agentes de la evaluación también puede estar referida a los resultados, es decir a la valoración de los resultados de aprendizajes, a la calificación y a la información que se proporciona a los estudiantes sobre sus aprendizajes.

Esta colaboración entre estudiantes y profesores en un plano igualitario es la que mantienen también Reynolds y Trehand (2000: 270) cuando afirman:

“we define participative assessment as a process in which students and tutors share, to some degree, the responsibility for making evaluations and judgements about students’ written work, gaining insight into how such judgements are made and finding appropriate ways to communicate them”.

Posición ésta que también es mantenida por parte del proyecto europeo QuADEM (Quality Assessment of Digital Educational Materials) en el que participan universidades de Bélgica, Holanda, Polonia y Suiza. En su glosario, definen ‘co-assessment’ en los siguientes términos: “In ‘co-assessment’ the learner defines the learning goals together with

the tutor. Both the learner and the tutor judge the achievement” (Opdenacker, Strassen, Vaes,

Van Waes y Jacobs, s.f, Glossary, 6).

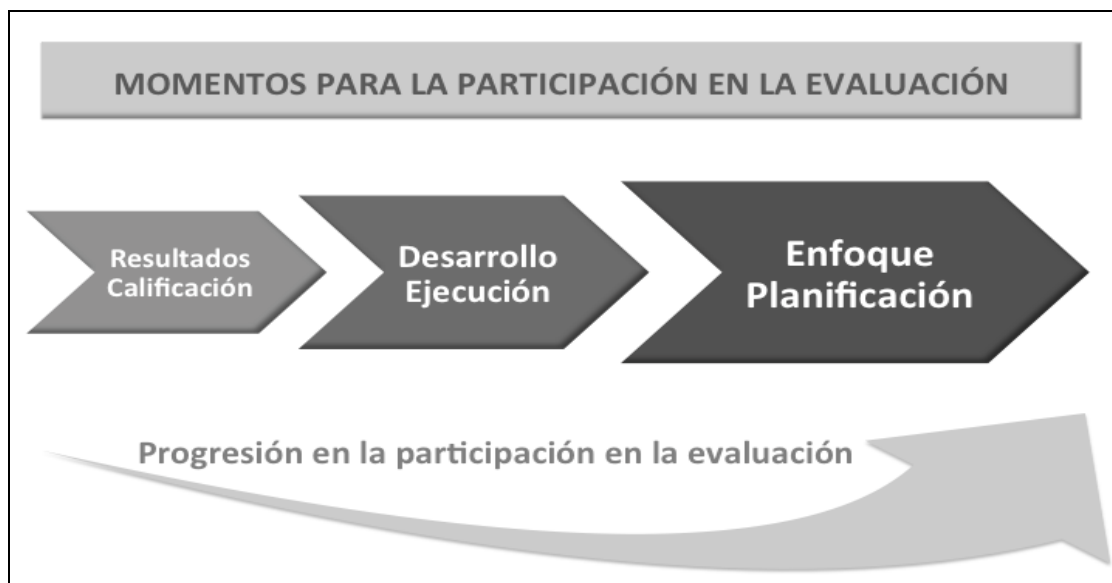


Figura 1. Momentos para la participación en el proceso de evaluación (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2013, en evaluación)

En coherencia con estas aportaciones y experiencias previas, entendemos que podríamos considerar las siguientes modalidades de evaluación:

Evaluación por el personal docente (Teacher/Staff assessment): Proceso mediante el cual docentes, tutores y otras figuras similares, de forma individual o en grupo, valoran las actuaciones y/o producciones del estudiante.

Autoevaluación (Self-assessment): Proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración de sus actuaciones y/o sus producciones.

Evaluación entre iguales (Peer assessment): Proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración sobre las actuaciones y/o producciones desarrolladas por algún estudiante o grupo de estudiantes de su mismo estatus o nivel.

Coevaluación (Co-assessment): Proceso mediante el cual docentes y estudiantes realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las

actuaciones y/o producciones de los estudiantes

Lo expresado hasta el momento sobre la participación de los estudiantes en la evaluación podemos representarlo en la Figura 2, donde bajo el concepto de heteroevaluación podemos incluir la evaluación realizada por el personal docente, la evaluación entre iguales y, en menor grado, la coevaluación, por cuanto en todos ellos se produce sobre todo una valoración por parte de alguien diferente al propio estudiante cuyo trabajo es objeto de evaluación.

Por el contrario, bajo el concepto de autoevaluación, se incluye, principalmente, la autoevaluación individual de los estudiantes sobre sus actuaciones o productos. Pero también se consideran, aunque en menor grado, la coevaluación, ya que, en ella, también se produce una reflexión y valoración del estudiante sobre su propia actuación, y la evaluación entre iguales, por cuanto en la evaluación de un grupo de estudiantes sobre su propia actividad también se produce una autoevaluación, en este caso de grupo.

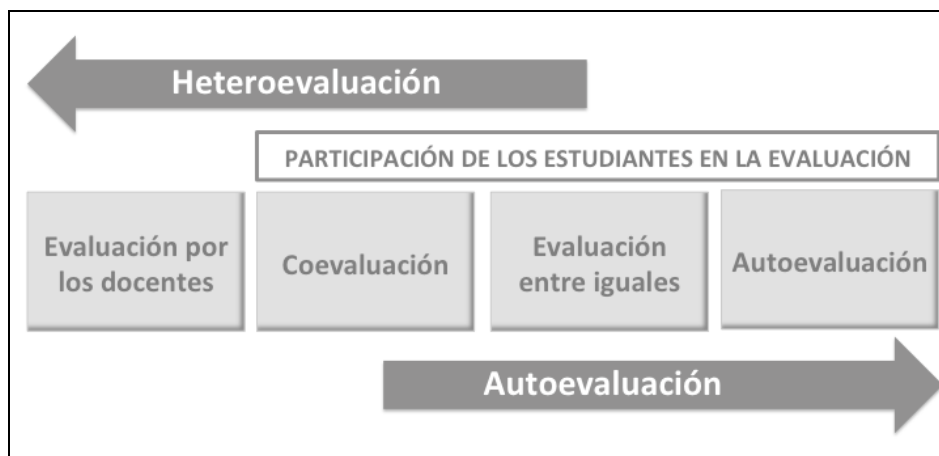


Figura 2. Modalidades de evaluación y participación de los estudiantes

3. ¿ES NECESARIA ESTA ACLARACIÓN CONCEPTUAL?

Para iniciar la reflexión sobre la necesidad de llegar a un acuerdo conceptual sobre esta tipología de evaluación presentada previamente vamos a partir de los datos que se aportan en las Tablas 1 y 2. En ellas se recogen los resultados de una serie de búsquedas simples que se han

realizado en las bases de datos que se describen⁵. Así, podemos observar en la Tabla 1 que del término de autoevaluación se encuentran en las bases de datos DIALNET e ISOC (Educación) un total de 1.023 reseñas, frente a un total de 211 referidas al concepto de evaluación entre iguales (incluyendo evaluación entre compañeros) y 151 referencias respecto al término de coevaluación (incluyendo evaluación colaborativa y cooperativa).

Bases de datos	Autoevaluación	Evaluación entre iguales		Coevaluación		
		Evaluación entre iguales	Evaluación entre compañeros	Evaluación colaborativa	Evaluación cooperativa	Coevaluación
DIALNET	750	60	33	31	31	37
ISOC_Ed	273	29		26	16	16
Total	1.023	89	33	57	47	47
%	1.023 (73,9%)	211 (15,2%)		151 (10,9%)		

Tabla 1. Referencias de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación en bases de datos españolas

En el caso de las bases de datos internacionales, estos datos se mantienen en cuanto a una prevalencia de las referencias en torno a la autoevaluación y la evaluación entre iguales y una clara minoría de las referidas a coevaluación.

Estos datos pueden ser interpretados, en primer lugar, como una clara evidencia de la gran cantidad de estudios e

investigaciones que han centrado la atención en los procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales, frente a la escasa incidencia que ha tenido la coevaluación.

En una de las primeras revisiones que se realizaron sobre estas tres modalidades de evaluación, la citada anteriormente de Dochy, Segers y Sluijmans (1999), ya se presentaba esta situación. De hecho, eran

menos las referencias de investigaciones o experiencias que hubieran utilizado hasta

ese momento la coevaluación, evaluación colaborativa o cooperativa.

Bases de datos	Self-assessment	Peer assessment	Co-assessment		
			Collaborative	Cooperative	Coassessment
ERIC	325	199	2	4	9
Academic Search Premier	142	131	14	2	2
Total	467	320	16	6	11
%	467 (56,9 %)	320 (39 %)	33 (4,02 %)		

Tabla 2. Referencias de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación en bases de datos internacionales

En este sentido, investigaciones recientes en nuestro país también aportan evidencias del poco uso que se hace la coevaluación. Así, en las aportaciones de Álvarez Rojo, Padilla Carmona, Rodríguez Santero, Torres Gordillo y Suárez Ortega (2011) y Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz, Gallego Noche, Gómez Ruiz y Quesada Serra (2012), en el contexto del Proyecto EvalPART⁶ sobre la participación de los estudiantes en la evaluación, se pone de manifiesto que, tanto en los programas de las asignaturas analizados como desde la perspectiva del profesorado y de los estudiantes, la modalidad de evaluación utilizada mayoritariamente es la evaluación realizada por los docentes, seguida por la autoevaluación y evaluación entre iguales y en muy pocos casos se refieren a la coevaluación.

Sin embargo, en este momento, nuestro foco de atención se centra en un hecho que venimos contemplando hace tiempo y del que los datos que se aportan en las Tablas 1 y 2 son un claro indicador. Nos referimos a la elevada proporción de estudios que hacen referencia a la coevaluación en las bases de datos españolas (10,9%) frente al de las bases de datos internacionales (0,04%). ¿Es que en el contexto de habla hispana se hace un mayor uso o difusión de esta estrategia evaluativa?

Por nuestra parte, consideramos que esta diferencia viene provocada por el uso indiferenciado que vienen haciendo algunos autores de los conceptos de evaluación entre iguales y coevaluación. En el contexto

europeo, representado por autores como Somervell o Topping (Reino Unido), Docky y Segers (Bélgica) y Sluijmans (Holanda), se diferencian con claridad uno y otro concepto. También, en el caso de España, algunos autores como Álvarez Valdivia (2008), Padilla Carmona y Gil Flores (2008), Álvarez Rojo et al. (2011) o Gessa (2011), diferencian evaluación entre iguales y coevaluación .

No obstante, en otros casos se evidencia una confusión entre dichos términos. Un primer ejemplo de esta cierta confusión nos la encontramos en el trabajo de Inda Caro, Álvarez González y Álvarez Rubio (2008: 541) quienes describen la coevaluación como “la evaluación de un grupo de estudiantes de su rendimiento como grupo” y la heteroevaluación como “la evaluación del alumno por parte de sus compañeros”. Lo que definen estos autores como coevaluación sería más bien un proceso de autoevaluación en grupo entre iguales, es decir, los miembros de un grupo determinado valoran o evalúan su propia actividad. En el caso de la heteroevaluación, se refieren a una evaluación entre iguales.

Un segundo ejemplo de este uso confuso es el que aparece en el trabajo de López-Pastor, González Pascual y Barba Martín (2005). Estos autores titulan su trabajo “La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida” y traducen el mismo en el correspondiente ‘abstract’ como “The

participation of students in evaluation: The self-evaluation, Co-evaluation, and shared evaluation”. Este segundo ejemplo, nos aporta una evidencia de cómo en la versión en inglés de los términos relacionados con la evaluación se utiliza ‘evaluation’ (asociada en el ámbito anglosajón a la evaluación de programas, cursos, centros, etc.) en lugar de ‘assessment’ (asociada a la evaluación del aprendizaje de un estudiante) y de cómo se ha introducido un concepto como el de ‘shared evaluation’, cuando se hace referencia realmente a lo que se conoce como ‘collaborative assessment’ o ‘cooperative assessment’.

Palomares Ruiz (2011) no llega a definir de manera explícita en su trabajo el concepto de coevaluación, pero se refiere al mismo como ‘coevaluación del trabajo de sus compañeros’ y en el resumen inicial de su artículo lo traduce como ‘coassessment’. En esta misma línea Palacios Picos y López-Pastor (2013), en su *Escala de Actitudes hacia la Evaluación Formativa y Participación del Alumnado (EAEF-PA)*, entienden la coevaluación, en el ítem 8 de la escala, como la evaluación en la que “los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación)”. En ambos casos, lo que en realidad se describe es una evaluación entre iguales.

Un cuarto ejemplo lo encontramos en la aportación de Jiménez Valverde y Llitjós Viza (2006: 174) quienes llegan a afirmar que Topping (1998) define la ‘coevaluación’ como la “disposición en la cual los individuos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de igual estatus”. Pero debemos recordar que Topping, tanto en su trabajo de 1998 como en el más reciente de 2010, habla de ‘peer-assessment’, es decir, está destacando el hecho de la evaluación entre sujetos del mismo estatus, o sea, la evaluación entre iguales, ya que en el contexto anglosajón del que procede el trabajo de Topping el concepto de ‘co-assessment’ está claramente referido a la evaluación compartida entre profesores y estudiantes.

4. LA AUTOEVALUACIÓN, LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES Y LA COEVALUACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Las universidades españolas son en la práctica reacias a la introducción de modalidades como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación. En un estudio realizado por Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2010) en nueve universidades españolas, el discurso dominante de la evaluación situaba al estudiante como objeto del proceso de evaluación al que se mide y califica. Las referencias a la evaluación de los aprendizajes y a la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación estaban prácticamente ausentes de las normativas reguladoras.

Este estudio se elaboró a partir de la revisión de la normativa ‘de exámenes’ de nueve universidades españolas antes de la introducción del Real Decreto 1393/2007 sobre ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Los cambios introducidos por este Real Decreto 1393/2007 exigían que las universidades modificasen sus normativas relacionadas con la evaluación de los alumnos para convertirlas en normativas sobre la evaluación de los aprendizajes, capaces de facilitar la transferencia de enseñanzas, y abrían la puerta a otros cambios vinculados a los sistemas de garantía de la calidad ligados a cada título.

Con el objetivo de analizar en qué medida el proceso de Bolonia ha modificado el enfoque adoptado por las universidades sobre la evaluación, hemos replicado el trabajo de Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2010), con una nueva revisión que considera ahora al conjunto de las 80 universidades españolas, que según el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), correspondería a 50 públicas y 30 privadas. En ella se han analizado las normativas elaboradas por las universidades después del Real Decreto 1393/2007. La importancia de este análisis estriba en que dichas normas actúan como modelo o patrón de conducta a la hora de enfrentar la evaluación y, si bien es posible la existencia de innovadores solitarios que se arriesgan a introducir cambios por su cuenta y riesgo, lo común es que el profesorado se

oriente por las indicaciones de las instituciones en las que desarrollan su trabajo.

La metodología utilizada ha consistido en una revisión de la normativa publicada por las 80 universidades con relación a la evaluación considerando: a) la normativa reguladora y su naturaleza, y b) incorporación de nuevas modalidades de evaluación de los aprendizajes tales como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación.

4.1. Las modalidades de evaluación en la normativa reguladora española

La revisión de la denominación y la forma que adopta la normativa nos ofrece una primera aproximación al enfoque e importancia que se concede a la evaluación. En primer lugar, cabe destacar que mientras unas universidades han establecido una normativa específica para regular los procesos de evaluación, otras recogen en la normativa académica general algunos artículos para regular los procesos de evaluación. Así, el 76% de las universidades públicas y el 35% de las privadas (sobre un total de 26, excluyendo por tanto aquellas de las que no se tiene información) cuentan con disposiciones específicas sobre la evaluación o los exámenes (Tabla 3). Entre las universidades que recogen disposiciones específicas sobre la evaluación una práctica muy extendida es delegar en los departamentos universitarios el modelo y la

práctica de evaluación que se va a seguir. Considerando, además, que los departamentos suelen dejar esta responsabilidad en manos del profesorado individual cabría cuestionarse la existencia de una política institucional clara sobre la evaluación de los aprendizajes.

En segundo lugar, hay universidades que a través de sus disposiciones (generales o específicas) regulan la evaluación de los aprendizajes, incluyendo generalmente alguna referencia más o menos genérica de los criterios y procedimientos de evaluación. En cambio, las disposiciones de otras universidades regulan básicamente los exámenes en lo relativo a convocatorias, garantías, revisión o calificaciones. En este último caso, hay disposiciones que responden a la denominación de normativas sobre la evaluación de los aprendizajes que en realidad son normativas sobre exámenes. En ellas, tras una introducción general y más adaptada al lenguaje propio del proceso de Bolonia, lo que se regulan son los diferentes aspectos sobre la planificación y el desarrollo de los exámenes y las calificaciones. Así, en las normativas suelen recogerse los momentos del curso académico en que se realizan los exámenes, número de convocatorias a las que puede presentarse un estudiante, valor de las puntuaciones en términos de calificaciones, cómo y cuándo pueden revisarse los exámenes, etc.

	Regulación			Referencia		
	General	Específica	Sin inf.	Evaluación	Exámenes	Sin inf.
Públicas	12	38		25	25	
Privadas	17	9	4	13	4	13
<i>Total</i>	29	47	4	38	29	13

Tabla 3. Regulación de la evaluación y de los exámenes en las universidades españolas

La Tabla 3 muestra que la mitad de las universidades públicas y un 76% de las universidades privadas, (sobre un total de 17 universidades; de las 13 restantes no se cuenta con información suficientemente detallada sobre la regulación de la evaluación y de los exámenes) han reglamentado sobre la

evaluación de los aprendizajes, identificando el aprendizaje (resultados de aprendizaje, competencias) como objeto de evaluación, incorporando el concepto de criterios de evaluación, abriendo la posibilidad a la evaluación continua o al uso de procedimientos de evaluación alternativos al examen, etc. La otra mitad de las universidades públicas y el

24% de las privadas mantienen una visión tradicional de la evaluación basada en el uso casi exclusivo de los exámenes y se limita a regular cuándo deben celebrarse, cuáles son los derechos de los estudiantes y cómo se traducen en calificaciones sus resultados.

En general, la normativa existente suele situar en los departamentos la responsabilidad sobre la evaluación de los estudiantes o la realización de los exámenes. En ella se regulan, sobre todo, los procedimientos de evaluación (especialmente los exámenes), la compensación académica, el número de convocatorias y temas afines, aunque también se mencionan trabajos, informes, portafolios u otros medios de evaluación o productos escritos u orales del alumno. En algunos casos se alude a la evaluación continua y, en general, a la evaluación oral de los trabajos fin de Grado o de Máster.

De este análisis se evidencia cómo desde la normativa de las universidades no se incide ni se fomenta la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación ni tampoco la retroalimentación a los estudiantes sobre la calidad de sus actuaciones o productos.

Como hemos visto, las disposiciones publicadas por las universidades españolas en forma de normativa general o específica sobre el procedimiento de evaluación o de los exámenes no incluyen referencia alguna a los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación. Así, sólo una de las ochenta universidades existentes en nuestro país menciona en sus disposiciones la posibilidad de que los estudiantes puedan realizar procesos de auto-evaluación de sus aprendizajes; la evaluación entre iguales y la coevaluación no están contempladas en las regulaciones realizadas por las universidades.

La ausencia de referencias a estas modalidades de evaluación en las disposiciones de las universidades no implica que la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación no se lleven a cabo en determinadas materias o asignaturas. Es posible que incluso algunos departamentos hayan adoptado tales modalidades como parte de su estrategia de evaluación de modo que en

todas o la mayoría de sus materias y asignaturas se pongan en práctica.

No obstante, la adopción de estas modalidades de evaluación en el ámbito de determinadas materias, asignaturas concretas o incluso departamentos reflejaría la ausencia de una política institucional posicionada a favor de la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Sólo desde una posición institucional puede marcarse un verdadero cambio de tendencia en el modo de enfocar la evaluación de los aprendizajes en las universidades españolas.

5. DISCUSIÓN. UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación es una parte sustancial de la enseñanza y del currículum, que determina en gran medida cómo aprenden los estudiantes y qué rendimiento obtienen. Es uno de los aspectos que deja una huella más profunda en los estudiantes en su paso por la Educación Superior y en lo que en ella reciben (Boud y Associates, 2010). En este sentido, la mejora de la práctica de la evaluación ejerce una enorme influencia sobre la calidad de los aprendizajes que realizan los estudiantes.

Una forma de enfocar la mejora en la práctica de la evaluación puede partir de las acciones individuales de los profesores; éstos pueden introducir innovaciones en sus prácticas en el aula que afecten sustancialmente al objeto, el proceso o los procedimientos de evaluación. No obstante, a menos que un número crítico de profesores adopte prácticas similares, las implicaciones para las enseñanzas que conducen a un título o para el conjunto de las enseñanzas impartidas en una universidad son más bien limitadas.

La definición de una política institucional sobre la evaluación de los aprendizajes, adoptada por una universidad o un conjunto de universidades, puede tener un impacto efectivo en las enseñanzas que imparten y en las actividades que realizan profesores y estudiantes. Así lo han entendido universidades e incluso sistemas universitarios en diferentes partes del mundo que han publicado cuáles son sus intenciones globales y la orientación sobre

la calidad de la evaluación y la mejora de los aprendizajes. Por el contrario, la ausencia de una política institucional genera incertidumbre y limita las posibilidades de éxito de iniciativas innovadoras para evaluar los aprendizajes, en muchas situaciones los profesores no tienen información sobre lo que pueden hacer (por ejemplo, ¿pueden otorgar calificaciones apoyadas únicamente en la autoevaluación de los alumnos o en la evaluación entre iguales?) y, en el mejor de los casos, si tienen interés en hacerlo no saben cómo poner en práctica dichas iniciativas. En una investigación llevada a cabo con 427 profesores, de todas las ramas de conocimiento, correspondientes a 18 universidades españolas (Quesada Serra, Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y García Jiménez, 2012) se ha podido constatar que la mayoría de ellos: a) no muestran excesivo interés por prácticas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación; y, b) no saben cómo llevarlas a cabo.

Una política institucional sobre la evaluación no es el reglamento de exámenes ni tampoco las normas de permanencia en la Universidad. En todo caso, ambas pueden ser parte de dicha política. Una política institucional del tipo al que nos referimos debería incluir, al menos, una declaración institucional y unos principios de actuación. Su contenido debe proporcionar un marco de referencia que permita definir en cada título cómo llevar a cabo la evaluación, contemplando la participación de los estudiantes a través de las diferentes modalidades de evaluación y mejora de los aprendizajes, teniendo en cuenta tanto la retroalimentación como quién o quiénes facilitan las mismas y, en conformidad con el sistema de gestión de la calidad de la Universidad o de cada centro, estar acompañada de una definición de las responsabilidades académicas vinculadas a dicha práctica.

La definición de una política institucional sobre la evaluación de los aprendizajes es una práctica que puede encontrarse en las páginas web oficiales de universidades del Reino Unido como Durham, Edinburgh, London Metropolitan University, Plymouth, Reading, Strathclyde o Sussex; de Canadá como British Columbia, Chapman, McMaster o Toronto; de Australia como Sidney, Macquarie o Dunkin; o

de Estados Unidos como North Caroline State University o Minnesota.

En el caso de las universidades australianas existe además un documento elaborado por especialistas en evaluación de las principales universidades de ese país, *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education* (Boud y Associates, 2010) que es toda una declaración de principios sobre la orientación de las reformas sobre la evaluación en Educación Superior. En este documento se formulan siete principios que establecen la necesidad de un diálogo entre profesores y estudiantes como base de las acciones vinculadas a la evaluación y que subrayan el protagonismo de los estudiantes en dichas acciones.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de las páginas anteriores hemos podido comprobar cómo desde una perspectiva internacional existe un acuerdo terminológico en el uso de los conceptos de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación. La necesidad de difundir los resultados de investigación e innovación a través de revistas especializadas exige el uso de términos que sean reconocidos por la comunidad internacional ya que serán los que se utilicen como palabras clave para su posterior búsqueda y análisis en las bases de datos internacionales. Por lo tanto, consideramos necesario que entre los investigadores de habla hispana se atienda al origen inicial de los conceptos educativos y no se pretenda introducir modificaciones que den lugar a la confusión y dificulten su difusión y puesta en práctica.

La definición de una política institucional sobre la evaluación, que no sobre un elemento concreto como son los exámenes, introduciría una nueva cultura sobre la valoración de los aprendizajes en las universidades incorporando nuevas modalidades de evaluación. Una política institucional que haga referencia a la posibilidad de llevar a cabo procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación ayudaría a actualizar las prácticas al uso en nuestras universidades y favorecería el diálogo entre estudiantes y profesores sobre qué evaluar, bajo qué criterios y cómo hacerlo.

Finalmente, orientaría la enseñanza y la evaluación hacia una progresiva autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, que es a lo que debe aspirar la enseñanza universitaria.

NOTAS

1. EVALtrends 2011. Congreso Internacional - Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras/ International Conference Learning by Assessing at University Level: Innovative experiences. Organizado por el Grupo EVALfor. Cádiz: 9-11 Marzo <http://evaltrends.uca.es>
2. Proyecto de excelencia "Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios" (Referencia P08-SEJ-03502). Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
3. Proyecto PROALeval "De la calificación a la e-proalimentación. Estrategias y herramientas innovadoras para la evaluación/proalimentación y el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios (Referencia EA2011-0057). Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación.
4. Proyecto DevalSimWeb "Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web". Referencia ALFAIII(2011)-10.
5. Las búsquedas se realizaron durante la segunda quincena de julio de 2011. En el caso de las bases de datos internacionales las búsquedas se limitaron a artículos en revistas que hacían referencia a la Educación Superior.
6. Proyecto EvalPART - La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje y calidad en la Educación Superior, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (Ref. A/016477/08).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rojo, V., Padilla Carmona, M.T., Rodríguez Santero, J., Torres Gordillo, J.J. y Suárez Ortega, M. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, LXIX (250), 401-426.
- Álvarez Valdivia, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (3), 127-140.
- Boud, D. y Associates (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Dochy, F., Segers y M., Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self-assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11 (2), 144-166.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-87.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge-Falmer.
- Falchikov, N. y Boud, D. (1989). Student self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430.
- Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, (354), 749-764.
- Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf
- Gielen, S., Docky, F. y Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (2), 137-155.
- Hall, D. (1995). Co-assessment: participation of students with staff in the assessment process. Comunicación presentada en la conferencia

- electrónica *European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante en la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación (351)*, 385-407.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2013, en evaluación). La participación en la evaluación desde la perspectiva de profesores y estudiantes universitarios.
- Inda Caro, M., Álvarez González, S. y Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 539-552.
- Jiménez Valverde, G. y Llitjós Viza, A. (2006). Deducción de calificaciones individuales en actividades cooperativas: Una oportunidad para la coevaluación y la autoevaluación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3 (2), 172-187.
- López-Pastor, V.M., González Pascual, M. y Barba Martín, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (17), 21-37.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *RIE-Revista Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
- Opdenacker, L., Strassen, I., Vaes, S., Van Waes, L. y Jacobs, G. (Eds.) (s.f.). *Quadem. Manual for the quality assessment of digital educational materials*. Belgium: Universiteit Antwerpen.
- Padilla Carmona, M.T. y Gil Flores, 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*, LXVI (241), 467-486.
- Palacios Picos, A. y López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*. Avance de publicación on-line. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143.
- Palomares Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-038.
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M.S. y García Jiménez, E. (2012). *¿How do university teachers assess their students? Understand assessment from their own viewpoint*. Comunicación presentada en la European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). SIG Conference 2012, 28-31 Agosto, Bruselas.
- Reynolds, M. y Trehan, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 267-278.
- Roberts, T.S. (2006). *Self, Peer and Group Assessment in E-Learning*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (Eds). (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M.S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M.A. y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa - RELIEVE*, 18 (2), art. 2. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1985.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self-, peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, (3), 221-234.
- Topping, K.J. (1998). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48, 20-27.
- Topping, K.J. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20, 339-343.