

# FEEDBACK DEL ALUMNADO SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y PARTICIPATIVA: EXPERIENCIAS CON ALUMNOS DE GRADOS Y CURSOS DIFERENTES

Hinojosa Alcobet, Carmen María<sup>1</sup>; Corral Pazos de Provens, Octavio Jorge<sup>1</sup>;  
Agudo Gisbert, Elisa<sup>2</sup>

1: Departamento de Especialidades Médicas, Psicología y Pedagogía Aplicadas  
Facultad de Ciencias Biomédicas  
Universidad Europea de Madrid  
c/ Tajo s/n, Villaviciosa de Odón, 28670 Madrid  
e-mail: cmaria.hinojosa@uem.es, web: <http://www.uem.es>

2: Departamento de Farmacia y Biotecnología  
Facultad de Ciencias Biomédicas  
Universidad Europea de Madrid  
c/ Tajo s/n, Villaviciosa de Odón, 28670 Madrid  
e-mail: elisa.agudo@uem.es, web: <http://www.uem.es>

**Resumen.** *La evaluación formativa, participativa y compartida está estrechamente vinculada al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que promueve metodologías activas y participativas en las que los estudiantes son un elemento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje. Conocer las actitudes y beneficios percibidos de los estudiantes acerca de la autoevaluación y coevaluación como recurso didáctico e identificar las dificultades encontradas en su proceso de aplicación y recopilar sugerencias para su mejora son dos de nuestros objetivos.*

**Palabras clave:** Autoevaluación, Coevaluación, Evaluación Formativa, Evaluación Participativa.

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa y participativa es una nueva forma de evaluación que está estrechamente vinculada a algunas finalidades y principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tales como: el alumno en el centro del proceso formativo (Buscá y otros, 2011); la integración de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en un todo (Goñi, 2005); y el desarrollo de competencias y habilidades para un futuro desempeño profesional (Biggs, 2005; Boud y Falchikow, 2007). Estas competencias incluirían: saber, saber hacer, saber convivir (actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás), y saber ser (los valores, el compromiso personal de ser y estar en el mundo).

En el modelo previo al EEES, el término evaluar en muchas ocasiones era sinónimo del término calificar. Brown y Glasner (2003) afirman que la evaluación entendida de la manera tradicional es un procedimiento mediante el cual un grupo de personas (profesores) hace un juicio sobre la actuación o trabajo de otro grupo de personas (estudiantes), situándose en la esfera del ejercicio del poder. Desde este punto de vista el docente (el experto) emite un juicio objetivo y preciso del logro de un estudiante (calificación) al final de un proceso de formación siendo la evaluación una tarea

periférica en él.

Con el EEES la evaluación se concibe de otra forma. Se dice que es evaluación formativa ya que es un instrumento de aprendizaje que permite al docente y al alumno disponer de información pertinente y válida sobre su propio proceso formativo, e implica una toma de conciencia sobre las propias posibilidades y limitaciones, asumir los déficits de aprendizaje y desarrollar una actitud positiva para superarlos (Gil y Padilla, 2009). Y se dice que es participativa ya que al estar centrada en el aprendizaje del alumno, su participación es condición necesaria para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea pertinente, profundo y significativo (Bretones, 2008). Brown y Glasner (1999) defienden que la participación en las prácticas evaluadoras constituye un modo de integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje y constituye una tarea de aprendizaje en sí misma, entendiendo que el estudiante aprende reflexionando sobre su propio trabajo y sobre el de otros compañeros.

La participación del alumnado en el marco de la evaluación formativa y participativa suele concretarse en torno a sistemas que contemplan la coevaluación (o evaluación entre pares), la autoevaluación (o regulación del propio proceso de aprendizaje) y la evaluación compartida (o diálogo que se establece entre profesorado y alumnado para calificar los aprendizajes conseguidos) (Bretones, 2008). Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) definieron la autoevaluación como la práctica que supone implicar a los estudiantes en la emisión de juicios acerca de su propio aprendizaje. Topping (1998) define la evaluación por pares o coevaluación como la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros. Esta valoración puede suponer desde asignar una calificación hasta emitir comentarios, opiniones que proporcionan una retroalimentación cualitativa al sujeto. La autoevaluación y la coevaluación o evaluación por pares puede combinarse de tal modo que el alumno complete su visión acerca de sus aprendizajes, desempeños o actitudes, y obtener feedback útil para valorar su capacidad de autoevaluación.

El papel de los alumnos como evaluadores de su aprendizaje y del de sus compañeros supone desarrollar competencias transversales como la capacidad de análisis y el pensamiento crítico, la emisión de juicios valorativos, la toma de decisiones. Y también competencias interpersonales, sociales como la cooperación o el trabajo en equipo. Otras ventajas puestas de relieve en la literatura son que potencia el sentimiento del alumno a controlar su propio proceso de aprendizaje, le motiva y estimula y favorece la autonomía del estudiante. Además la autoevaluación y coevaluación permiten cuantificar la contribución individual al proyecto del grupo y proporciona un mecanismo para detectar y penalizar académicamente a los estudiantes que muestran una ciudadanía pobre como viajar de polizón o hacer autostop (*free-riders*) que son los estudiantes que eluden su responsabilidad en el grupo pero intentan conseguir la misma calificación (Kerr y Bruun, 1983); efecto ventosa (*suckers*), estudiantes académicamente superiores que permiten que sus compañeros con un nivel académico menor, saquen provecho del esfuerzo de los primeros (Kerr, 1983).

Pero también se ha documentado los aspectos negativos o desventajas de la autoevaluación y coevaluación. Algunas de ellas tienen que ver con los alumnos tales como: el desconocimiento y falta de experiencia sobre la tarea, el esfuerzo que exige, o la incomodidad que supone tener que comprometerse en la valoración de sí mismos o de sus compañeros (Gil y Padilla, 2009); se sienten incómodos, desconfían del proceso y del tiempo que requiere (Brown, Bull y Pendlebury, 1997); se toman a la ligera el proceso (Orsmond, Merry y Reiling, 1996); y tienen miedo a ser infraevaluados. Otras

desventajas tienen que ver con el profesor como por ejemplo que los estudiantes acuerden otorgarse puntuaciones idénticas.

En este trabajo se pretende describir las ventajas y desventajas que los estudiantes perciben en algunas titulaciones en las que hemos empleado la autoevaluación y coevaluación en el trabajo en grupo o trabajo grupal, así como recopilar sus sugerencias para realizar propuestas de mejora en el procedimiento de autoevaluación y coevaluación.

## **2. DISEÑO DEL ESTUDIO**

### **2.1. Objetivos**

Teniendo en cuenta que la evaluación formativa y participativa es una novedad para nuestros alumnos y para nosotros, nos planteamos la necesidad de recabar información sobre algunos aspectos relacionados con la autoevaluación y coevaluación. Los objetivos de investigación son:

- Conocer las actitudes y beneficios percibidos de los estudiantes acerca de la autoevaluación y coevaluación como recurso didáctico introducido en el aula.
- Identificar las dificultades encontradas en su proceso de aplicación y recopilar sugerencias para su mejora.
- Analizar y reflexionar sobre la herramienta, su aplicación y los resultados.
- Fomentar la implicación del estudiante en el proceso formativo-evaluativo y la comunicación bidireccional entre profesor y estudiante.

### **2.2. Metodología y muestra**

Al inicio de este curso académico 2011/2012, tres profesores de la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Europea de Madrid (UEM) interesados en profundizar en algunos aspectos de la evaluación formativa y participativa en los nuevos grados, decidimos diseñar y elaborar un instrumento de autoevaluación y coevaluación para aplicar en nuestras asignaturas ya que, aunque eran diferentes en temario, todas ellas compartían: a) la utilización del grupo como metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) la realización de tareas y actividades en pequeño grupo formaba parte del proceso de evaluación con un peso total entre el 25 y el 50% de la calificación final de la asignatura; y c) el desarrollo de las siguientes competencias entre otras: a) pensamiento reflexivo y gestión del tiempo (competencias instrumentales); b) sentido ético, comunicación interpersonal y trabajo en equipo (competencias interpersonales); y orientación a la calidad (competencias sistémicas).

Además, los tres teníamos la creencia firme de la necesidad de cuantificar la contribución individual de los estudiantes en los trabajos grupales para así minimizar fenómenos expuestos en la literatura tales como: *Viajar de polizón o hacer autostop (free-riders)* (Kerr y Bruun, 1983); *Efecto Ventosa* (Kerr, 1983); o *Efecto "I'm thinkist, you're the typist"* (Deavor, 1994).

El instrumento que elaboramos fue la Hoja de Autoevaluación y Coevaluación del Trabajo en Grupo. Este documento incluye tres partes. En la primera parte, se explicaba el objetivo del instrumento, el procedimiento y el porcentaje de la calificación que suponía siempre y cuando se cumpliera que la diferencia entre su autoevaluación y la coevaluación de sus compañeros no superara el 20%. En esta parte también se informaba de que los datos recabados eran reservados y confidenciales entre estudiante

y profesor. La segunda parte estaba compuesta por una rúbrica en la que el alumno debía valorarse cuantitativamente a sí mismo y a sus compañeros de grupo en los siguientes diez indicadores: 1) trabajo con otros/comunicación; 2) contribución al grupo; 3) resolución de problemas; 4) respeto; 5) incorporación; 6) calidad de la tarea/asunción de compromisos; 7) manejo del tiempo; 8) cohesión/actitud; enfoque hacia el trabajo y esfuerzo; y 10) eficacia del grupo. Las puntuaciones posibles eran: 10 (o 7), 5, 3 o 1, siendo la puntuación máxima posible 100 o 70 y la puntuación mínima 10. En la figura 1 se muestra uno de estos indicadores con su rúbrica en cada puntuación:

	10 (7)	5	3	1
COHESIÓN/ACTITUD	Siempre es colaborador, su actitud es muy positiva y nunca realiza críticas negativas a las tareas propuestas	Casi siempre es colaborador, su actitud es positiva y de manera esporádica realiza críticas negativas a las tareas propuestas	A veces es colaborador, su actitud es medianamente positiva y de a veces realiza críticas negativas a las tareas propuestas	En muy pocas ocasiones es colaborador, su actitud es negativa y con frecuencia realiza críticas negativas a las tareas propuestas

Figura 1. Ejemplo de indicador y rúbrica

En esta segunda parte también se incluía la rejilla para cumplimentar. Y la tercera parte de naturaleza cualitativa estaba compuesta por un diario de trabajo grupal. Las primeras preguntas eran de control y hacían referencia al título de la práctica, y al número de reuniones realizadas, así como qué miembros del grupo habían asistido y cuáles no. Tras estas cuestiones al alumno se le pedía que reflexionase de manera individual sobre los siguientes elementos relacionados con él mismo y con sus compañeros: 1) el aprovechamiento del tiempo, 2) la distribución de tareas, 3) las relaciones y la comunicación, 4) la motivación e implicación y 5) la actitud. Finalmente se le solicitaba realizar dos propuestas de mejora y una valoración general del resultado final.

Los grupos de alumnos se formaron al inicio de las asignaturas y sus integrantes se eligieron de forma aleatoria. El número de alumnos por grupo osciló entre 4 y 8 en función del tamaño del gran grupo aunque, de forma excepcional, se permitieron grupos de 3 alumnos. Cada miembro del grupo cumplimentó dos tipos de evaluación: la suya propia (autoevaluación) y la de cada uno de sus compañeros de grupo (coevaluación). La entrega de la Hoja de Autoevaluación y Coevaluación al profesor se realizó a través del Campus Virtual y era de carácter obligatorio. Cada alumno recibió *feedback* del profesor a través del campus virtual de la Hoja de Autoevaluación y Coevaluación cumplimentada.

Para recabar información sobre las opiniones de estos alumnos acerca de diferentes aspectos relacionados con el instrumento y el propio sistema de autoevaluación y coevaluación y así poder realizar propuestas de mejora tanto para el propio instrumento, como en su utilización y los objetivos docentes de cara a próximos cursos académicos, se construyó una encuesta sobre autoevaluación y coevaluación.

La encuesta se estructura en un total de 14 frases en las que se solicitaba al alumno que expresara su grado de acuerdo con cada una de ellas en una escala tipo Likert de cinco puntos siendo las posibles respuestas: 1) completamente en desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) indeciso; 4) de acuerdo; y 5) completamente de acuerdo. Esta escala ha sido empleada en el Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) diseñado por Ibarra y

Rodríguez (2007) en trabajo colaborativo en las aulas universitarias. Las frases se organizan en torno a cuatro aspectos: 1) la predisposición del alumno hacia la evaluación participativa; 2) la información recibida en el aula por parte del profesor sobre la autoevaluación y coevaluación; 3) la percepción de los alumnos sobre la autoevaluación y coevaluación como recursos didácticos para el desarrollo de algunas competencias; y 4) la cumplimentación de la Hoja de Autoevaluación y Coevaluación. Al final de la encuesta se le pedía que señalara tres aspectos positivos del procedimiento de autoevaluación y coevaluación, y tres aspectos a mejorar en el mismo. También se registró si el estudiante tenía o no experiencia en autoevaluación y coevaluación y la percepción de la honestidad de los estudiantes al cumplimentar la Hoja de Autoevaluación y Coevaluación.

A partir de mediados del mes de mayo de este curso académico, a los alumnos de grado de estos tres profesores se les fue pidiendo que cumplimentaran la encuesta sobre autoevaluación y coevaluación a través del campus virtual mediante el módulo de encuesta incluido dentro del módulo actividades. Se eligió este formato porque la cumplimentación para el alumno era sencilla ya que sólo debía ir tildando en cada pregunta su respuesta y una vez acabada debían pinchar en el botón “enviar sus respuestas” y nos permitía exportar todas las respuestas de los alumnos a un archivo Excel. La encuesta era anónima y voluntaria. Debido al periodo en el que estábamos, la encuesta se mantuvo durante 3 semanas en el Campus Virtual a disposición de los alumnos y se les pidió su colaboración en dos ocasiones a través del foro del campus virtual.

En la tabla 1 se recoge la distribución del alumnado que contestó a la encuesta, en función de la diferentes titulación y el curso. De los 149 alumnos que cumplimentaron la encuesta, el 57,04% eran alumnos de Grado en Medicina y de Grado en Odontología. Y el 51,68% eran alumnos de primer curso y el 32,21% eran alumnos de tercer curso. El 40,27% de la muestra eran varones y el 58,4% eran mujeres. Y el 47% no había tenido experiencia previa en autoevaluación y coevaluación en otras asignaturas frente al 50,33% que afirmó sí haberla tenido.

Titulación (Grado)	Curso	N	%
G. Biotecnología	Segundo	9	6
G. Criminología	Primero	21	14,1
	Segundo	1	0,7
G. Enfermería	Primero	20	13,4
G. Farmacia	Segundo	5	3,4
	Tercero	2	1,3
G. Medicina	Tercero	46	30,9
G. Odontología	Primero	36	24,2
	Segundo	3	2
G. Farmacia y G. Biotecnología	Segundo	6	4
Total		149	100

Tabla 1. Distribución de la muestra en función de titulación y el curso

### 3. RESULTADOS

El análisis descriptivo de frecuencias a nivel general en el aspecto “la predisposición del

alumno hacia la evaluación participativa” nos muestra que (ver tabla 2):

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (77,18%) rechaza la idea de que en un trabajo en grupo todos los miembros tengan la misma calificación independientemente de su rendimiento individual.
- Frente al 14,1% de la muestra, el 67,79% está de acuerdo en que los estudiantes participen de forma activa en su evaluación y la de sus compañeros.
- El 65,78% de la muestra considera que los estudiantes sí tienen información y criterios para evaluar el trabajo de cada uno de sus compañeros cuando trabajan en grupo, mientras el 16,8% no está de acuerdo.
- Al preguntar a los alumnos acerca de si es incómodo y desagradable evaluarse a sí mismos y a sus compañeros, las respuestas están más distribuidas entre los valores de la escala Likert que en los ítems anteriores. Aproximadamente el 45% de la muestra está de acuerdo con ello, el 27,52% no está de acuerdo con ello, y el 25,51% afirma estar indeciso.

	CD (completamente en desacuerdo) D (En desacuerdo) I (indeciso) A (De acuerdo) CA (completamente de acuerdo)				
ITEMS	CD	D	I	A	CA
1. En un trabajo en grupo todos los miembros debemos tener la misma calificación con independencia de nuestro rendimiento individual	43	72	14	14	6
2. Los estudiantes debemos participar de forma activa en nuestra evaluación y la de nuestros compañeros	7	14	26	68	33
3. Los estudiantes tenemos información y criterios para evaluar el trabajo de cada uno de los miembros del grupo	6	19	23	74	24
4. Es muy incómodo y desagradable evaluarnos a nosotros mismos y a nuestros compañeros	5	36	38	43	24

Tabla 2. Distribución de frecuencias absolutas en “predisposición del alumno hacia la evaluación participativa”

En cuanto a la información recibida en el aula por parte del profesor sobre la autoevaluación y coevaluación, el 72,49% considera que ha sido adecuada y el 69,8% opina que ha sido suficiente. En torno al 10% de los alumnos señalan que la información no ha sido ni adecuada, ni suficiente (ver tabla 3).

Respecto al desarrollo de algunas competencias al emplear la autoevaluación y coevaluación, nosotros nos centramos en tres: las habilidades grupales tales como la comunicación verbal, la negociación o la diplomacia; el conocimiento de los otros; y la responsabilidad individual y el compromiso con el grupo y la implicación con la tarea. De estas tres utilidades, casi las tres cuartas partes de la muestra (71,82%) están de acuerdo en que evaluarse a sí mismo y a los compañeros fomenta la responsabilidad individual, la asunción del compromiso con el grupo y la implicación con la actividad; y algo más de la mitad (60,41%) opina que la autoevaluación y coevaluación es útil para aprender habilidades grupales. Los alumnos que han contestado a la encuesta están polarizados frente al hecho de que la autoevaluación y coevaluación sea útil para conocer mejor y más rápidamente a sus compañeros, estando el 42,3% de acuerdo con ello y el 34,23% en desacuerdo. (Ver tabla 4)

CD (completamente en desacuerdo) D (En desacuerdo) I (indeciso) A (De acuerdo) CA (completamente de acuerdo)					
ITEMS	CD	D	I	A	CA
5. La información recibida sobre el documento de autoevaluación y coevaluación del trabajo en grupo (objetivos que se persiguen, competencias a evaluar, rúbrica, diario del trabajo grupal, etc...) ha sido adecuada	2	13	22	<b>88</b>	<b>20</b>
6. La información recibida sobre el documento de autoevaluación y coevaluación del trabajo en grupo (objetivos que se persiguen, competencias a evaluar, rúbrica, diario del trabajo grupal, etc...) ha sido suficiente	1	12	29	<b>80</b>	<b>24</b>

Tabla 3. Distribución de frecuencias absolutas en “información recibida”

CD (completamente en desacuerdo) D (En desacuerdo) I (indeciso) A (De acuerdo) CA (completamente de acuerdo)					
ITEMS	CD	D	I	A	CA
7. La autoevaluación y coevaluación es útil para aprender habilidades grupales (comunicación verbal, negociación, diplomacia, aprender a dar y aceptar críticas, etc...)	8	20	29	<b>73</b>	<b>17</b>
8. La autoevaluación y coevaluación es útil para conocer mejor y más rápidamente a mis compañeros	13	<b>38</b>	<b>32</b>	<b>51</b>	<b>12</b>
9. Esta herramienta fomenta mi responsabilidad individual y que el resto de los miembros del grupo asuman su compromiso con el grupo y se impliquen con la actividad	5	17	19	<b>79</b>	<b>28</b>

Tabla 4. Distribución de frecuencias absolutas en “utilidad de la autoevaluación y coevaluación”

La cumplimentación de la rúbrica fue sencilla para el 69,8% de la muestra y la cumplimentación del diario de trabajo grupal fue sencilla para el 64,43%.

Nos ha llamado la atención que casi el 30% de los alumnos se muestran indecisos cuando se les pide valorar su grado de acuerdo con el ítem 12 “El alumno al cumplimentar la rúbrica y el diario de trabajo grupal es sincero y honesto”, aunque un poco más de la mitad de la muestra (51,68%) está de acuerdo con él. También en el caso de los ítems 13 y 14 que hacen referencia a la calificación, el porcentaje de alumnos que ha manifestado estar indeciso es alto, siendo un 38,93% cuando se les afirma que el porcentaje de calificación final que supone la autoevaluación y coevaluación es bajo y un 40,94% cuando se les afirma que el porcentaje de acuerdo entre la autoevaluación y la coevaluación para considerar la calificación es bajo. (Tabla 5)

CD (completamente en desacuerdo) D (En desacuerdo) I (indeciso) A (De acuerdo) CA (completamente de acuerdo)					
ITEMS	CD	D	I	A	CA
12. El alumno al cumplimentar la rúbrica y el diario de trabajo grupal es sincero y honesto	8	20	<b>42</b>	60	17
13. Considero que el porcentaje de calificación final que supone la autoevaluación y coevaluación es bajo	13	49	<b>58</b>	25	2
14. Considero que el porcentaje de acuerdo entre la autoevaluación y la coevaluación para considerar la calificación es bajo	12	43	<b>61</b>	22	4

Tabla 5. Distribución de frecuencias absolutas en “Sinceridad y calificación”

En la pregunta abierta en la que se solicitaba al alumno que señalara tres aspectos positivos del procedimiento de autoevaluación y coevaluación, la mayoría de sus comentarios hacían referencia al aprendizaje de competencias. Algunos comentarios de

los alumnos fueron: “gracias a él, la gente se esfuerza más debido a que sabe que a ser evaluado por sus compañeros, nos ayuda a conocernos mejor como grupo y aceptar críticas”; “evitas que una persona o varias no trabajen”; “es un buen método para reflexionar y conocer mejor a la gente con la que trabajas”; “promover al grupo a colaborar, llevar un control del trabajo en equipo y facilidad para el profesor de evaluar más fácilmente a los componentes del grupo”. En este apartado un par de observaciones hacen referencia a que no se aprecia ningún aspecto positivo.

Respecto a los aspectos a mejorar, las sugerencias pueden agruparse en: a) los pesos de las calificaciones (p.e. “cambiar el porcentaje de error entre unas calificaciones y otras”); b) la cumplimentación del instrumento (p.e. “podría ser un poco más corto”; “más sencilla”); c) sinceridad del alumno en la cumplimentación (p.e. “en un trabajo grupal siempre hay alguien que se escaquea y otro que pringa”, “que la gente sea honesta y justa a la hora de valorar y que no se guíen por las amistades”); d) obtener *feedback* (p.e. “los alumnos deberían de conocer de forma anónima cómo les han evaluado para saber en qué puntos mejorar”, “saber qué nota has obtenido por parte de tus compañeros sin que ellos sean identificados”).

#### 4. CONCLUSIONES

De las percepciones de la encuesta y los comentarios consideramos de especial interés las siguientes:

- En los trabajos en grupo, los estudiantes están de acuerdo en tener una nota individualizada de cada uno de los miembros. El uso de la autoevaluación y coevaluación nos permite minimizar las quejas de los alumnos en cuanto a la calificación grupal generalizable a todos los miembros del equipo.
- Los alumnos se consideran cualificados para juzgar con bastante precisión acerca de las contribuciones relativas de cada miembro del grupo, siendo bajo el número de alumnos que reclaman un sistema tradicional de evaluación en el que sea el docente el experto que califique al final de un proceso.
- El hecho de evaluarse a sí mismo y a sus compañeros genera malestar, desagrado, incomodidad a un porcentaje importante de ellos. Incluso algunos comentarios apuntan al hecho de que podría ser una fuente de conflictos entre los alumnos de la clase.
- La autoevaluación y la coevaluación no sólo es un procedimiento para puntuar, sino que además es un instrumento de aprendizaje de competencias interpersonales además de ser un elemento motivador en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- La honestidad, la sinceridad, son aspectos importantes pero hoy por hoy constituyen un hándicap en los procesos de autoevaluación y coevaluación. Pensamos que la formación de los alumnos en los objetivos de la evaluación formativa y participativa, y su procedimiento es muy importante para maximizar la sinceridad de nuestros alumnos, además de su propia experiencia.
- La participación de los alumnos ha sido baja. Pensamos que al haberla puesto a disposición de los alumnos en el mes de mayo, haciéndolo coincidir con la finalización del curso académico ha repercutido negativamente en su participación.

Los resultados nos animan a continuar empleando la autoevaluación y coevaluación, realizando mejoras en áreas en: a) el propio instrumento; b) las calificaciones; y c) el



feedback a los alumnos.

## REFERENCIAS

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2007). *Rethinkings Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brown, S. y Glasner, A. (eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, G., Bull, J. y Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. Abingdon: Routledge.
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M. y Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta. ICE. Universidad de Oviedo, Vol. 39, núm. 2*, pp. 137-148.
- Deavor, J.P. (1994). Role-playing in the quantitative analysis lab. *Journal of Chemical Education*, 71 (11), 980-982.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-peer and co-assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-335.
- Gil, J. y Padilla, M<sup>a</sup>. T. (2009). La participación del alumnado Universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, septiembre-diciembre, 355-375.
- Kerr, N.L. (1983). Motivation losses in small groups: A social dilemma analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (4), 819-828.
- Kerr, N.L. y Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 78-94.
- Orsmond, P., Merry, S. y Reiling, K. (1996). The importance of making criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 239-250.
- Schoenbach, V. & Kaplan, B. (1985). Depressive symptoms in early adolescence. En A. Dean (Ed.), *Depression in multidisciplinary perspective* (pp. 60-82). New York, NY: Brunner/Mazel.
- Sprey, J. (1988). Current theorizing on the family: An appraisal. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 875-890.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in College and Universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.