

Autoevaluación y coevaluación en la práctica. Una forma diferente de entender el proceso evaluativo.

Director: José Juan Carrión Martínez

Alumno: Onofre Díaz Alonso

Master de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa

Curso 2017/2018



Índice

1. Introducción	p. 1
2. Objetivos y Metodología	p. 2
3. Informe de investigación	p. 5
3.1. De evaluar los resultados a evaluar los aprendizajes	p. 5
3.1.1. Características de la autoevaluación y coevaluación sumativas y formativas	p. 8
3.2. Principales elementos del proceso evaluativo	p. 11
3.2.1. La importancia de los criterios de evaluación	p. 11
3.2.2. La importancia del feedback o retroalimentación	p. 12
3.3. Implicaciones del feedback en la práctica real de la autoevaluación y coevaluación	p. 14
3.3.1. Los efectos de la autoevaluación y coevaluación para la autorregulación del aprendizaje	p. 18
3.4. La interacción entre iguales y las tareas de aprendizaje o evaluación para la implementación de la autoevaluación y coevaluación formativas	p. 21
4. Reflexiones finales	p. 24
5. Referencias bibliográficas	

1. Introducción

A la hora de decidir llevar a cabo una innovación educativa el profesorado se replantean muchas cuestiones relacionadas con su práctica, con especial interés en las estrategias metodológicas, en los recursos o agrupamientos. Sin embargo, la evaluación ha sido el elemento que más se ha resistido a la mejora, ante un profesorado inseguro, que sigue teniendo en mente la calificación como el único indicador fiable de los resultados de aprendizaje. De ahí, que el objeto de estudio, en esta investigación, sea explorar un modelo formativo de evaluación que permita al alumnado tomar parte en las decisiones sobre la evaluación, que tradicionalmente han correspondido al docente.

Por lo tanto, de acuerdo con la estructura que sigue el trabajo, primero, dentro del apartado de *Objetivos y metodología*, se contextualiza en un marco de investigación el proceso de investigación bibliográfica que se ha llevado a cabo, tratando de responder a los objetivos y cuestiones principales que ayudan a conformar el marco teórico del tema, objeto de estudio. Además de explicar las fases de recogida y análisis de información para la presentación de los resultados, los criterios seguidos en la selección de la información y las estrategias de búsqueda.

En el tercer apartado se exponen los resultados del proceso de indagación seguido, estructurados en un primer apartado, denominado *De evaluar los resultados a evaluar los procesos de aprendizaje*, en el que se explica la naturaleza ideológica que subyace a la evaluación, las características que diferencian a la autoevaluación con función sumativa de la formativa, y los efectos de su aplicación real. A continuación, en el apartado *Principales elementos del proceso evaluativo*, se analiza el importante papel de los criterios y el feedback en la autoevaluación y coevaluación, que continúa en el apartado siguiente *Implicaciones del feedback en la práctica real de la autoevaluación y coevaluación*, dónde se muestra el valor del feedback en los procesos de autoevaluación y coevaluación para el aprendizaje y la autorregulación, a través de resultados que presentan experiencias e investigaciones reales, realizadas en el contexto educativo.

Como último aspecto a tratar en el informe de investigación, se habla del tipo de interacciones y tareas de aprendizaje necesarias para implementar ambas estrategias con función formativa. Posteriormente se resaltan los aspectos esenciales abordados en este

trabajo de investigación en *Reflexiones finales*, y finaliza este informe con la exposición de las referencias bibliográficas empleadas.

2. Objetivos y Metodología

El paradigma racionalista o cuantitativo y el paradigma naturalista o cualitativo son los dos grandes paradigmas bajo los que el investigador/a orienta las decisiones que debe tomar para alcanzar los objetivos de su investigación (Ugalde y Balbastre, 2013).

En la investigación cuantitativa, el investigador establece hipótesis que pretende verificar comprobando la relación entre las variables del fenómeno a investigar (Ramírez, Arcila, Buriticá y Castrillón, 2004) y eliminando la influencia de cualquier aspecto característico del entorno donde se sitúa la investigación para que los resultados puedan generalizarse (Varela y Vives, 2016). Por otro lado, en la investigación cualitativa, el investigador trata de interpretar y construir un sentido sobre la problemática a estudiar (Ramírez et al., 2004), de modo que recurre a la teoría, no para formular hipótesis sino para orientar el proceso de indagación (Monje, 2011).

A diferencia de la investigación cuantitativa, la teoría, en la investigación cualitativa, se construye como resultado de un proceso de investigación, no se construye inicialmente como punto de partida para su verificación, tal y como ocurre en la cuantitativa (Ugalde y Balbastre, 2013). Desde el conocimiento de ambos marcos de investigación, el paradigma interpretativo o naturalista de la investigación cualitativa es el que más se adecúa a los propósitos de la investigación bibliográfica, que no es más que tratar de entender y dotar de sentido a lo que dice un autor, cuando se indaga en una fuente, estableciéndose un diálogo, en el que emerge y se expresa la realidad dando lugar a la construcción de nuevos conocimientos (Gómez, 2011).

Por lo tanto, el uso y sentido de la revisión bibliográfica no se encuentran exentos de la influencia que ejerce el paradigma de investigación desde el que se lleva a cabo, siendo menos prescriptivo en el cualitativo (Rodríguez y Valdeoriola, 2009).

Rodríguez y Valdeoriola (2009) definen el método bibliográfico como el proceso de “recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información documental” (p. 19), y establecen las fases que se suceden en este proceso.

De este modo, la investigación bibliográfica comienza con una primera fase de búsqueda general del tema y de las palabras clave, seguida de la comprobación de la validez de las fuentes, aclaración de dudas y acceso a nuevas informaciones; y finaliza presentando la evolución del conocimiento existente acerca del problema.

Para la búsqueda y selección de la información se han recurrido principalmente a bases de datos como Google académico y ERIC (Educational Resources Information Center), y, en segundo lugar, a WOS (Web of Science), SCOPUS, y al buscador de la biblioteca de la Universidad de Almería, INDAGA. Las primeras búsquedas en estas bases de datos se centraban en la aproximación al objeto de estudio desde una perspectiva global, holística, por lo que se han utilizado como criterios para la selección de los documentos *tipo de publicación*, es decir, si se trataba de un artículo o un libro o capítulo de libro; *actualización de la información*, no seleccionar artículos con fecha de publicación anterior al año 2010; e *integración del objeto de estudio en el título*, que fuesen documentos que llevaran en el título las palabras autoevaluación y coevaluación.

Tras esta selección inicial de documentos, se ha realizado una primera aproximación al contenido de estos a través de la lectura del resumen o *abstract* y una lectura rápida de la información contenida en cada documento. Para la recogida y análisis de los datos se han empleado algunas de las técnicas de investigación bibliográfica que recoge Chong de la Cruz (2007). Una de ellas es la “ficha de trabajo”. Entre los tipos de “ficha de trabajo” que distingue se han utilizado concretamente la técnica de la “ficha textual” y la “ficha de resumen”. La técnica de la ficha textual consiste en transcribir fragmentos o partes del texto de la fuente original, mientras que la ficha de resumen consiste en sintetizar las ideas del autor sin modificar el sentido del texto original.

La utilización de estas dos técnicas obedece a una estructuración inicial de las ideas principales sobre las que se desarrollaría el cuerpo teórico, lo que permitió una mayor delimitación del objeto de estudio. De esta manera, se ha pasado de una búsqueda global del objeto de estudio a una búsqueda especializada, más específica, de información sobre los elementos principales del tema, siguiéndose las mismas técnicas de recogida y análisis. Para la selección de los nuevos documentos se han utilizado como criterios de exclusión la *actualización de la información*, la *relevancia de los*

datos en cuanto al contexto (nacional o internacional) de la publicación y nivel educativo (universitario, escolar), y el tratamiento de los aspectos centrales del objeto de estudio. En esta ocasión, se ha flexibilizado como criterio de inclusión la fecha de publicación por tratarse de publicaciones de autores con gran reconocimiento en este ámbito de la evaluación.

La delimitación de los aspectos centrales del tema ha dado lugar al establecimiento de los siguientes objetivos de investigación:

- Indagar sobre las diferentes formas de entender la autoevaluación y la coevaluación, y sus distintas aplicaciones en el contexto educativo. Se pretende indagar sobre los modos de aplicación de las estrategias de autoevaluación y coevaluación en las diferentes etapas educativas.
- Analizar la importancia de los criterios de evaluación en los procesos de autoevaluación y coevaluación con función formativa. La aplicación de estas estrategias de evaluación formativa exige abordar el papel de los criterios de evaluación, así como su concreción.
- Averiguar en qué consiste la retroalimentación o feedback y qué tipo de feedback se necesita para aplicar la autoevaluación y coevaluación formativas con éxito. En todo proceso de evaluación se hace inevitable la emisión y recepción de feedback, en este caso, se trata de explorar las características que debe reunir la retroalimentación en estos procesos de evaluación formativa.
- Conocer qué tipo de interacciones y de tareas de aprendizaje o evaluación promueven el uso de la autoevaluación y la coevaluación con función formativa. Con la implementación del modelo de evaluación formativa citado, en el que la evaluación se integra en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la autoevaluación y la coevaluación, se considera necesario averiguar sobre el nivel de participación e intervención del alumnado, las interacciones que se generan y las tareas de aprendizaje que se plantean.

A continuación, se exponen las estrategias de búsqueda que se han empleado para la obtención de los resultados con los que finalmente se ha construido el marco teórico.

Base de datos	Expresiones booleanas
Web of Science	Tema: (“self-assessment” AND “peer-assessment”) Tema: (“peer-assessment” AND “feedback”)
Google académico	coevaluación, aprendizaje docente evaluación sumativa y formativa alumnado no universitario autoevaluación o autocalificación pupils’ participation decision making assessment sustainable feedback and assessment positive feedback self-assessment and feedback teacher’s scaffolding peer- and self-assessment learning task self- and peer- assessment learning environment self- and peer- assessment
ERIC	co-assessment or peer-assessment peer-feedback in secondary school+ peer assessment and feedback self assessment and feedback self and peer assessment assessment criteria and peer-assessment
Scopus	TITLE-ABS-KEY: (“peer-assessment” AND “cooperative learning”)
INDAGA	autoevaluación o autocalificación autoevaluación práctica educativa

3. Informe de investigación

3.1. De evaluar los resultados a evaluar los procesos de aprendizaje

El proceso de evaluación se encuentra siempre sujeto a las concepciones propias sobre las finalidades y objetivos de la educación. De este modo, la creencia en la objetividad y neutralidad de la evaluación demuestra una determinada posición ideológica (Murillo e Hidalgo, 2015).

Con esta idea se inicia este apartado en el que, en primer lugar, se hará una breve definición de los elementos que conforman la evaluación como proceso técnico hasta las implicaciones morales y éticas que la caracterizan como potente agente de transformación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, y que no se deberían pasar por alto (Santos Guerra, 2014). En este sentido, es preciso conocer las propias concepciones, como docentes, sobre la evaluación y en qué medida afectan o influyen en la práctica real (Hidalgo y Murillo, 2017).

En el proceso de evaluación confluyen una serie de características, entre ellas, las actuaciones a través de las cuales se llevará a cabo dicho proceso de forma coherente con unos criterios y objetivos previamente planteados, la utilidad de la información obtenida para las personas afectadas o participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la flexibilización o rigidez en la formulación de criterios, y en la utilización de métodos y procedimientos (Rosales, 2017). La forma de plantear la evaluación, considerando estos elementos, se basa en una concepción de la evaluación, que en la práctica se puede traducir como un proceso cuya finalidad es la medición de resultados de aprendizaje cuantificables para facilitar la comparación de los mismos y la selección del alumnado (concepción más próxima a la evaluación sumativa), o una evaluación formativa, centrada en el aprendizaje, que facilita el conocimiento de la situación de partida del alumnado, encontrando en la comprensión la única vía para la mejora (Santos Guerra, 2014).

Acerca de las concepciones del profesorado sobre la evaluación y su influencia en la práctica real de evaluar, se han encargado Hidalgo y Murillo (2017) de revisar muchas de las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema. Entre sus hallazgos, la investigación ha demostrado que la forma de entender la evaluación no solamente viene determinada por la experiencia escolar, sino se ve influenciada por la cultura de evaluación del colegio, las presiones políticas y sociales, y, en especial, el contexto socioeconómico en el que se ubica el centro educativo. Un estudio conducido por Murillo, Hidalgo y Flores (2016) revela que el profesorado que trabaja en centros situados en contextos difíciles presenta concepciones de la evaluación cercanas a la inclusión, mientras que docentes de contextos más favorecidos presentan concepciones de la evaluación relacionadas con la objetividad y la excelencia.

No obstante, son las ideas que tiene el profesorado sobre la evaluación las que determinan finalmente los métodos y el modelo de evaluación (Hidalgo y Murillo, 2017). De hecho, algunas investigaciones como la de Vandeyar y Killen (2007, citado en Hidalgo y Murillo, 2017), que trataban de analizar la relación entre las concepciones y la práctica, identificaron cinco prácticas distintas de evaluación en función de los tipos de concepciones identificadas. Así, docentes con un pensamiento de la evaluación como rendición de cuentas del aprendizaje o que veían la evaluación como un proceso necesario, pero irrelevante, aplicaban en sus aulas modelos de evaluación sumativa,

mientras que el profesorado con una idea de evaluación para la mejora del aprendizaje aplicaba la evaluación formativa con una presencia constante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De cualquier forma, es bastante complicado distinguir exactamente cuando estamos ante un modelo de evaluación sumativa o formativa, pues en la práctica cotidiana se mezclan elementos de enfoques muy dispares (Santos Guerra, 2014), pero sí hay que tener en cuenta la naturaleza política que entraña al planteamiento que se hace de la evaluación. Preguntarse qué, cuándo o para qué evaluar resulta fundamental para determinar las finalidades de la evaluación.

Por otro lado, una modificación de la metodología, sin un cambio profundo en las concepciones y prácticas evaluativas, no deriva en mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de la investigación llevada a cabo por Harrison, O'Hara y McNamara (2015) mostraban perfectamente los beneficios de la evaluación mediante autoevaluación y coevaluación en la mejora de los aprendizajes.

Al principio, iniciaron el estudio con un grupo de alumnos y alumnas de educación superior, pero, con la finalidad de aportar una mayor consistencia a los resultados, continuaron con Primaria, Secundaria y educación para adultos. El objetivo de esta investigación era comprobar los efectos de la aplicación de la autoevaluación y la coevaluación en la mejora de los aprendizajes, promoviendo el cambio hacia un modelo favorable a la colaboración entre el docente y los/as estudiantes. Los testimonios de los profesores/as, que decidieron basar sus prácticas de evaluación en el empleo de estas estrategias, como parte del estudio, dieron cuenta de su validez (Harrison, O'Hara y McNamara, 2015).

Por lo tanto, dado que se trata de un fenómeno que no ocurre ajeno al contexto en el que se realiza, es necesario tomar conciencia de las propias ideas sobre la evaluación, implícitas en la práctica, para transformarla hacia un modelo de evaluación formativa, que posibilite su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y asegure, así, la reflexión tanto de los/as docentes como del alumnado, con el fin de proveer a este último de un mayor control y autonomía sobre su propio proceso de aprendizaje (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

3.1.1. Características de la autoevaluación y coevaluación sumativas y formativas

El uso de estrategias de evaluación, como la autoevaluación y la coevaluación, no son tan desconocidas en el contexto académico (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2013a), pero su aplicación difiere, en ocasiones, del objetivo con el que éstas deberían ser introducidas (Tejeiro et al, 2012). Esto ha dado lugar a diferentes formas de entender los procesos de autoevaluación y coevaluación, distinguiéndose entre autoevaluación y coevaluación sumativas, y autoevaluación y coevaluación formativas (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

Se hace referencia en este trabajo a la coevaluación con función formativa como la valoración cualitativa del alumnado sobre el trabajo de sus compañeros, sobre la base de unos criterios compartidos por docente y alumnos, con la finalidad de favorecer la autorreflexión y la mejora sobre los propios procesos de aprendizaje (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Ordaz, 2016; Reinholz, 2016) dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo (Hanrahan e Isaacs, 2001). El motivo de esta aclaración es la confusión que existe en la traducción del término en inglés, que, en realidad, sería evaluación entre iguales o *peer-assessment*, y no coevaluación o *co-assessment* (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

A diferencia de la autoevaluación y la coevaluación formativa, que tiene como finalidad dar información cualitativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la autoevaluación y coevaluación con función sumativa supone el uso de estas estrategias para otorgar una calificación o puntuación sobre la calidad del proceso o resultado de aprendizaje (Tejeiro et al, 2012). El nombre que reciben estas estrategias es el de *autocalificación* y *calificación dialogada*, diferentes de la evaluación colaborativa o *co-assessment*, en la que el profesor/a controla los procesos de autoevaluación y coevaluación de cara a la asignación de la calificación final (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Otra diferencia importante que marca la perspectiva desde la que se aplican dichas estrategias es que el alumnado tenga o no pleno acceso a los criterios de evaluación (Panadero y Alonso-Tapia, 2013a).

La autoevaluación con función sumativa o *autocalificación*, al contrario que en la autoevaluación formativa, supone un impedimento para la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje, y, en consecuencia, para la autorregulación (Panadero y

Alonso-Tapia, 2013b). De la revisión de la investigación sobre la autoevaluación sin criterios de evaluación, Panadero y Alonso-Tapia (2013b) señalan que pedir al alumnado que se otorgue una calificación a sí mismo sin haber tenido ni tener a disposición los criterios bajo los que se evalúan sus progresos de aprendizaje afecta negativamente a la fiabilidad de la nota asignada, tendiendo, en la mayoría de las ocasiones, a infravalorar o sobrevalorar sus resultados de aprendizaje. En esta línea, Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) muestran los resultados de una investigación dirigida por Pond, Ul-Haq y Wade en 1995, que confirman los efectos negativos de la coevaluación sumativa, como, por ejemplo, dar una puntuación más alta a los compañeros/as por amistad o las discrepancias entre los integrantes acerca de su nivel de aportación al grupo. Por lo que es crucial disponer de un instrumento que facilite el acceso permanente a los criterios de evaluación si se pretende que este proceso tenga una clara intención formativa.

Así, el uso de la autoevaluación junto con la coevaluación, con una intención formativa y de ayuda a la autorregulación y metacognición, consiste en el empleo de unos criterios de evaluación, comprensibles y aceptados por el alumnado, para realizar una valoración crítica sobre el proceso o resultado de aprendizaje, en el que la retroalimentación o feedback permite aprender de los errores y aciertos (Panadero y Alonso-Tapia, 2013b), no solo para mejorar en la realización de la tarea sino también para comprender los procesos de aprendizaje y orientar hacia la mejora (Fraile, Pardo y Panadero, 2017). Este planteamiento de la autoevaluación y la coevaluación se asemeja a tres tipos de evaluación formativa, con elementos muy interesantes y algunos similares entre sí, pero que ayuda a comprender mejor la aplicación de estas estrategias que se propone en este escrito, entre ellas, la evaluación orientada al aprendizaje, la evaluación formadora y la evaluación auténtica (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017)

La evaluación orientada al aprendizaje, como su propio nombre indica, es un tipo de evaluación que tiene como finalidad mejorar el aprendizaje, lo que supone plantear tareas de evaluación reales y adaptadas a los objetivos; implicar al alumnado en la evaluación y proporcionar retroalimentación no sólo para las necesidades actuales de aprendizaje, sino también para afrontar futuros aprendizajes más allá del contexto académico (Boud y Falchikov, 2006; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

La evaluación formadora busca generar la reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje, que sea consciente de su estilo de aprendizaje y qué debe hacer para continuar aprendiendo (Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2014; López Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). La monitorización continua del aprendizaje mediante las oportunidades de reflexión que proporciona la autoevaluación ayuda a la comprensión del proceso de aprendizaje, el logro académico y el desarrollo personal (Ashford-Rowe et al, 2014).

Por último, la evaluación auténtica es aquella que pretende la creación de aprendizajes significativos mediante el empleo de instrumentos, técnicas y actividades de evaluación, en situaciones y contenidos reales de aprendizaje, por lo que es contraria a la creación de situaciones artificiales de evaluación (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Ibarra et al., 2012).

En definitiva, se trata de utilizar las estrategias de autoevaluación y coevaluación en el aula, de una forma justa y formativa, que sirva tanto para el alumnado, a la hora de reflexionar sobre aspectos relacionados con su aprendizaje, como para el aprendizaje del docente, a la hora de conocer qué debe hacer para ajustar su ayuda pedagógica (Durán, 2014). Como señalan Braund y DeLuca (2018), las estrategias de autoevaluación y coevaluación permiten un tipo de intercambio comunicativo natural, informal y más rápido, que sólo el del profesor/a (Liu y Carless, 2006), entre todos/as los/as participantes en el proceso de evaluación.

Aunque la mayoría de la investigación sobre el uso de la autoevaluación y la coevaluación como estrategias formativas se ubica en el contexto universitario (Harrison et al, 2015; Ibarra et al, 2012; Pérez, Cebrián y Rueda, 2014) arrojando resultados sobre los claros beneficios que presentan para la adquisición de habilidades imprescindibles en la preparación del alumnado para el mercado laboral, también se han llevado a cabo estudios en la Educación Primaria (Braund y DeLuca , 2018; Montanero, Lucero y Fernández, 2014) que demuestran la efectividad de ambas estrategias con función formativa para la mejora de la autorregulación y de la metacognición, así como para la mejora de procesos cognitivos más complejos implícitos en la actividad de escritura.

En el estudio llevado a cabo por Harrison et al (2015) se comprueban los beneficios de la aplicación de la autoevaluación y coevaluación en el aula, en todas las etapas educativas, desde la educación primaria hasta la educación superior y de adultos, con testimonios muy interesantes de profesores/as satisfechos con las consecuencias de su uso en el aula. Por ejemplo, la profesora del grupo de estudiantes universitarios señalaba, entre esas ventajas, la fiabilidad de las calificaciones que se daban los alumnos/as. En un grupo de una escuela de Educación Primaria de niñas, la profesora se mostraba satisfecha por la manera de darse entre ellas retroalimentación y por el alto grado de precisión en sus valoraciones. Finalmente, de los testimonios recogidos de las dos profesoras de Educación Secundaria, participantes en el estudio, una de ellas comentó que la coevaluación había ayudado a los alumnos/as, que normalmente se situaban al margen, a que se animaran a colaborar.

3.2. Principales elementos del proceso evaluativo

Como ya se ha señalado, poner a disposición del alumnado los criterios de evaluación es indispensable para que la autoevaluación y la coevaluación en el aula sea posible, ya que gracias al acceso a los criterios de evaluación reciben el feedback necesario para introducir cambios que le permitan mejorar en su aprendizaje (Fraile et al, 2017; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2013b).

En los siguientes apartados se definirán como conceptos cada uno de ellos y se explicará detalladamente la importancia que presentan para su aplicación práctica en los procesos de autoevaluación y coevaluación.

3.2.1. La importancia de los criterios de evaluación

Tomando la definición de Panadero y Alonso-Tapia (2013b) los criterios de evaluación son las directrices bajo las que se evalúa el trabajo del alumno tanto por parte del profesor como del propio alumno/a, y que, además, determinan la calidad del trabajo en base a unos niveles de referencia, formulados o no en forma de estándar (Fraile et al., 2017; García-Jiménez, 2015).

Todos los autores coinciden en que, para la aplicación de la autoevaluación y coevaluación con función formativa, y no sumativa, es imprescindible el acceso del alumnado a unos criterios claros, comprensibles y bien argumentados (Cartney, 2010; Durán, 2014; Montanero et al, 2014; Panadero y Alonso-Tapia, 2013b). No se trata,

pues, solamente de acceder a ellos, sino de facilitar su comprensión y aceptación por parte del alumnado (Braund y DeLuca, 2018), ya que, además, hay investigaciones que han demostrado que la efectividad en la aplicación de ambas estrategias depende de la claridad con la que los criterios estén formulados (Cartney, 2010).

De modo que, el diálogo y la comunicación se convierte en la base de la relación entre alumnado y docente en este proceso de evaluación, así como la negociación y el consenso para la concreción de elementos como éste (García-Jiménez, 2015; Ibarra et al, 2012; Li y Chen, 2016; Panadero y Alonso-Tapia, 2013a). Sin embargo, autores como Panadero y Alonso-Tapia (2013a) van más allá y hablan incluso de dar la oportunidad al alumnado para que construya sus propios criterios, preguntándose a sí mismos qué cualidades o características debería tener su trabajo. En esta línea, Boud (1995, citado en Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1998) y Braund y DeLuca, (2018) muestran en sus estudios la posibilidad de implicar al alumnado, de forma colaborativa, en la elaboración de los criterios de evaluación, favoreciendo, así, un mayor compromiso con la realización de la tarea, con los objetivos a alcanzar y, en definitiva, con su aprendizaje (Ross, 2006; Panadero y Alonso-Tapia, 2013a; Fraile et al, 2017)

En relación con el diseño de los criterios, la utilización de la autoevaluación y la coevaluación, desde un modelo de evaluación formativa, exige al educador/a ser cuidadoso/a en la formulación de los mismos (Ordaz, 2016). Los criterios de evaluación deben servir para proporcionar y obtener información útil para la reflexión acerca de las fortalezas y limitaciones detectadas durante el proceso de evaluación (Sadler, 1998, citado en Dann, 2014). El uso que se haga de dicha información o retroalimentación podrá servir o no para promover la reflexión crítica y saber qué hacer para avanzar en su aprendizaje (García-Jiménez, 2015; Véliz, Pérez y Ramos, 2011).

3.2.2. La importancia del feedback o retroalimentación

A la hora de hablar de feedback o retroalimentación, Evans (2013) se aproxima a algunas de las definiciones que otras personas han aportado sobre este concepto, ayudando a entender mejor a qué se refiere. En resumen, el feedback es la información proporcionada por un maestro/a, un igual, por sí mismo, o la experiencia (Hattie y Timperley, 2007), y que es parte integral del aprendizaje, más allá del contexto escolar

o académico. Dicha información solamente podrá considerarse como feedback formativo si su utilización sirve para la mejora, y, por lo tanto, produce un impacto en el aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; Kean, 2012).

El feedback o retroalimentación puede cumplir una función distinta (correctiva u orientativa) según las necesidades del aprendiz, el contexto de aprendizaje y los objetivos de la tarea de aprendizaje, así como el paradigma desde el que se permite la retroalimentación (Knight y Yorke, 2003; Poulos y Mahony, 2008, citados en Evans, 2013; Hattie y Gan, 2011; Hattie y Timperley, 2007). Desde el paradigma cognitivista, se hace un uso del feedback como correctivo, proporcionado por un experto, a diferencia de su uso desde el paradigma socio constructivista, en el que estudiantes y docente aprenden, y en el que se hacen comentarios y sugerencias (Evans, 2013), que facilita al alumnado monitorizar su propio trabajo (Carless, Salter, Yang, y Lam, 2011). De forma similar, Hattie y Gan (2011) explican, además, la función del feedback desde una perspectiva sociocultural, donde la calidad del feedback depende de la interacción dialógica y comunicativa con los iguales, aparte del profesor/a.

Así, se han de considerar tres aspectos o dimensiones, que se dan en el feedback, y cuya organización pueden hacerlo más efectivo (Yang y Carless, 2013). Se habla de una dimensión cognitiva, que hace referencia al contenido del feedback, referido a estrategias, conceptos, técnicas relacionados con el área de conocimiento, pero también a los valores, destrezas o estrategias de realización de la tarea; una dimensión socioafectiva, el tipo de feedback se ve afectado por el rol social que adquiere el aprendiz en el contexto de aprendizaje y por cómo las emociones influyen en su aprendizaje y en la realización de la tarea. Y, por último, una dimensión estructural, que hace referencia al tiempo y los recursos con los que se cuentan para dar y recibir feedback, condicionados por factores externos relacionados con la organización de la institución (Yang y Carless, 2013; Hattie y Timperley, 2007).

Se puede hablar, entonces, de un *feedback sostenible* (Boud y Soler, 2015; Carless et al, 2011), obtenido a partir de la comparación de la situación actual de aprendizaje del alumnado respecto a la meta que se quiere alcanzar y orientado no sólo a la mejora en el desempeño de una tarea específica, sino también al desarrollo de la capacidad de valoración crítica en relación al propio trabajo (Carless, 2014; Nicol y

Macfarlane, 2006). Capacidad que se desarrolla generando procesos de reflexión y autorreflexión (Ordaz, 2016; Panadero y Alonso-Tapia, 2013a) que, solamente tienen lugar, ofreciendo tiempos y espacios para la interacción dialógica entre todos los/as participantes (Ordaz, 2016).

Esto lleva a hablar de otro aspecto importante relacionado con el feedback, que es la utilización que hace el alumnado de la información que reciben del proceso de evaluación, pues García-Jiménez (2015) y Hattie y Gan (2011) afirman, sustentando sus argumentos en resultados de varias investigaciones, que los/as estudiantes consideran la retroalimentación de sus profesores/as poco útil, confusa o incomprensible. Y que cuando finalmente llegan a comprenderla, luego les cuesta bastante aplicarla (Nutthall, 2007, en Hattie y Gan, 2011). Por su parte, Boud y Molloy (2013) aportan datos de encuestas y cuestionarios de valoración de estudiantes de educación superior sobre la enseñanza recibida, que confirman el argumento anterior.

3.3. Implicaciones del feedback en la práctica real de la autoevaluación y coevaluación

Los primeros estudios sobre los efectos de los criterios y el feedback en la autoevaluación y calificación se centraban en la aplicación de estas estrategias para comprobar el grado de coincidencia entre las calificaciones del maestro/a y del alumnado, y la mejora del rendimiento académico (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; Panadero y Alonso-Tapia, 2013b). Sin embargo, estudios posteriores, centrados en el potencial formativo de la autoevaluación y la coevaluación, empezaron a mostrar la efectividad del feedback y de ambas estrategias para promover la reflexión sobre el aprendizaje y la mejora del rendimiento (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1998).

En esta línea, la investigación más reciente muestra la influencia de los criterios de evaluación y el contenido del feedback en la efectividad de la aplicación de las estrategias de autoevaluación y coevaluación en el aula (Cartney, 2010; Kean, 2012; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Ndoye, 2017; Siow, 2015)

De este modo, los dos objetivos principales de la investigación de Cartney (2010), con su grupo de alumnos/as, eran familiarizar al alumnado con el uso de los criterios de evaluación y conocer el potencial de la coevaluación para favorecer el uso del feedback. Las personas participantes en el estudio recibieron formación previa en el

uso de esta estrategia, algo de vital importancia si se quiere integrar estrategias como la coevaluación, basada en la interacción (Durán, 2014; Harris, Brown y Harnett, 2014), en la práctica diaria de aula.

Generalmente, los/as estudiantes participantes realizaron una valoración positiva del feedback en las prácticas de coevaluación, pero algunos comentarios del alumnado manifestaron su disconformidad con la responsabilidad de evaluar a sus compañeros/as, algo que pudo haber afectado negativamente a la calidad y sinceridad de un feedback, que ha de ser crítico. Disconformidad que se explicaba por la carencia de un aspecto muy importante, la transparencia de los criterios (Fraile et al, 2017), pues estaban formulados en un lenguaje demasiado complejo.

Sin embargo, dar los criterios de evaluación no es suficiente para que el alumnado aprenda la capacidad de evaluar. Kean (2012), pretendía ver la efectividad de modelos o ejemplos para conseguir que el alumnado comprendiera y se apropiara de los criterios que le permitirían valorar la “*calidad*” de cualquier tarea.

La primera vez que el alumnado tuvo que reconocer un buen trabajo, considerando los criterios que le había facilitado la profesora, ninguno/a de ellos/as fueron capaces de hacerlo. El feedback de la profesora y varios ejemplos de tareas que sí se aproximaban a los indicadores de calidad publicadas en el aula virtual sirvieron para que algunos/as alumnos/as empezaran a ser capaces de emplearlos adecuadamente en la siguiente tarea de coevaluación de los trabajos entregados. Ante la insistencia del alumnado de obtener una calificación, la profesora les hizo un simulacro de examen, en el que tenían que hacer lo mismo que se les pidió en la tarea de aprendizaje propuesta anteriormente, pero, en vez de feedback, les asignó una calificación.

El descontento de una alumna con su nota llevó a esta profesora a poner su trabajo de ejemplo como tarea de evaluación para que el alumnado la valorase y calificase, desde los criterios de evaluación con los que habían estado trabajando, asignándole uno de los tres porcentajes que la profesora les indicaba. Es decir, no sabían a qué nota pertenecía cada porcentaje, pero sí sabían que el porcentaje más bajo suponía una mala valoración y el más alto una buena valoración. Finalmente, todos/as fueron capaces de comprender y reconocer esa “*calidad*” del trabajo.

En este estudio se dieron dos tipos de ayudas instruccionales que Panadero y Alonso-Tapia (2013a) presentan para posibilitar el aprendizaje de la autoevaluación, y que son el modelado y la instrucción explícita, pues el alumnado obtiene información o retroalimentación sobre su evaluación.

La autoevaluación y la coevaluación son dos ejemplos de estrategias de evaluación centradas en el estudiante, que les dota de un nivel de responsabilidad y control que en la evaluación tradicional del profesor no tienen (Siow, 2015). Puesto que no se puede obviar que la mayor parte del aprendizaje de los alumnos/as viene de la interacción con sus iguales (Hattie y Gan, 2011), se considera necesario, por parte del docente, replantearse en su práctica el potencial del feedback, incorporando y estructurando de manera efectiva otro tipo de interacciones entre el alumnado, más participativas, evitando, así, sus posibles efectos negativos (Nuthall, 2007, citado en Hattie y Gan, 2011). Lo que no quiere decir que el feedback del alumno/a compañero/a reemplace la retroalimentación del profesor/a, sino que la complementa (McKevitt, 2016; Véliz, Pérez y Ramos, 2011).

Como ejemplo de interacciones entre alumnado que favorece un uso efectivo del feedback en actividades de coevaluación, Montanero, Lucero y Fernández (2014) decidieron indagar en los beneficios del feedback de la coevaluación en la mejora de las producciones narrativas de niños/as de Primaria, en comparación con una evaluación tradicional exclusivamente a cargo del tutor/a del grupo. En esta experiencia, el grupo participante en la coevaluación recibió orientaciones, en cuanto al uso de la rúbrica para evaluar a los compañeros/as, en la primera sesión.

Con la finalidad de percibir las diferencias en los efectos de la retroalimentación obtenida mediante el uso de ambos tipos de evaluación, el alumnado perteneciente al grupo control (evaluación tradicional) y al grupo experimental (coevaluación) pudo reelaborar sus textos narrativos, incorporando las mejoras señaladas por las personas evaluadoras. Los resultados de este estudio, tras someter el total de narraciones de ambos grupos a tres evaluaciones diferentes (manual de evaluación de los procesos de escritura PROESC; una rúbrica de evaluación de narraciones y la evaluación de cuatro profesores de centros distintos, ajenos a la investigación), determinaron la efectividad de la coevaluación para la mejora significativa de aspectos menos formales de la

escritura como los relacionados con el contenido, mientras que en el grupo control se observaron mejoras significativas en aspectos más formales como la cohesión, y la ortografía y gramática, dándose un notable porcentaje de cambios negativos en creatividad.

Otro estudio que apunta a los beneficios del feedback en la coevaluación y que habría que destacar, es el de Ndoye (2017), quien trató de comprobar los efectos del feedback obtenido por medio de la autoevaluación y coevaluación, y la utilización de una rúbrica, donde aparecían explicitados los criterios, así como sus diferentes grados de consecución.

En este caso, los/as estudiantes también recibieron orientaciones con respecto al modo de utilizar la rúbrica para la autoevaluación y la coevaluación, de modo que primero autoevaluaron su trabajo con la rúbrica, y, después, se organizaron por parejas para comenzar la coevaluación. Los evaluadores/as evaluaron los trabajos y al día siguiente volvieron con información (feedback) que dar al compañero/a, dándoles la oportunidad para comunicarse entre ellos/as, preguntar y aclarar dudas sobre las valoraciones desde las expectativas de aprendizaje planteadas. Las respuestas de los/as estudiantes participantes a las preguntas de la encuesta online, posterior a la finalización de la experiencia, revelaron algunas conclusiones que merecen la pena comentar.

En primer lugar, se trataba de un feedback inmediato y que se daba simultáneamente con el proceso de realización del trabajo; segundo, útil para conocer, de boca del compañero/a, qué elementos habían sido ignorados; tercero, el tipo de feedback, que se promovía, ayudaron a algunos/as a aprender a encajar mejor las críticas, lo que favorece un clima armonioso en el aula (Liu y Carless, 2006); y permitió contrastar diferentes perspectivas o modos de comprender el contenido que se estaba trabajando, facilitando, además, la reelaboración del conocimiento (Véliz et al, 2011).

A conclusiones similares pareció haber llegado Siow (2015), aunque con la diferencia de poner a disposición del alumnado dos rúbricas diferentes para la autoevaluación y coevaluación, evitando, de esta manera, el riesgo de que se haga un uso instrumental de la herramienta (Wang, 2016).

Los resultados, analizados estadísticamente, evidenciaron que la coevaluación permitió un tipo de feedback más constructivo, que resultó más beneficioso para el

aprendizaje y para el desarrollo de su capacidad analítica. Por el contrario, existe una opinión unánime de que la autoevaluación no fue útil para tomar conciencia de los errores cometidos en la tarea.

Esto se debe a que se redujo el potencial de la autoevaluación a las finalidades del estudio. Es decir, la autoevaluación no estuvo integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se redujo su utilización al principio y al final de la investigación, cuando lo ideal hubiese sido haber podido hacerlo a lo largo de la tarea, facilitando, así, el desarrollo de la capacidad de autorregulación (Panadero y Alonso-Tapia, 2013a; Panadero, Brown y Strijbos). El feedback del maestro/a hubiese sido clave para aprovechar el potencial de dicha estrategia (Dann, 2014; McKevitt, 2016; Ordaz, 2014).

Acerca de los beneficios del feedback del profesorado en los procesos de autoevaluación decidió indagar McKevitt (2016). Durante el estudio, el trabajo del alumnado fue sometido dos veces a autoevaluación y evaluación del profesor/a con rúbrica. En un primer momento, autoevaluaron y evaluó el profesor los trabajos en borrador inicial, se midieron los resultados de las valoraciones entre ambos, con escala Likert, y se sometieron a evaluación nuevamente tras las rectificaciones pertinentes que dieron lugar al trabajo final. Entre las conclusiones a las que se llegaron, los/as participantes aseguraron que el feedback del profesor/a les ayudó a ser conscientes de lo que estaban haciendo y de lo que podían hacer para mejorar, además, agradecieron que el profesor/a proporcionara un feedback individualizado, centrado en la tarea del alumno/a en concreto y no un feedback general.

3.3.1. Los efectos de la autoevaluación y la coevaluación para la autorregulación del aprendizaje

Hasta ahora, se han destacado los resultados acerca de los efectos positivos de acceder a los criterios de evaluación y del feedback con función formativa sobre los procesos de aprendizaje, pero también destacan las aportaciones de algunos autores sobre los beneficios del feedback y el acceso a los criterios para el desarrollo de la capacidad autorregulatoria (Reinholz, 2016), mediante la participación del alumnado en procesos de autoevaluación y coevaluación (Carless et al, 2011; García-Jiménez, 2015; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; McKevitt, 2016; Panadero y Alonso-Tapia, 2013a).

Según de dónde proceda el feedback, éste puede ser interno, si se genera como consecuencia de un proceso de autoevaluación para el aprendizaje, o externo, si se tratan de comentarios, pistas o sugerencias del maestro/a o de sus iguales (Afitska, 2014; Hattie y Gan, 2011). Se genera feedback interno cuando el alumno/a monitoriza su implicación en las tareas y actividades de aprendizaje, y evalúa sus avances hacia el logro de sus metas de aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

En este sentido, la autoevaluación es una potente estrategia que contribuye al desarrollo de la metacognición (control del pensamiento, motivación, esfuerzo) y del pensamiento crítico, al permitir tomar conciencia del trabajo realizado y el conocimiento de los propios puntos fuertes y débiles (Andrade, 2010; Siow, 2015; Véliz et al, 2011). Aspectos que pueden ser objeto de debate y reflexión compartida con el docente y el resto del alumnado (Véliz et al, 2011).

El estudio de Harris, Brown y Harnett (2014), con estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de Auckland, Nueva Zelanda, llega a una serie de conclusiones al respecto. No obstante, su objetivo principal era analizar el contenido del feedback de la autoevaluación y la coevaluación a través del modelo de categorización del feedback propuesto por Hattie y Timperley. Las muestras de feedback fueron facilitadas por el profesorado responsable del alumnado participante en el estudio, mediante visitas a las clases y entrevistas.

Este modelo de categorización del feedback establece cuatro categorías de clasificación: feedback de la tarea (sólo comentarios descriptivos del trabajo, si está bien o mal), del proceso (comentarios acerca del proceso o de las estrategias empleadas en la realización de la tarea), de autorregulación (sugerencias de posibles estrategias que pueden emplear para mejorar su trabajo) y de auto feedback (comentarios relacionados con la actitud, esfuerzo, etc.) (Hattie, 2007). No es el único modelo de categorización, también se puede clasificar la retroalimentación, según sea intrínseca a la práctica educativa, es decir, si da información sobre la manera en la que se está realizando la tarea; o extrínseca a la práctica, si se da después de analizar la ejecución del alumnado en la tarea y se planifica, además, el modo en que se va a dar dicha información (García-Jiménez, 2015).

Los resultados derivados de esta investigación mostraron que en todos los ejemplos recopilados de feedback escrito se localizaban todas las categorías del modelo, a excepción de la categoría de autorregulación, en los cursos correspondientes a la etapa de Educación Primaria, dándose, por el contrario, un incremento en cursos superiores, ya en la etapa de Secundaria.

Entre las posibles hipótesis que establecieron los autores de esta investigación eran la poca frecuencia con la que daba su profesor/a este tipo de feedback en la práctica cotidiana de aula; que es muy complejo; o que no es posible obtenerlo porque rompe con la naturalidad del proceso de evaluación, aumentando, así, la presión sobre el alumnado por escribir el tipo de feedback que su profesor/a espera.

Por otro lado, Wang (2016) tenía como uno de sus objetivos averiguar el potencial de la autoevaluación con rúbrica para el aprendizaje autorregulado de la escritura inglesa. El alumnado debía autoevaluar el borrador inicial de su narración con rúbrica y podía utilizar como guía, ya que nunca antes lo habían hecho, un manual de orientación, con ejemplos sobre cómo evaluar una redacción con rúbrica.

No obstante, y tras haber realizado un primer borrador de la redacción, tuvieron la oportunidad de practicar la autoevaluación durante tres sesiones que la profesora, autora de la investigación, había planificado previamente. Tras la autoevaluación, se dividieron por parejas y realizaron una coevaluación de las redacciones.

Los alumnos, que formaron parte del estudio, mostraron su satisfacción con la experiencia, afirmando que gracias a la autoevaluación y coevaluación con rúbrica pudieron saber qué se esperaba de ellos/as, no sólo en cuanto a logro en la realización de la tarea, sino también respecto al desarrollo de la habilidad, y aprendieron, además, a transferir dichos criterios, con los que ya estaban familiarizados, a otras de tareas de escritura distintas a las presentadas en el material del curso. Asimismo, los niveles de calidad, expuestos en la rúbrica, les ayudaron a cometer menos errores y adquirir el hábito o la habilidad de monitorizar o autorregular sus propios trabajos, obteniendo constantemente el feedback que necesitaban en relación con la dimensión de producción del texto que tenían que mejorar.

Como aspectos negativos relacionados con el uso de la rúbrica, detectaron un insuficiente número de criterios y de notas en la escala de la rúbrica, que dificultaba una

percepción real de la calidad del trabajo; una utilización excesiva de una misma rúbrica que, como se ha señalado en apartados anteriores, favorece su instrumentalización; y la asignación de adjetivos como “bien”, “aceptable” o “excelente” a los niveles de calidad, que añadían más subjetividad a la valoración con rúbrica y más confusión a la hora de situarse ante un determinado nivel.

3.4. La interacción entre iguales y las tareas de aprendizaje o evaluación para la implementación de la autoevaluación y coevaluación formativas

La integración de la autoevaluación y coevaluación en la práctica cotidiana implica la creación de un contexto de aprendizaje favorable a la creación de una cultura de aprendizaje más participativa (Kollar y Fischer, 2010). Teniendo en cuenta que el feedback es uno de los elementos que más influencia tienen en el aprendizaje del alumnado (Reinholz, 2016), es preciso conocer qué tipo interacciones entre el alumnado y el tutor/a son necesarias de modo que el feedback sirva a los propósitos con los que se implementan estas estrategias con finalidad formativa (Deiglmayr, 2018).

Una forma de establecer interacciones de trabajo colaborativo en el aula es a través de estrategias de aprendizaje entre iguales, siendo las más destacadas la tutoría entre iguales y el aprendizaje cooperativo (Topping, 2005).

Se llama tutoría entre iguales al tipo de interacción que se da entre dos alumnos con un nivel de conocimiento o de habilidad diferente respecto a un tema, lo que implica una relación asimétrica, unidireccional, en la que el intercambio comunicativo se encuentra dominado por el alumno tutor (Durán, 2014). Un tipo de interacción muy diferente a la que se produce en el aprendizaje cooperativo, pues consiste en la creación de una interdependencia positiva entre el alumnado con la finalidad de alcanzar unas metas de aprendizaje comunes, en cuya concreción han podido participar conjuntamente, y en la que se produce un tipo de relación generalmente simétrica, marcada por un intercambio comunicativo variable y que depende de muchos factores (Durán, 2014; Liu y Carless, 2006; Topping, 2006).

Sin embargo, esta interacción no puede producir los efectos deseados en el aprendizaje sin la mediación, ayuda o instrucción del docente (Durán, 2014; Panadero y Alonso-Tapia, 2013a; Reinholz, 2016), a través de, por ejemplo, feedback y pistas que les oriente a la hora de saber cuándo es oportuno evaluar (Andrade, 2010). Para ello, el

docente debe conocer las capacidades reales del alumno/a y lo que esta persona puede llegar a hacer con la ayuda de otras personas (Durán, 2014).

Esto es lo que se llama la zona de desarrollo próximo, teoría desarrollada por Vigotsky (Wass, Harland y Mercer, 2011; Durán, 2014), y es necesario conocerla porque, como señala Durán (2014), ante los estudios que apuntan a la ineffectividad de la mediación entre iguales, la falta de conocimiento sobre un tema determinado o una habilidad, que limita la posibilidad que ofrece la interacción, puede ser neutralizada con la adecuada ayuda pedagógica del docente.

El feedback, que se intercambia como consecuencia de la coevaluación, puede verse reforzado gracias a esa ayuda pedagógica, pues uno de los factores que condiciona la calidad de la retroalimentación entre iguales es el nivel de dominio de conocimientos sobre el ámbito que es objeto de reflexión compartida entre el alumnado (Alqassab, Strijbos y Ufer, 2018). En relación a este tema, el proceso de coevaluación promueve el desarrollo del pensamiento o ser crítico, siendo uno de los rasgos que lo definen la capacidad de evaluar evidencias para tomar decisiones (Wass et al, 2011).

De esta manera, de acuerdo con Andrade (2010) y Deiglmayr (2018), el proceso de autoevaluación y coevaluación seguiría los siguientes pasos:

1. Concretar y establecer los criterios de evaluación o expectativas de aprendizaje. Se establece un diálogo formal o informal entre el alumnado acerca de los criterios que debe cumplir su trabajo.
2. Se hace una revisión del trabajo inicial, destacando en la rúbrica o en la hoja de criterios aquellos aspectos esenciales que han de estar presente en el mismo, y marcando en el trabajo donde se alcanzan cada uno de ellos. En el caso de no cumplir con los estándares establecidos, se marcan los cambios a realizar para el trabajo final.

Desde la interacción entre iguales, la valoración del alumno/a evaluador/a afronta las dudas o peticiones de aclaración que solicita el alumno evaluado. El alumno, que realiza la evaluación, justifica y explica su valoración a la vez que el alumno evaluado procesa críticamente la información que recibe.

3. Se hace una revisión final, guiada por el feedback obtenido. Evaluadores y evaluados revisan de forma colaborativa el trabajo, intercambiando información sobre la manera en que se han integrado las mejoras, por qué se han o no integrado, o concretando aún más, por parte del alumno evaluador, las mejoras a realizar.

Asimismo, Durán (2014) sostiene que la autoevaluación y la coevaluación presentan un gran potencial para el aprendizaje en la medida que permite al alumnado aprender sobre cómo otros compañeros/as han resuelto una determinada actividad, aprendiendo, así, de los errores, lo que posibilita la toma de decisiones sobre las estrategias empleadas para alcanzar los objetivos, y, en consecuencia, la autorregulación del aprendizaje. No obstante, el intercambio de feedback no conlleva necesariamente interacción o diálogo entre el alumnado (Deiglmayr, 2018).

De este modo, si el aprendizaje tiene lugar únicamente por medio de la comparación y contraste con unos criterios o estándares de evaluación, el nivel de interacción será bajo, y la instrucción se reducirá a proporcionar la ayuda que necesita el alumnado para realizar simplemente autoevaluación de su trabajo. Si, por el contrario, el aprendizaje se produce como resultado de un intercambio de feedback o durante el proceso de diálogo entre iguales, entonces el nivel de interacción es alto y el tipo de ayuda pedagógica se ajustará para asegurar la calidad de la retroalimentación entre iguales (Deiglmayr, 2018; Durán, 2014).

Este último tipo de interacción es el único que favorece la construcción reflexiva del conocimiento (Durán, 2014). Sin embargo, también depende, aprovechar el potencial de la autoevaluación y coevaluación, del tipo de tarea que se proponga (Reinholz, 2016). Así, para hacer posible el desarrollo de procesos de coevaluación y autoevaluación, se han de proponer tareas de aprendizaje que promuevan la reflexión sobre el propio conocimiento, que permitan generar inferencias y nuevos conocimientos conectados con los previos (Reinholz, 2016); tareas de aprendizaje y, a la vez, tareas de evaluación o que estén estrechamente relacionadas entre sí; que ofrezcan múltiples oportunidades para el aprendizaje (Deiglmayr, 2018); que permitan llegar a múltiples soluciones, así como elegir libremente la forma de expresar los resultados (Sluijsmans et al, 1998).

A pesar de las características señaladas, sigue habiendo algunas dudas, que no ha aclarado la investigación aún, sobre el tipo de tareas que fomentan un uso coherente y efectivo de la autoevaluación y la coevaluación en el aula, y sobre la recomendación o no de distinguir, en la práctica, entre tareas de evaluación y tareas de aprendizaje. Los autores/as de las investigaciones, señaladas en los apartados anteriores, proponían tareas como la presentación oral o la realización de un ensayo, sin abarcar otro tipo de tareas con características diferentes, que permitieran esa construcción reflexiva del conocimiento, por medio de la interacción cooperativa o colaborativa entre alumnado y docentes, de la que se ha hablado antes.

4. Reflexiones finales

En este informe se ha pretendido realizar una revisión sobre las investigaciones más relevante y reciente, y las aportaciones de aquellas personas especializadas y con gran recorrido en el estudio de la autoevaluación y coevaluación como estrategias de evaluación y aprendizaje.

Recordando la idea que apuntaba Murillo e Hidalgo (2015) la evaluación no se reduce al simple uso de un instrumento para otorgar una calificación o una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje, sino que es una actividad que se ve influenciada por las concepciones del propio profesorado. Concepciones, que son necesarias conocer, explicitar, para tomar conciencia y reflexionar para transformar la práctica evaluativa, tomando una dirección orientativa sobre el aprendizaje (Hidalgo y Murillo, 2017; Murillo e Hidalgo, 2015).

En el proceso de evaluación interactúan una serie de elementos, que se encuentran condicionados por el planteamiento que se hace previamente de los mismos en la planificación de la práctica evaluativa (Rosales, 2014). Lo que puede dar lugar a un modelo de evaluación sumativa, en el que la toma de decisiones sobre la utilidad del feedback, los criterios y las tareas de evaluación se atribuye exclusivamente a la función docente; o un modelo de evaluación formativa, en el que la toma de decisiones sobre la articulación de estos y otros aspectos, como el cuándo evaluar o qué personas lo hacen, no corresponde sólo al docente, considerando que la finalidad primordial de dicho proceso ha de ser la de provocar un impacto en el aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; García-Jiménez, 2015; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Kean, 2012; Rosales, 2014).

De este modo, se propone la autoevaluación y la coevaluación como posibles estrategias alternativas al modelo individualista y tradicional de evaluación dirigido a la mejora del rendimiento y el logro académico (Siow, 2015). Sin embargo, estas dos estrategias no son tan desconocidas en el contexto académico, menos aún en el contexto universitario, pero la utilización que se hace de ellas no logra traspasar la obsesión del profesorado por la calificación (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

La revisión de otros autores sobre estudios diversos, de la investigación pasada y reciente, han mostrado resultados claros de los efectos de su aplicación desde una orientación u otra (Dochy, Segers y Suijsmans, 1999; Panadero y Alonso-Tapia, 2013b; Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1999). Resultados que investigaciones llevadas a cabo en contextos educativos reales han corroborado, y han demostrado la efectividad de estas estrategias para la mejora de los procesos y de la capacidad de aprendizaje del alumnado, tanto en el ámbito universitario (Harrison et al, 2015; Ibarra et al, 2012; Pérez, Cebrián y Rueda, 2014) en la etapa de educación obligatoria (Braund y DeLuce, 2018; Montanero, Lucero y Fernández, 2014) como en los niveles de educación postobligatoria y de educación para adultos (Harrison, O'Hara y McNamara, 2015).

Por otro lado, los criterios y el feedback son los dos elementos fundamentales de la práctica educativa que reflejan fielmente la orientación y finalidad con la que se lleva a cabo la evaluación (Rosales, 2014). De esta manera, algunos estudios a los que hacen referencia Ibarra, Rodríguez y Gómez (2015) muestran las consecuencias negativas que tiene la emisión y recepción de feedback expresado en una calificación numérica para el aprendizaje. Otros señalan claramente el papel determinante del acceso y la comprensión de los criterios en la adecuada aplicación de la autoevaluación y coevaluación formativas (Cartney, 2010; Kean, 2012; Ndoye, 2017; Wang, 2016).

Asimismo, otras investigaciones y experiencias han mostrado los efectos positivos del feedback, obtenido de la autoevaluación y la coevaluación, en el desarrollo de la capacidad autorregulatoria (Carless et al, 2011; García-Jiménez, 2015; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). En el caso de McKevitt (2016), el contenido del feedback entre el alumnado de Primaria no parecía afectar a esta capacidad, constatándose, finalmente, que esta situación se debía principalmente a la falta de práctica, formación o

entrenamiento del alumnado en la emisión y recepción de este tipo de feedback y a su nivel de desarrollo.

Como el éxito de estas estrategias se encuentra en el impacto que producen en los aprendizajes (Boud y Molloy, 2013), las tareas de evaluación tienen que caracterizarse por facilitar el empleo de las mismas, promoviendo un nivel de interacción, entre el alumnado y con el docente, acorde con el nivel de participación e intervención en la evaluación que se le concede (Deiglmayr, 2018; Durán, 2014; Reinholz, 2016).

Sin embargo, aún no ha habido investigaciones, centradas en conocer y ahondar más acerca de las tareas de aprendizaje, que mostraran y ayudaran a comprender mejor determinados aspectos sobre los que sigue habiendo dudas como es la diferenciación o no, en la práctica, entre tareas de aprendizaje y evaluación, o qué aspectos deben darse para que se trate de una auténtica tarea de autoevaluación y coevaluación.

5. Referencias bibliográficas

- Afitska, O. (2014). Use of formative assessment, self- and peer-assessment in the classrooms: some insights from recent Language Testing and Assessment (LTA) research. *Journal on English Language Teaching*, 4(1), pp. 29-39. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068443.pdf>
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment. Academic self-assessment and the self-regulation of learning. En Andrade, H. y Cizek, G. (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-106). Recuperado de: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781135283940>
- Alqassab, M. Strijbos, J-W. y Ufer, S. (2018). Training peer-feedback skills on geometric construction tasks: role of domain knowledge and peer-feedback levels. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), pp. 11-30. Recuperado de: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10212-017-0342-0.pdf>
- Ashford-Rowe, K. Herrington, J. y Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), pp. 205-222. Recuperado de: http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/17047/1/Critical_Elements_of_Authentic_Assessment_KAR_21_June_13.pdf
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), pp. 399-413. Recuperado de: https://www.jhsph.edu/departments/population-family-and-reproductive-health/_docs/teaching-resources/cla-01-aligning-assessment-with-long-term-learning.pdf
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), pp. 698-712. Recuperado de: <http://result.uit.no/basiskompetanse/wp-content/uploads/sites/29/2016/07/Boud-Molloy-2013.pdf>
- Boud, D. y Soler, R. (2015). Sustainable feedback revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3). Recuperado de:

<http://eprints.mdx.ac.uk/21395/1/B%26S%20Sustainable%20assessment%20revised%20accepted%20version.pdf>

- Braund, H. y DeLuca, C. (2018). Elementary students as active agents in their learning: an empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. *The Australian Association for Research in Education*, 45(1), pp. 65-85. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/323017551_Elementary_students_as_active_agents_in_their_learning_an_empirical_study_of_the_connections_between_assessment_practices_and_student_metacognition
- Carless, D. (2014). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), pp. 963-976. Recuperado de: <http://davidcarless.edu.hku.hk/wp-content/uploads/Exploring-learning-oriented-assessment-process.pdf>
- Carless, D. Salter, D. Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), pp. 395-407. Recuperado de: http://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/412/2011_Developing-sustainable-feedback-practices.pdf
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), pp. 551-564. Recuperado de: http://eprints.mdx.ac.uk/5487/2/Assessment_and_Evaluation_FINAL_Dec_2009.pdf
- Chong, I. (2007). Métodos y técnicas de la investigación documental. En Figueroa, H. A. y Ramírez, C. A. (Coords.), *Investigación y Docencia en Bibliotecología* (pp. 183-201). Recuperado de: http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/4716/12_IDB_2007_I_Chong.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), pp. 149-166. Recuperado de:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2014.898128#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8wOTY5NTk0WC4yMDE0Ljg5ODEyOD9uZWVhZGZvbnRjZXRzPXRydWVAQEAw>

- Deiglmayr, A. (2018). Instructional scaffolds for learning from formative peer assessment. Effects of core task, peer feedback, and dialogue. *European Journal of psychology of education*, 33(1), pp. 185-198. Recuperado de: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10212-017-0355-8.pdf>
- Dochy, F. Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and coassessment in higher education: A review, *Studies in Higher Education*, 24(3), pp. 331-350. Recuperado de: https://blogs.deakin.edu.au/innovation-in-psychology/wp-content/uploads/sites/24/2014/03/Dochy_1999.pdf
- Durán, D. (2014). *Aprenseñar: evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), pp. 70-120. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654312474350>
- Fraile, J. Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), pp. 1321-1334. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51915/51790>
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). Recuperado de: https://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_M2.pdf
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), pp. 226-233. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>

- Harris, L. R. Brown, G. T. y Harnett, J. (2014). Analysis of New Zealand primary and secondary student peer- and self-assessment comments: Applying Hattie & Timperley's feedback model. *Assessment in Education*, 22(2). Recuperado de: <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/24900/2014%20Harris%20et%20al%20student%20PASA%20accepted%20AiEwithcoversheet.pdf?sequence=31>
- Harrison, K. O'Hara y McNamara, G. (2015). Re-thinking assessment: self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, pp. 75-88. Recuperado de: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ejer/article/viewFile/5000149156/5000135609>
- Hattie, J. y Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. En Mayer, R. E. y Alexander, P. A. (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 249-271). Recuperado de: <http://waterbury.psu.edu/assets/publications/8-Hdbk%20I%20&%20T.pdf#page=263>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112. Recuperado de: <https://www.bvekenis.nl/Bibliotheek/16-0955.pdf>
- Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), pp. 107-128. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/6965/7290>
- Ibarra, M. Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). *Revista de Educación*, (359), pp. 206-231. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Ibarra-Saiz/publication/286211647_La_evaluacion_entre_iguales_Beneficios_y_estrategias_para_su_practica_en_la_universidad/links/59307a0e45851553b67f193f/La-evaluacion-entre-iguales-Beneficios-y-estrategias-para-su-practica-en-la-universidad.pdf
- Kean, J. (2012). Show and tell: using peer assessment and exemplars to help students understand quality in assessment. *Practitioner Research in Higher Education*, 6(2), pp. 83-94. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130479.pdf>

- Kollar, I. y Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: a cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20(4). Recuperado de: https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/703943/filename/Kollar_Fischer_2010.pdf
- Liu, M. F. y Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer-assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), pp. 279-290. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.708.2822yrep=replytype=pdf>
- Li, Y. y Chen, L. (2016). Peer-and self-assessment: A case study to improve the students' learning ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), pp. 780-787. Recuperado de: <http://academypublication.com/ojs/index.php/jltr/article/viewFile/jltr0704780787/800>
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Recuperado de: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- McKevitt, C. T. (2016). Engaging students with self-assessment and tutor feedback to improve performance and support assessment capacity. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(1). Recuperado de: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1561&context=jutlp>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montanero, M. Lucero, M. y Fernández, M. J. (2014). *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), pp. 184-220. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/271667712_Iterative_co-evaluation_with_a_rubric_of_narrative_texts_in_Primary_Education
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), pp. 5-9. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2972/3192>

- Murillo, J. Hidalgo, N. y Flores, S. (2016). Incidencia del contexto socioeconómico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), pp. 251-281. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54609/33237>
- Ndoye, A. (2017). Peer/self assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), pp. 255-269. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Abdou_Ndoye/publication/309464014_Peer-self-assessment_and_student_learning/links/59d7f2030f7e9b12b361295a/Peer-self-assessment-and-student-learning.pdf
- Nicol, D. J. y MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 199-218. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/David_Nicol/publication/228621906_Formative_Assessment_and_Self-Regulated_Learning_A_Model_and_Seven_Principles_of_Good_Feedback_Practice/links/561bcc9808aea80367242f55.pdf
- Ordaz, G. (2016). ¿Proceso pedagógico desde y para la autoevaluación? *Revista de Evaluación Educativa*, 5(2), pp. 2-10. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Gabriel_Ordaz_Gonzalez/publication/317483036_Proceso_pedagogico_desde_y_para_la_autoevaluacion/links/593c9654a6fdcc17a90edec0/Proceso-pedagogico-desde-y-para-la-autoevaluacion.pdf
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013a). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(30), pp. 551-576. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1568/1940>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013b). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en*

Educación, 11(2), pp. 172-197. Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666973/revision_panadero_rie_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Panadero, E. Brown, G. T. L. y Strijbos, J-W. (2016). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4). Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679161/future_panadero_epr_2015_ps.pdf?sequence=1&isAllowed=n

Pérez, R. Cebrián, D. y Rueda, A. (2014). Evaluación de pares y autoevaluación con erúbricas: caso de estudio en el grado de Educación Primaria. *Revista de Docencia Interuniversitaria*, 12(4), pp. 437-456. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908272>

Ramírez, L. Arcila, A. Buriticá, L. y Castrillón, J. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y Módulo*. Recuperado de:
<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>

Reinholz, D. (2016). The assessment cycle: a model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2). Recuperado de:
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37538444/The_Assessment_Cycle_-_Final.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1529753878&Signature=98pWjadc98nVuubiUENv7nXSzFE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_assessment_cycle_a_model_for_learnin.pdf

Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/seciss/images/investigacion/21.pdf>

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de

Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Argentina 2014. Recuperado de:
<https://www.oei.es/historico/congreso2014/17memorias2014.php>

Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), pp. 1-13. Recuperado de:
<http://pareonline.net/pdf/v11n10.pdf>

Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea Ediciones.

Siow, L-F. (2015). Students' perception on self- and peer-assessment in enhancing learning experience. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), pp. 21-35. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085908.pdf>

Sluijsmans, D. Dochy, F. y Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self, peer- and co-assessment. *Learning Environment Research*, 1(3). Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/226466186_Creating_a_Learning_Environment_by_Using_Self-Peer-_and_Co-Assessment

Tejeiro, R. Gómez-Vallecillo, J. Romero, A. Pelegrina, M. Wallace, A. y Emberley, E. (2012). La autoevaluación sumativa en la enseñanza superior: implicaciones de su inclusión en la nota final. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 10(27), pp. 789-812. Recuperado de:
http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1701/Art_27_707.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), pp. 631-645. Recuperado de: https://www.bvekenis.nl/Bibliotheek/05-0942_Trends%20in%20Peer%20Learning.pdf

Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), pp. 179-187. Recuperado de:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>

- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), pp. 191-198. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349746529008>
- Veliz, M. Pérez, M. A. y Ramos, C. (2011). La autoevaluación como herramienta para el aprendizaje. En Lestón, P. (Ed. de la serie), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 24 (pp. 273-282). Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/4746/1/VelizLaautoevaluacionALME2011.pdf>
- Wang, W. (2016). Using rubrics in student self-assessment: student perceptions in the English as a foreign language writing context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Weiqiang_Wang11/publication/311087494_Using_rubrics_in_student_self-assessment_student_perceptions_in_the_English_as_a_foreign_language_writing_context/links/59ccdb2baca272113a8b2022/Using-rubrics-in-student-self-assessment-student-perceptions-in-the-English-as-a-foreign-language-writing-context.pdf
- Wass, R. Harland, T. y Mercer, A. (2011). Scaffolding critical thinking in the Zone of Proximal Development. *Higher Education Research and Development*, 30(3). Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38530142/Scaffolding_critical_thinking_-_Wass.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1529754328&Signature=G6LvwY3Enp77mDqYeaYW1TLjtrg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DScaffolding_critical_thinking_in_the_zone.pdf
- Yang, M. y Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), pp. 285-297. Recuperado de: http://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/412/2013_The-feedback-triangle-and-the-enhancement-of-dialogic-feedback-processes.pdf