

# La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad<sup>1</sup>

## Benefits of Peer Assessment and Strategies for Its Practice at University

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092

María Soledad Ibarra Sáiz  
Gregorio Rodríguez Gómez  
Miguel Ángel Gómez Ruiz

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Área mide. Cádiz, España.

### Resumen

La evaluación entre iguales es una de las estrategias evaluativas que podemos utilizar para favorecer el desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este trabajo se parte, en primer lugar, de una descripción básica de un modelo conceptual de referencia (evaluación orientada al aprendizaje) en el que adquiere una función prioritaria, entre otros aspectos, la participación de los estudiantes a través de estrategias tales como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. En un segundo momento del trabajo, se realiza un análisis de la evaluación entre iguales en el contexto universitario, que se centra en dos aspectos fundamentales: la caracterización de esta modalidad de evaluación y las dificultades para su puesta en práctica. Así se explicitan las características diferenciales que definen a la evaluación entre iguales y se presenta una tipología de esta (individual, intragrupo e intergrupo). Se describen las principales dificultades que diferentes investigaciones han puesto de mani-

---

<sup>(1)</sup> Trabajo financiado parcialmente por el proyecto de excelencia *Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios* con ref. P08-SEJ-03502, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía; el proyecto con referencia IE21 *Participación de los estudiantes en la e-Evaluación y retroalimentación prospectiva*, subvencionado por la Universidad de Cádiz; y los proyectos EvalCAU-I (ref. A/6125/06), EvalCAU-II (ref. A/7841/07) *Evaluación orientada al aprendizaje y calidad en la Educación Superior* y EvalPART (ref. A/016477/08) *Participación de los estudiantes en la evaluación y calidad en Educación Superior*, financiados por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID).

fiesto en el momento de llevar a la práctica esta modalidad evaluativa, entre las que destacan las de tipo conceptual, institucional y relacional o aspectos referidos a la fiabilidad y validez de la evaluación entre iguales. A pesar de las dificultades destacadas con anterioridad, en un tercer momento se abordan los beneficios que estudiantes y profesores universitarios pueden conseguir al hacer uso de este tipo de evaluación, como la mejora de los procesos y productos del aprendizaje, el desarrollo de estrategias interpersonales, la mejora de la capacidad para emitir juicios o el desarrollo de determinadas competencias académicas y profesionales. Este trabajo finaliza presentando un conjunto de estrategias que permitan al profesorado universitario la puesta en práctica de esta modalidad evaluativa en su actividad académica, aportando ejemplos e investigaciones en torno a tres dimensiones básicas: la planificación, la proalimentación y la sistematización de la evaluación entre iguales.

*Palabras clave:* evaluación entre iguales, evaluación por compañeros, evaluación del aprendizaje, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación en la universidad.

### Abstract

Peer assessment is one of the assessment strategies that can be used to enhance lifelong learning. A conceptual framework (learning-oriented assessment) is roughly described, in which student participation through strategies such as self-assessment, peer assessment and cooperative assessment are essential. Peer assessment at university is analysed, focusing on the characteristics of this assessment strategy and the difficulties of its implementation. The characteristics of peer assessment are specified and a typology is presented (individual, intra-group and inter-group). The main difficulties evinced by research studies when implementing peer assessment are described. The conceptual, institutional, and relational difficulties and aspects related to the reliability and validity of peer assessment are highlighted. Nevertheless, university students and teachers can reap benefits from peer assessment, like improvement of learning processes and products, development of interpersonal strategies, improved judgement and development of certain academic and vocational competences. A collection of strategies is presented that allow university teachers to implement peer assessment in their academic activity. Examples and research are cited, revolving around three basic dimensions: planning, feed-forward and the systematisation of peer assessment.

*Key words:* peer assessment, learning assessment, learning-oriented assessment, assessment at university.

## Introducción

La sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuo en la que nos encontramos favorece los cambios rápidos, y con frecuencia inesperados, que nos exigen una mayor capacidad de adaptación y de gestión de la incertidumbre y la ambigüedad. La adecuación a las demandas que se van planteando exige el desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte de nuestros estudiantes (Bordas y Cabrera, 2001). No es de extrañar pues que los cambios que se están desarrollando en el marco del proceso de convergencia, planteado desde el Espacio Europeo de Educación Superior, hayan favorecido que se incremente el énfasis en el desarrollo de estrategias transferibles y utilizables para el aprendizaje a lo largo de la vida y para el empleo (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997; Whitston, 1998; Fallows y Steven, 2000).

En consonancia con autores como Birenbaum (1996) o Segers y Dochy (2001), algunas de las competencias que debemos desarrollar en la Enseñanza universitaria son la capacidad de resolución creativa de problemas, la formulación de preguntas, la búsqueda de información relevante y su uso eficaz, así como la realización de juicios reflexivos, el desarrollo del pensamiento crítico o el fomento del aprendizaje autónomo.

La participación de los estudiantes universitarios en procesos de evaluación, mediante la autoevaluación y la evaluación entre iguales<sup>2</sup>, facilitará la adquisición y desarrollo de estas competencias y promoverá una mayor actividad y autodirección del propio aprendizaje; elementos claves de lo que conocemos como aprendizaje autorregulado (Butler y Winne, 1995; Liu y Carless, 2006; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

La evaluación entre iguales en la Enseñanza universitaria ha sido desarrollada y estudiada en diferentes países, contextos, materias y áreas de conocimiento (Sivan, 2000): Medicina (Burnett y Cavaye, 1980), Biología (Orsmond, Merry y Reiling, 1996), Ingeniería (Boud y Holmes, 1995; Marín García, 2009), Idiomas (Cheng y Warren, 1997), Economía (Segers y Dochy, 2001), etc. Por tanto, la conclusión parece evidente tal y como Falchikov y Goldfinch (2000) sugieren en un estudio metaanalítico: la evaluación entre iguales se puede utilizar con éxito en cualquier disciplina, área y nivel.

Lógicamente, para plantear y ejecutar con éxito en el aula experiencias de evaluación entre iguales, la metodología docente debe ser flexible y estar abierta a la colaboración y la participación de los estudiantes (Bretones, 2008). Por lo tanto, es conveniente favorecer el desarrollo de ambientes de aprendizaje auténticos en los

---

<sup>(2)</sup> A lo largo de este trabajo se utilizan como sinónimos los conceptos *evaluación entre iguales* y *evaluación por compañeros*.

que se compartan significados, se construya conjuntamente el conocimiento y se ofrezcan, además, amplias oportunidades de interacción social (Keppell et ál., 2006).

A lo largo de este trabajo nos referiremos, en primer lugar, al concepto general de «evaluación orientada al aprendizaje» (EOA) con la intención de contextualizar desde una perspectiva teórica la evaluación entre iguales. En un segundo momento, nos centraremos en definir y caracterizar la evaluación entre iguales, comentar las dificultades y analizar los beneficios que aporta su práctica entre los estudiantes universitarios. Por último, se presentan algunas estrategias para hacer realidad este tipo de evaluación en el contexto universitario y se finaliza presentando las principales conclusiones y algunas implicaciones para la práctica universitaria.

## Un marco de referencia: la evaluación orientada al aprendizaje

En esencia, la evaluación está relacionada con la realización de valoraciones sobre lo que los estudiantes saben, dominan o expresan, así como con la concepción del conocimiento que profesores y estudiantes tengan: unitario e individual, compartido y colectivo, abierto y modificable. Esta percepción previa sobre el conocimiento estará claramente relacionada con los propósitos de la evaluación y con el nivel de participación que se promueva en los procesos evaluativos.

Aunque en la práctica cotidiana que persiste en las aulas universitarias se sigue poniendo el énfasis en el trabajo del profesorado, y no en el aprendizaje de los estudiantes (Ibarra y Rodríguez, 2010), en los últimos años estamos asistiendo a la introducción de cambios e innovaciones en los sistemas y procedimientos de evaluación (Boud, 2006) que conceden un mayor protagonismo a los estudiantes.

En este contexto de reflexión y cambio evaluativo, se está potenciando desde algunos ámbitos académicos e investigadores la denominada evaluación orientada al aprendizaje, término que aparece acuñado inicialmente por Carless (2003) y que es reivindicado por autores como Boud y Falchikov (2006), Keppell et ál. (2006), Bloxham y Boyd (2007) o Padilla y Gil (2008); o la e-evaluación orientada al e-aprendizaje cuando nos situamos en contextos virtuales de aprendizaje (Rodríguez Gómez et ál., 2009).

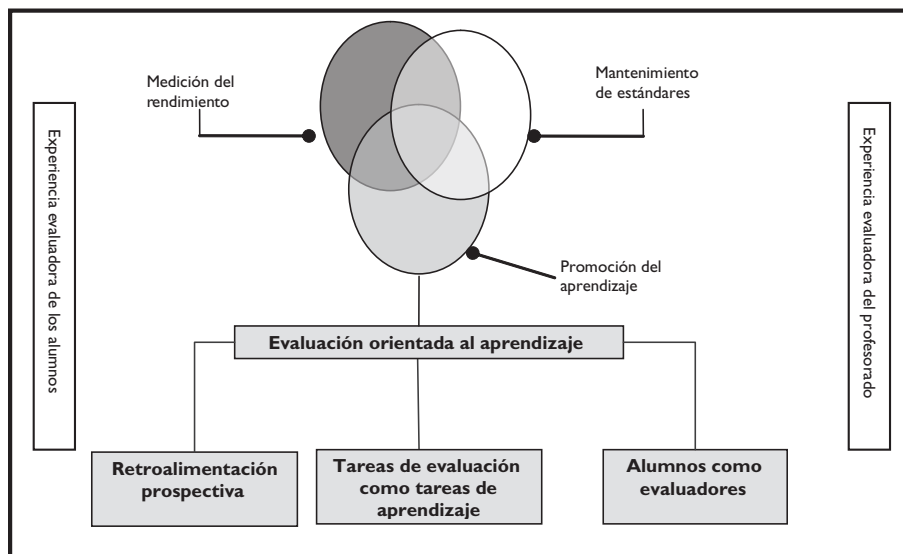
Los tres elementos básicos en los que se fundamenta la evaluación orientada al aprendizaje (participación activa de los estudiantes, proalimentación y tareas auténticas) ayudan a asumir procesos participativos y colaborativos de evaluación que se

apoyan en una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento. La evaluación orientada al aprendizaje pone la atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, en contraposición a la certificación o validación de los conocimientos a través de la evaluación sumativa (Keppell et ál., 2006).

Por tanto, podemos considerar la evaluación orientada al aprendizaje como un constructo teórico, basado en la práctica universitaria, que hace hincapié en considerar la evaluación como un proceso interrelacionado con el aprendizaje a partir del cual no solo se puede extraer información útil para el estudiante, sino que se posibilita la promoción del desarrollo de competencias valiosas para su presente académico y su futuro laboral.

Carless, Joughin y Liu (2006) parten de la necesidad de desarrollar tareas de evaluación que promuevan la disposición y capacitación necesarias para favorecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En la siguiente figura podemos observar el marco conceptual donde se recogen los elementos esenciales de la evaluación orientada al aprendizaje.

FIGURA I. Marco conceptual de la evaluación orientada al aprendizaje (traducido de Carless et ál., 2006, p. 14)



Esta concepción de la evaluación es coherente con la idea de *alineamiento constructivista* introducida por Biggs y Tang (2009), así como con el concepto de *evaluación sostenible* planteado por Boud (2000), desde el que se enfatiza que las actividades de evaluación contribuyen positivamente al desarrollo del conocimiento y a una mejor disposición para el aprendizaje más allá de los contextos académicos (Boud y Falchikov, 2006).

Destacamos como uno de los componentes cruciales de la evaluación orientada al aprendizaje la «proalimentación» o «retroalimentación prospectiva» (*feedforward*); es decir, considerar la retroalimentación como información útil para el futuro, inmediato y mediato, tanto académico como laboral (Carless, Joughin y Mok, 2006), de tal forma que permita una mejora de lo realizado o aprendido. Los autores entienden que la mediación que ofrece el tutor debe tener implicaciones tanto para las tareas que el alumno está realizando y para el momento en las que las está realizando, como para la realización de tareas futuras ya sea en ámbitos académicos o profesionales.

Desde este enfoque, se considera la evaluación como una poderosa herramienta para desarrollar competencias valiosas en los estudiantes, así como para mejorar su nivel de implicación y motivación, apostando por que el alumno participe en su propia evaluación y la protagonice.

El énfasis participativo en el proceso de evaluación se concreta en la necesidad de promover estrategias como la *evaluación entre iguales* y la *autoevaluación*, principalmente, porque se cree que este tipo de prácticas están más relacionadas con las oportunidades para el aprendizaje.

Respecto al foco de atención de este artículo -la evaluación entre iguales-, autores como Keppell et ál. (2006) nos hablan de «evaluación entre iguales orientada al aprendizaje» (*learning-oriented peer assessment*), partiendo del precepto de que cualquier práctica o procedimiento de evaluación que utilicemos debe estar orientado a mejorar y a promover aprendizajes significativos y duraderos (Bordas y Cabrera, 2001; Ibarra y Rodríguez, 2007).

## La evaluación entre iguales en la universidad

### Caracterización y tipología

La evaluación entre iguales ha sido estudiada por numerosos autores en los últimos años. Así, para Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), consiste en un proceso a través del

cual un grupo de personas puntúa a sus compañeros. Por su parte, Falchikov (2001) la concibe como la evaluación que los estudiantes realizan del trabajo o de los logros de sus compañeros utilizando para ello criterios relevantes. Brew (2003) cita que la evaluación entre iguales implica que los estudiantes hagan juicios y comentarios sobre el trabajo de los otros. Topping (1998) define la evaluación entre iguales como una práctica en la que los estudiantes consideran la cantidad, el nivel, el valor, la calidad y el éxito de los productos o resultados de sus semejantes.

La evaluación entre iguales puede entenderse como una forma específica de aprendizaje colaborativo en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o de algún estudiante o grupo de estudiantes. Se puede considerar que este tipo de evaluación es una de las formas más efectivas para promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes (Prins et ál., 2005), sobre todo porque incrementa su intencionalidad formativa (Falchikov, 1995; Falchikov y Goldfinch, 2000) y fomenta el diálogo, la interacción enriquecedora y la creación de significados comunes con los otros compañeros e incluso con los docentes (Elwood y Klenowski, 2002).

Trabajos como los de Liu y Carless (2006), con una muestra de 1.740 estudiantes y 460 académicos, evidencian que tanto unos como otros suelen mostrar reticencias para participar o promover actividades que impliquen evaluación entre iguales. Es interesante observar que esta negativa se daba a pesar de que la mayoría de estudiantes afirmaba que no había participado en ninguna evaluación por compañeros o que lo había hecho en muy raras ocasiones. Por ello, es importante tener presente que nuestras teorías implícitas, nuestros prejuicios, pueden ir modificándose durante la puesta en práctica de esta estrategia.

Por su parte, Brew (2003) nos habla sobre la posibilidad de encuadrar tanto la autoevaluación como la evaluación entre iguales dentro de los distintos intereses de conocimiento que describe Habermas (1995): técnico, comunicativo y emancipatorio. En este caso, la clasificación está basada en las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y los papeles y responsabilidades que asumen en el proceso de evaluación; cada enfoque se halla ligado a determinadas tareas de evaluación y aprendizaje.

En la literatura podemos diferenciar varios tipos de taxonomías de la evaluación entre iguales. Syvan (2000), en un estudio de investigación-acción, diferencia dos tipos de evaluación entre iguales: intragrupo e intergrupo. Esta categorización es también asumida por Prins et ál. (2005), quienes incluyen, además, un tercer nivel: evaluación individual en la que los estudiantes valoran a otros estudiantes. La evaluación entre iguales queda así dividida en tres categorías básicas:

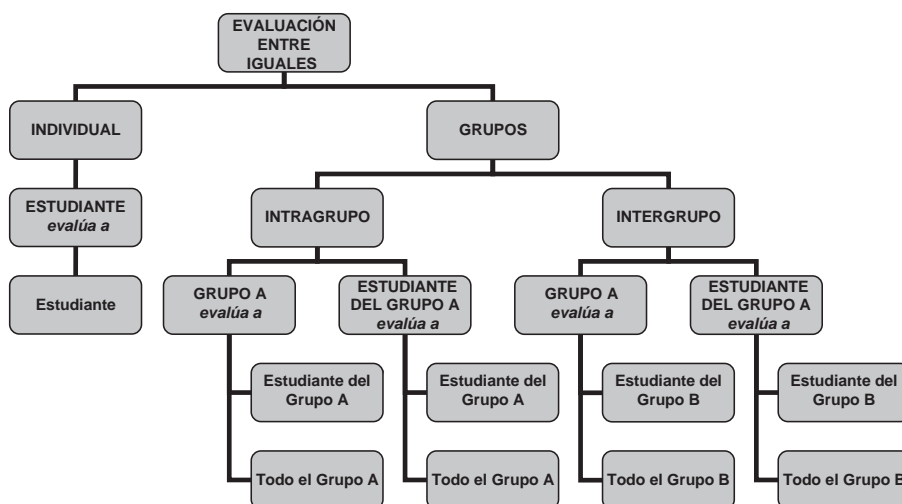
Evaluación intragrupo. Basada en la evaluación dentro de los grupos de trabajo. Cada participante o grupo valora el trabajo realizado por sus compañeros de forma individual o colectiva durante un proyecto común.

Evaluación intergrupo. La evaluación se realiza entre grupos. De forma individual o por grupos, se valora el trabajo realizado por los distintos grupos.

Evaluación individual. En esta última categoría, los estudiantes evalúan el proceso o producto del aprendizaje individual de sus iguales.

De forma gráfica podemos categorizar la evaluación entre iguales desde una perspectiva organizativa como presentamos en la Figura II.

FIGURA II. Tipos de evaluación entre iguales



## Dificultades

Al poner en práctica este modelo de evaluación, podemos encontrarnos con algunas dificultades. Así, Fallows y Chandramohan (2001) destacan las siguientes:

Conceptuales. Es necesario asegurar un cierto equilibrio entre la evaluación realizada por el tutor -que suele centrarse más en la calidad académica del trabajo realizado- y la de los estudiantes que se centran y valoran el esfuerzo realizado para efectuar el trabajo. Es necesario garantizar un nivel de confianza



entre las valoraciones de los estudiantes y los tutores, esto solo se da cuando existe armonía entre la metodología de enseñanza del tutor y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

**Institucionales.** Las cuestiones que emanan de la institución, desde los recursos con los que cuenta hasta las normas establecidas en dicha institución, pueden condicionar el proceso de evaluación.

**Relaciones entre los participantes.** La realización de la autoevaluación o la evaluación entre compañeros modifica y diversifica la jerarquía tradicional de la evaluación educativa, al promover cambios en los papeles y responsabilidades de los estudiantes y tutores, los cuales pueden cuestionar o dificultar la asunción de estas nuevas responsabilidades o papeles.

Una de las grandes preocupaciones y focos de interés de las investigaciones educativas realizadas sobre este aspecto del tema es asegurar la fiabilidad y la validez de esta estrategia evaluativa (Topping, 1998; Falchikov y Goldinch, 2000; Brew, 2003; Bretones, 2008; Marín García, 2009). Hemos de aclarar que, en este contexto, la fiabilidad se define como el grado de coincidencias existentes en las evaluaciones realizadas por los distintos estudiantes sobre un proceso o producto; la validez, por su parte, se concibe como el nivel de similitud respecto a la evaluación realizada por el docente o, en su caso, los docentes. Parece evidenciarse en este aspecto y siguiendo los trabajos citados, que existe, en la mayoría de los casos, correlación positiva entre las puntuaciones de los estudiantes, las del docente y las calificaciones finales.

A pesar de estas semejanzas en las puntuaciones, es cierto que podemos encontrarnos con algunos desfases, como los que ponen de manifiesto Pond, Ul-Haq y Wade (1995). Algunos de los motivos de las discrepancias en las puntuaciones ofrecidas por los estudiantes son los siguientes: sobrevaloración por relaciones de amistad, falta de diferenciación dentro del grupo, personas que dominan en el grupo y que incrementan su puntuación y personas que fallan en la contribución al grupo y que se benefician del trabajo de los demás.

Atendiendo a preocupaciones similares, Heathfield (2003) elaboró, en colaboración con los miembros de su departamento y con la participación de los propios estudiantes, un protocolo (véase Cuadro 1) que puede ayudar a diferenciar las puntuaciones de manera argumentada entre los miembros del grupo. Este equipo de trabajo considera que los estudiantes son los más apropiados para realizar una distribución justa de las calificaciones.

CUADRO I. Esquema de evaluación del grupo para estudiantes (Heathfield, 2003, p. 166)

| Categorías   | ESTUDIANTES |   |   |   |                              |
|--|-------------|---|---|---|------------------------------|
|  | 1           | 2 | 3 | n | Promedio del grupo           |
| Asistencia regular a las reuniones del grupo   |             |   |   |   |                              |
| Aportación de ideas para el tema   |             |   |   |   |                              |
| Material de investigación, análisis y preparación para el tema                             |             |   |   |   |                              |
| Contribución a los procesos cooperativos del grupo   |             |   |   |   |                              |
| Apoyo y motivación de los miembros del grupo   |             |   |   |   |                              |
| Contribución práctica al resultado final, por ejemplo, escritura, presentación, materiales |             |   |   |   |                              |
| Total para cada estudiante   |             |   |   |   | Promedio total para el grupo |

Otra de las dificultades con la que nos podemos encontrar es la ponderación en la calificación global de las diferentes puntuaciones asignadas en las distintas evaluaciones dentro de modelos integrales que impliquen la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación del tutor. En este sentido, Fallows y Chandramohan (2001) proponen favorecer el debate, la negociación y la información para equilibrar y dar un peso diferenciado y ponderado a las valoraciones de cada miembro. El consenso al que llegan los estudiantes y docentes, siguiendo a los mencionados autores, es el siguiente: el 75% de la calificación total correspondería a las valoraciones realizadas por el tutor, el 15% a las ofrecidas por los compañeros y el 10% a las dadas por el propio estudiante. La práctica e integración de estos tres tipos de valoraciones pueden servir para garantizar un mayor grado de fiabilidad y una visión más amplia y coherente.

A pesar de estas propuestas integrales, existen autores que buscan otras alternativas que dan mayor responsabilidad a los estudiantes y llegan a considerar exclusivamente las valoraciones de los estudiantes para establecer las calificaciones finales (Brown y Glasner, 2003). Como podemos observar, no existe un único camino; en cualquier caso, la mejor alternativa siempre será la establecida, previo diálogo y consenso, por el grupo clase y los profesores en el contexto concreto de la acción educativa.

Para evitar las dificultades que los estudiantes pueden tener al desarrollar la autoevaluación o la evaluación entre iguales, Jordan (2003) propone introducir ejercicios previos de evaluación con el objetivo de orientar a los estudiantes en la ejecu-

ción satisfactoria de estas prácticas. Tres de las alternativas que esta autora plantea –y que permiten integrar procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación por parte del tutor– son (Jordan, 2003, p. 194):

Cada miembro del grupo evalúa su actuación respecto a una variedad de criterios, completa una ficha de autoevaluación y termina por otorgar una nota global. Esto se hace de forma individual.

Cada grupo de evaluación por los compañeros (de cuatro estudiantes) compara las notas, discute cómo han llegado a ellas y modifica sus notas globales. Las fichas se entregan a los tutores.

Finalmente, existe una evaluación en tutoría en la que están presentes el tutor y el grupo. Los tutores discuten y ratifican calificaciones o llaman a la moderación en el caso de grandes desviaciones. Los estudiantes (y por supuesto los tutores) deben estar preparados para justificar las notas sugeridas en esta sesión.

Las dificultades también aparecen cuando se propicia una evaluación entre iguales con una función formativa. Así nos encontramos con cierta resistencia inicial de los estudiantes, una concepción limitada sobre el sentido y la finalidad de la evaluación, ausencia de criterios explícitos o falta de comprensión de los mismos, inexperiencia en la emisión de juicios valorativos (precisamente, participar en la evaluación desarrollará el sentido crítico y la capacidad evaluadora), influencia de las relaciones entre compañeros o el sesgo de la indulgencia, entre otras.

Para concluir, comentaremos otro aspecto que es importante tener en cuenta, como son las reacciones de los alumnos ante valoraciones negativas o las consecuencias de la evaluación entre iguales en las relaciones personales. Debemos establecer argumentos e intervenciones que nos ayuden a destacar los elementos positivos de cada uno, que nos permitan tomar medidas que favorezcan la implicación de los estudiantes y, sobre todo, que puedan aportar información útil a los implicados para futuros desempeños en tareas similares.

## **Beneficios de las experiencias de evaluación entre iguales**

En primer lugar, debemos destacar que los estudiantes suelen considerar que es necesario integrar diferentes procedimientos de evaluación que aporten información

adicional para ayudar a relativizar y enriquecer las valoraciones (Sivan, 2000), por lo que ellos consideran que la utilización de múltiples tareas y papeles evaluativos es la mejor alternativa a la hora de enfocar un proceso de evaluación.

Por otro lado, queda claro que la mayoría de los estudiantes –una vez que estos han participado activamente en experiencias de evaluación de este tipo– acepta y valora positivamente el trabajo grupal y la participación en experiencias de autoevaluación y evaluación entre iguales.

Trabajos como el de Gatfield (1999) evidencian un alto nivel de satisfacción por parte de los estudiantes al realizar trabajo grupal y al participar en procesos de evaluación entre iguales, sin que se encuentren diferencias significativas en función del sexo o la edad. Según este autor, los estudiantes consideran que ellos deberían evaluar a sus compañeros; también opinan que la evaluación entre iguales es un método adecuado y que refleja el esfuerzo del alumnado, que es capaz de ofrecer evaluaciones justas.

Wen y Tsai (2006) encuentran también actitudes positivas por parte de los estudiantes hacia los procesos de evaluación entre iguales (en su caso en contextos de aprendizaje online). En este caso, los autores encuentran diferencias significativas en factores como el sexo y la experiencia previa. Los chicos parecen valorar mejor que las chicas este tipo de experiencia; igualmente, se identifican actitudes más positivas en aquellos que han participado previamente en este tipo de evaluación entre iguales de forma virtual.

Algunas de las ventajas que los estudiantes encuentran al participar en tareas de evaluación entre iguales las agrupamos en las categorías que desarrollamos a continuación:

Mejora de los procesos y productos del aprendizaje. Los estudiantes consideran que participar en evaluaciones por compañeros es una importante experiencia educativa que contribuye a la notable mejora de los procesos y productos de los aprendizajes. Siguiendo a Jaques (1991), Sivan (2000), Falchikov (2001), Segers y Dochy (2001), Prins et ál. (2005) y Liu y Carless (2006) podemos concretar las mejoras detectadas por los estudiantes al realizar este tipo de evaluación:

- Mejora el proceso de aprendizaje ayudando a estructurarlo.
- Incrementa el aprendizaje y el rendimiento.
- Se convierte en un incentivo para mejorar el trabajo grupal y el propio esfuerzo. La implicación de los compañeros aumenta cuando el profesor comparte con los estudiantes la responsabilidad de evaluar.

- Estimula el pensamiento y el aprendizaje profundo y crítico.

Desarrollo de estrategias interpersonales. Cabe destacar el papel que desempeña la evaluación entre iguales en el desarrollo de estrategias interpersonales y habilidades sociales. Los estudiantes perciben que desarrollan un mayor grado de empatía y de competencias relacionadas con el trabajo en equipo y la cooperación, tanto con los estudiantes como con los profesores, como ha puesto de manifiesto el trabajo de Hanrahan e Isaacs (2001).

Mejora la capacidad de realizar juicios y evaluar. Las aportaciones de Sivan (2000), Segers y Dochy (2001) o Sluijsmans, Brand-Gruwel y Van Merriënboer (2002) vienen a demostrar cómo los estudiantes que participan en experiencias de evaluación entre iguales van adquiriendo mayor confianza y destreza a la hora de realizar juicios y valoraciones.

La evaluación entre iguales es un buen procedimiento para contrastar los resultados de la autoevaluación y contribuir a que los juicios de los estudiantes sobre su propio aprendizaje sean cada vez más ajustados, lo cual ayuda a desarrollar la capacidad de autoevaluación y de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.

Según Prins et ál. (2005) los alumnos implicados en actividades de evaluación entre iguales valoran de manera positiva la claridad y la puntuación que los compañeros les ofrecen. Igualmente se ve incrementada la capacidad para ofrecer una retroalimentación apropiada a los compañeros, por lo que su práctica habitual puede beneficiar la productividad y eficacia de los grupos de trabajo. Anderson y Freiberg (1995) evidencian que, además de poder mejorar el trabajo en grupo, aumenta la conciencia sobre la calidad del trabajo personal. Importancia para el desarrollo de la carrera profesional. De forma complementaria, la implicación en actividades de evaluación entre iguales ha sido valorada por los propios estudiantes como un elemento clave para el desarrollo de la carrera profesional (Sivan, 2000). Esta percepción se ve justificada por el desarrollo de aspectos valiosos para el mundo laboral y que ya hemos comentado, como competencias relacionadas con el trabajo en equipo, la empatía o la valoración del trabajo tanto propio como ajeno.

Desarrollo de competencias. Más allá de las propias percepciones manifestadas por los estudiantes, ha quedado de manifiesto en diferentes trabajos que la participación del alumnado universitario en los procesos de evaluación puede favorecer el desarrollo de diferentes competencias, entre ellas:

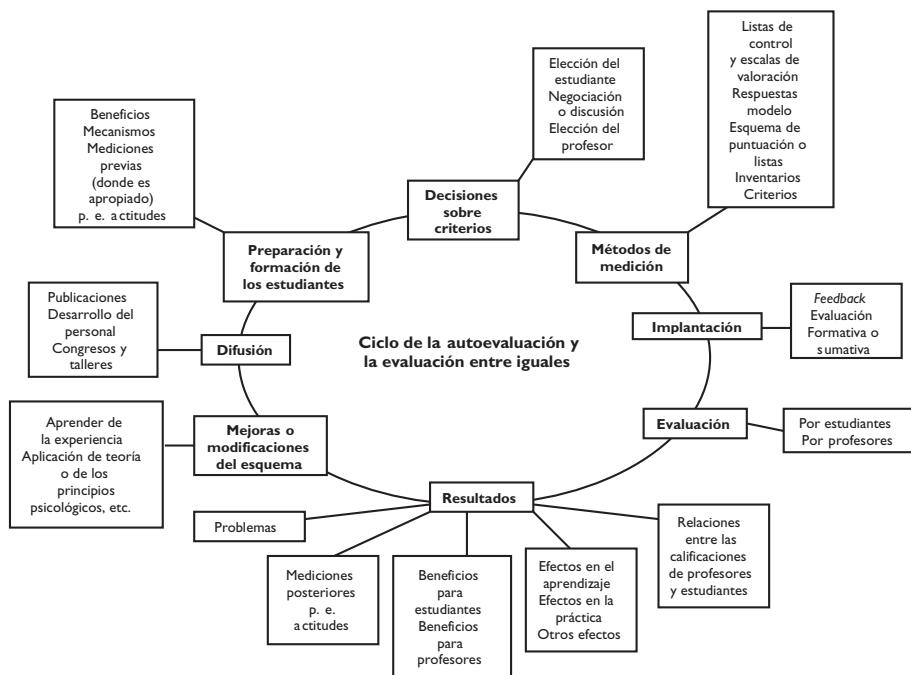
- Estrategias de pensamiento reflexivas, críticas e independientes (Schon, 1987; Jaques, 1991; Sambell y McDowell, 1998; Sivan, 2000). Se destaca además que la capacidad de valorar el trabajo de otros ayuda a mantener una actitud y valoración críticas sobre el propio.
- Conocimiento de distintas soluciones a diferentes problemas (Gibbs, 1981). Los papeles múltiples que asumen los estudiantes, junto con la variedad de realidades que tienen que juzgar, amplía su capacidad de resolver problemas.
- Aumento de la autosuficiencia y la dirección de sus propios aprendizajes (Boud, 1991; Gibbs y Jenkins, 1992; Stefani, 1994). La reflexión y la organización mental promovidas por la participación en la evaluación repercute en la capacidad del aprendizaje autónomo de los estudiantes.
- Mayor capacidad de discusión y negociación, así como desarrollo de habilidades para participar en debates (Prins et ál., 2005) y otras capacidades derivadas del trabajo en grupo y de la relación con iguales.
- Motivación del pensamiento, incremento del aprendizaje y de la confianza de los estudiantes (Brew, 2003). Los alumnos profundizan en su pensamiento y en el aprendizaje desarrollado, además aumentan la seguridad con la que afrontan el proceso de aprendizaje y evaluación.

Como hemos comprobado, la adquisición de estas competencias favorecerá que los estudiantes sean más autónomos en los procesos de aprendizaje en los que se vean implicados y que desarrollen estrategias que promuevan el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, al valorar sus propias actuaciones e identificar elementos que deben mantener, reforzar o modificar.

## ¿Cómo llevar a la práctica la evaluación entre iguales?

Como estrategia general para incorporar la autoevaluación y la evaluación entre iguales, Falchikov (2005) propone el siguiente proceso (Figura III).

FIGURA III. Cómo llevar a la práctica la autoevaluación y evaluación entre iguales (traducido de Falchikov, 2005, p. 125)



Para plantear y ejecutar con éxito en el aula universitaria experiencias de evaluación entre iguales y lograr orientarlas al aprendizaje, la metodología docente debe ser flexible y estar abierta a la innovación, la colaboración y la participación de los estudiantes (Bretones, 2008; Padilla y Gil, 2008). Por lo tanto, en primer lugar, es conveniente favorecer el desarrollo de ambientes de aprendizaje auténticos donde se compartan significados, se construya conjuntamente el conocimiento y se ofrezcan, además, amplias oportunidades de interacción social (Keppell et ál., 2006). Desde la perspectiva de la evaluación, ello implica que las tareas de evaluación sean realistas y relevantes, se desarrollen en un contexto social y físico que se asemeje lo más posible al contexto profesional y que los criterios de evaluación sean transparentes y estén basados en los que se suelen utilizar en la práctica profesional (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004; Gulikers et ál., 2006; Monereo, 2009).

En segundo lugar, se hace necesario introducir las prácticas de evaluación entre iguales de forma progresiva, con la cautela que exige cualquier proceso de cambio.

Desde una perspectiva global, Falchikov y Goldfinch (2000) ofrecen algunas sugerencias para considerar en el momento de implementar la evaluación entre iguales:

Utilizar un reducido número de estudiantes para la evaluación y el trabajo grupal. Implicar a los estudiantes en la discusión sobre los criterios de evaluación.

Implicar a los estudiantes en la evaluación entre compañeros de los procesos y los productos de aprendizaje.

Utilizar la evaluación entre iguales con el objetivo fundamental de aportar retroalimentación a los estudiantes durante los procesos de aprendizaje.

Preferiblemente, centrar la evaluación por parte de los estudiantes en una puntuación global con criterios claros y bien comprendidos.

De cara a la práctica de la evaluación entre iguales, es necesario considerar algunas estrategias que detallamos a continuación:

*Informar e involucrar a los estudiantes desde el comienzo del proceso de evaluación.* La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación podría promoverse desde el comienzo. Para ello, ha de clarificarse cuál será el papel que desempeñará la evaluación realizada por los propios compañeros (ofrecer una puntuación global, identificar elementos que favorezcan la mejora del trabajo en grupo, promover una retroalimentación continua que garantice el aprendizaje de todos los componentes del grupo, etc.), cuáles serán los criterios de evaluación con los que se compararán los resultados y el proceso de aprendizaje, etc. Es recomendable que los alumnos participen en la concreción de estos elementos; por ejemplo pueden discutir y puntualizar los criterios de evaluación, así como valorar la utilidad y pertinencia de las propuestas de otros compañeros (Higgins, Hartley y Skelton, 2002). En definitiva, se trata de favorecer lo que Carless (2006) denomina «diálogos sobre la evaluación» para aclarar y consensuar todos los aspectos importantes de la misma. Por supuesto, se tratará de un proceso abierto y revisable, las decisiones que se tomen inicialmente se podrán modificar de manera argumentada y con el acuerdo del mayor número posible de implicados.

*Retroalimentación y proalimentación por parte de los compañeros: enseñar a tutorizar.* Como han puesto de manifiesto Liu y Carless (2006, p. 289), si las culturas de la enseñanza y el aprendizaje enfatizan los logros individuales en detrimento de enfoques más colaborativos, el potencial de la retroalimentación y la proalimentación entre compañeros para el aprendizaje no alcanzará toda su potencialidad.



A la hora de plantear una experiencia de evaluación entre iguales, es bastante frecuente optar por que los estudiantes ofrezcan únicamente una puntuación o valoración de carácter sumativo del trabajo de los diferentes miembros del grupo o del grupo al completo (Becker, Geer y Hughes, 1995). Es necesario centrarse en el papel formativo de la evaluación entre iguales e incrementarlo. La «retroalimentación por compañeros» (*peer feedback*) se entiende como un proceso de comunicación a través del cual los estudiantes desarrollan un diálogo relacionado con su ejecución y rendimiento (Liu y Carless, 2006). Prins et ál. (2005) destacan la importancia de favorecer la comunicación y la comprensión de la retroalimentación aportada a los estudiantes tutorados y de darles la oportunidad de expresar si han captado en todas sus dimensiones los cambios que deben realizar o si necesitan algún otro tipo de mediación. Esto favorecerá que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades; asimismo, serán capaces de establecer las actuaciones necesarias para facilitar y promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo (Topping, 2003).

La retroalimentación entre estudiantes contribuye a la cohesión de los equipos de trabajo y les permite centrar su trabajo en el aprendizaje efectivo (Brew, 2003). Igualmente, explicitar lo que los alumnos saben favorece el desarrollo y la toma de conciencia de sus propias ideas y concepciones; por ello, la mediación entre compañeros es un camino esencial para favorecer la mejora del aprendizaje y desarrollo de estrategias metacognitivas (Liu y Carless, 2006). Los estudiantes pueden encontrar dificultades a la hora de ofrecer o recibir retroalimentación; en algunas ocasiones se toman de manera negativa o simplemente desestiman los comentarios más críticos. Aunque las pruebas nos muestran que con bastante frecuencia los estudiantes valoran las aportaciones de los compañeros para reconducir su trabajo (Prins et ál., 2005).

Es necesario crear y favorecer un clima en el que ofrecer y recibir retroalimentación por parte de los compañeros sea considerado como algo habitual y como parte integrada en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Liu y Carless, 2006). Las estrategias para la tutoría entre iguales se deben ir desarrollando con la práctica, al tiempo que se ofrece ayuda y se coloca el andamiaje de base necesario para que cada uno de los miembros del grupo vaya siguiendo su propio proceso de aprendizaje con el apoyo y guía del resto de compañeros y de los profesores (Fallows y Chandramohan, 2001).

Por todo ello, es recomendable presentar ejemplos a los estudiantes y realizar actividades de formación y entrenamiento (Topping, 1998). Es decir, se hace necesario que, desde el momento en que acceden a la universidad, los estudiantes sean «educados en la evaluación». Al igual que ocurre con los docentes, la práctica

y la formación al respecto harán más eficaces y exitosas las evaluaciones por compañeros, a la vez que fomentarán la reflexión y el aprendizaje de competencias relacionadas con la capacidad de emitir juicios y valorar procesos y productos.

La labor del profesor en esta fase del proceso de enseñanza resulta crucial. Los estudiantes suelen demandar que el profesorado dedique más tiempo y más asistencia al trabajo grupal (Gatfield, 1999; Bogaard et ál., 2005), por lo que los profesores deben contar con los conocimientos y las estrategias adecuadas para afrontar estas nuevas situaciones educativas.

*Sistematizar las evaluaciones.* Durante el proceso de enseñanza y evaluación es importante sistematizar lo más posible el proceso, qué criterios de evaluación se tendrán en cuenta (Falchikov y Goldfinch, 2000), qué peso tendrá la evaluación realizada por ellos en la evaluación global dirigida por el profesorado (Sluijsmans et ál., 2002) o si la evaluación entre iguales será asignada al azar, como recomienda Topping (2003).

Una forma de sistematizar el proceso es la descripción de los elementos que se consideran básicos dentro de un procedimiento de evaluación (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2008), como son los criterios, el objeto de evaluación, las tareas por realizar, los productos esperados, la persona que evalúa y los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Un breve ejemplo se presenta en el Cuadro II, donde se hace referencia a la especificación de la puesta en marcha de un proyecto y su posterior presentación oral en pequeños grupos.

CUADRO II. Ejemplo de procedimiento de evaluación

| Tareas por realizar                                     | Productos esperados   | Persona que evalúa                                 | Técnicas e instrumentos evaluación                    |
|---|---|--|---|
| 1. Elaboración de borrador proyecto                     | Borrador del proyecto de investigación  | Profesor   | Lista de control                                      |
| 2. Elaboración del proyecto de investigación definitivo | Proyecto de investigación según las recomendaciones realizadas                                | Profesor   | Escala de valoración del profesor                     |
|   |   | Estudiantes (autoevaluación)                       | Escala de valoración para la autoevaluación           |
|   |   | Estudiantes (evaluación entre iguales intragrupos) | Escala de valoración para la evaluación entre iguales |
| 3. Presentación oral del proyecto de investigación      | Presentación pública del proyecto<br>Materiales elaborados: Presentación PowerPoint, guión... | Profesor   | Rúbrica del profesor                                  |
|   |   | Estudiantes (evaluación entre iguales intergrupos) | Rúbrica para la evaluación entre iguales              |

## Conclusiones y prospectiva

Hemos podido analizar que la evaluación entre iguales favorece la adquisición de competencias y estrategias de aprendizaje extensibles a ámbitos laborales y profesionales, como son: la autorregulación de los aprendizajes, el desarrollo del pensamiento crítico, diversas estrategias para la resolución de problemas, la capacidad de negociación y discusión, la seguridad y la organización en el trabajo propio, etc., todo lo cual facilita el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

Los propios estudiantes valoran mucho la participación en este tipo de evaluación. Los estudiantes universitarios que han participado en experiencias que implican evaluación entre iguales consideran que estas inciden en la mejora de los procesos de aprendizaje; incrementan el rendimiento y el desarrollo de aprendizajes profundos; favorecen la adquisición de habilidades interpersonales como la empatía; mejoran la confianza, la capacidad de autoevaluación y de evaluación a los compañeros. Por ello, los estudiantes consideran que estas prácticas son útiles para el desarrollo de la carrera profesional.

La puesta en práctica de este tipo de estrategias de evaluación se puede realizar atendiendo a diferentes criterios, donde, de nuevo, la participación y la implicación de los estudiantes en todas sus fases pueden garantizar el éxito en la ejecución de estas evaluaciones, tras considerar y consensuar aspectos cruciales como: el establecimiento de criterios de evaluación, la identificación del papel y las ponderaciones de las valoraciones de los diferentes implicados, la administración de la retroalimentación entre compañeros, el desarrollo de los procedimientos de evaluación, etc.

Tanto profesores como estudiantes suelen plantear reticencias a la hora de utilizar estrategias de evaluación participativas, en gran medida por el cambio metodológico que estas prácticas exigen. En este sentido, consideramos necesario centrar la investigación en diferentes temas, como la identificación de las teorías implícitas que los profesores tienen sobre las estrategias de enseñanza y evaluación participativas –cuestión que nos puede aportar indicios útiles para promover experiencias formativas que ayuden a cuestionarlas y modificarlas-. Asimismo, hay pocas pruebas de las valoraciones que el profesorado realiza de su propia participación en este tipo de dinámicas. Este segundo eje de investigación podría tener un carácter motivador y reflexivo que nos ayudaría a modificar nuestras propias prácticas evaluativas. Respecto al contenido de lo valorado en la evaluación entre iguales, resulta algo alarmante comprobar cómo apenas se investiga sobre esto más allá de los tradicionales test, pruebas escritas o presentaciones orales. Es hora de profundizar en la evaluación entre iguales mediante

el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o mediante la evaluación de las destrezas profesionales (Bretones, 2008). Una última vía de indagación podría ser la práctica de la evaluación entre iguales desde una perspectiva cualitativa mediante los portafolios del trabajo realizados por cada estudiante durante el curso.

Finalmente, es necesario continuar indagando y difundiendo experiencias que favorezcan prácticas de evaluación coherentes con los estudios expuestos para potenciar los tres requisitos de la «buena evaluación» (Bretones, 2008): que sea motivadora, continua y formativa, lo cual, además, la conectaría con la evaluación de calidad demandada desde el Espacio Europeo de Educación Superior.

En esta línea, se vienen desarrollando una serie de investigaciones<sup>3</sup> que nos están aportando procedimientos, herramientas e instrumentos de evaluación que favorecen la incorporación de la evaluación entre compañeros a la práctica cotidiana de la Enseñanza universitaria.

Desde los proyectos EvalCOMIX (Ibarra, 2008) y EvalHIDA (Rodríguez Gómez, 2009) se han diseñado una serie de procedimientos de evaluación; la mayoría de ellos incorpora la evaluación participativa y aporta criterios e instrumentos específicos.

Incorporar este tipo de evaluación supondrá un mayor esfuerzo por parte de los profesores y de los propios estudiantes. Según estos últimos, su participación activa en la evaluación supone una evidencia del reconocimiento que, en el contexto de los créditos ECTS, tiene la actividad que se desarrolla más allá de las aulas. Se constituye así en otra actividad –además de la clásica asistencia a clases o del estudio de contenidos–, que deberá ser reconocida como tal en el cómputo global de la dedicación por parte del alumno al estudio y ejecución de actividades.

Desde la perspectiva del profesor, supondrá un mayor esfuerzo y dedicación de tiempo, con lo que ello supone de dificultad para la generalización. No obstante, también son cada vez más los docentes universitarios que consideran esta situación todo un reto profesional. Aún son escasas, pero las experiencias que se vienen desarrollando en diferentes universidades mediante la incentivación y el reconocimiento de la innovación docente o mediante el uso de las tecnologías de la información como medios para una mayor eficiencia, así como la cantidad de profesores que progresivamente se incorporan a estas experiencias, constituyen un clima esperanzador.

---

<sup>3</sup> Proyecto EvalCOMIX (*Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Ref. EA2007-0099. Proyecto EvalHIDA (*Evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncrona: Blog, foros y wikis*), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Ref. EA2008-0237.

Si en el contexto de la enseñanza presencial la evaluación entre iguales es todo un reto, en el caso de la enseñanza semipresencial o virtual, se convierte en una ardua tarea ya que, como han puesto de manifiesto Ibarra et ál. (2008) los sistemas de gestión de aprendizaje (*Learning Management System* -LMS-) de uso más común en el contexto universitario, tales como Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), WebCT (*Web Course Tools*) o LAMS (*Learning Activity Management System*) presentan muchas limitaciones al abordar estrategias de evaluación que favorezcan la participación de los estudiantes. En un intento de salvar estas dificultades, se vienen desarrollando algunos proyectos<sup>4</sup> que en breve facilitarán la participación de los estudiantes universitarios en el proceso de evaluación de sus aprendizajes en contextos de semipresencialidad o a distancia.

De acuerdo con lo manifestado por Beetham, McGill y Littlejohn (2009), la era digital en la que vivimos requiere un cambio de paradigma en el que las habilidades del profesorado y de los estudiantes universitarios sean reconocidas y utilizadas como recursos educativos en el contexto de estructuras organizativas más flexibles. Como hemos podido vislumbrar a lo largo de este trabajo, la incorporación progresiva de la evaluación entre iguales a la práctica universitaria supondrá una relevante aportación a este cambio paradigmático.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, J. B. y Freiberg, H. J. (1995). Using Self Assessment as a Reflective Tool to Enhance the Student Teaching Experience. *Teacher Education Quarterly*, 22, 77-91.
- Becker, H., Geer, B. y Hughes, E. (1995). *Making the Grade: the Academic Side of College Life*. New Brunswick (Nueva Jersey): Transaction Publishers.
- Beetham, H., McGill, L y Littlejohn, A. (2009). *Thriving in the 21st Century: Learning Literacies for the Digital Age (LLIDA project)*. Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/projects/llidareportjune2009.pdf>

---

<sup>(4)</sup> Proyecto de Excelencia *Re-Evalúa (Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios)* financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (ref. P08-SEJ-03502). Proyecto FLEXO (*Desarrollo de aprendizaje adaptativo y accesible en sistemas de código abierto*). Subprograma AVANZA I+D (Ref. TSI-020301-2008-19 y TSI-020301-2009-9).

- Biggs, J. y Tang, C. (2009). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a Pluralistic Approach to Assessment. En M. Birenbaum y F. J. R. C. Dochy (Eds.). *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (3-30). Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Bloxham, S. y Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education. A Practical Guide*. New York: Open University Press; McGraw Hill Education.
- Bogaard, A., Carey, S. C., Dodd, G., Repath, I. D. y Whitaker, R. (2005). Doing Politics. Small Group Teaching: Perceptions and Problems. *Politics*, 25 (2), 116-125.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D. (1991). *Implementing Students Self-assessment*. Campbelltown (Australia): Higher Education Research and Development Society of Australia Incorporated.
- (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (XVII-XIX). London: Routledge.
- y Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- y Holmes, H. (1995). Peer and Self Parking in a Large Technical Subject. En D. Boud (Ed.), *Enhancing Learning through Self Assessment*, 63-78. London: Kogan Page.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por compañeros. En S. Brown y A. Glasner. (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (179-189). Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (Eds.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Burnett, W. y Cavaye, G. (1980). Peer Assessment by Fifth Year Students of Surgery. *Assessment in Higher Education*, 5 (3), 273-278.
- Butler, D. y Winne, P. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: a Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Carless, D. (2003). *Learning-Oriented Assessment*. Ponencia presentada en la Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia, Adelaide, 25 de noviembre de 2003.

- (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 219-233.
- Joughin, G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- Joughin, G., Liu, N. F. et ál. (2006). *How Assessment Supports Learning: Learning-Oriented Assessment in Action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cheng, W. y Warren, M. (1997). Having Second Thoughts: Students Perceptions before and after a Peer Assessment Exercise. *Studies in Higher Education*, 22 (3), 233-239.
- Delandshere, G. (2001). Implicit Theories, Unexamined Assumptions and the *Statu quo* of Educational Assessment. *Assessment in Education*, 8 (2), 113-133.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Elwood, J. y Klenowski, U. (2002). Creating Communities of Shared Practice: the Challenges of Assessment Use in Learning and Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (3), 243-256.
- Falchikov, N. (1995). Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. Londres: Routledge Falmer.
- (2005): *Improving Assessment through Student Involvement. Practical solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: a Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287-322.
- Fallows, S. J. y Chandramohan, B. (2001). Multiple Approaches to Assessment: Reflections on Use of Tutor, Peer and Self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 229-246.
- Fallows, S. J. y Steven, C. (2000). Building Employability Skills into the Higher Education Curriculum: a University-wide Initiative. *Education and Training*, 42, 75-82.
- Gatfield, T. (1999). Examining Students Satisfaction with Group Projects and Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 365-377.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching Students to Learn: a Students-Centred Approach*. Philadelphia: Open University Press.

- y Jenkins, A. (1992). *Teaching Large Classes in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- Gulikers, J., Bastiaens, T. y Kirschner, P. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 67-85.
- Gulikers, J. et ál. (2006). Relations between Student Perception of Assessment Authenticity, Study Approaches and Learning Outcomes. *Studies in Educational Evaluation* (32), 381-400.
- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e interés*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Hanrahan, S. J. e Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-Assessment: the Student's Views. *Higher Education Research & Development*, 20 (1), 53-70.
- Heathfield, M. (2003). Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (155-166). Madrid: Narcea.
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 53-64.
- Ibarra Sáiz, M. S. (Dir.) (2008) *EvalCOMIX: Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/evalcomix.pdf>
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 381-407.
- y Gómez Ruiz, M. A. (2008). Luces y sombras de LAMS en la evaluación del aprendizaje universitario. *Actas de la Conferencia Iberoamericana LAMS 2008*, 81-90. Cádiz: LAMS Foundation.
- Jaques, D. (1991). *Learning in Groups*. London: Kogan Page.
- Jordan, S. (2003). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (191-201). Madrid: Narcea.
- Keppell, M., Au, E., Ma, A. y Chan, C. (2006). Peer Learning and Learning-Oriented Assessment in Technology-Enhanced Environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 453-464.



- Liu, N. F. y Carless, D. (2006). Peer Feedback: the Learning Element of Peer Assessment. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 279-290.
- Marín García, J. A. (2009). Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 79-98.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). *Higher Education in Learning Society*. London: Stationery Office.
- Nicol, D. 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), 198-218.
- Orsmond, P., Merry, S. y Reiling, K. (1996). The Importance of Marking Criteria in the Use of Peer Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 239-250.
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Pond, K., Ul-Haq, R. y Wade, W. (1995). Peer Review: a Precursor to Peer Assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 314-323.
- Prins, F. J., Sluijsmans, M. A., Kirschner, P. A. y Strijbos, J. W. (2005). Formative Peer Assessment in a CSCL Environment: a Case Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 417-444.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., Dodero Beardo, J. M., Gómez Ruiz, M. A., Gallego Noche, B., Cabeza Sánchez, D. et ál. (2009). Developing the e-Learning-oriented e-Assessment. *Actas de la V Internacional Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education*, 515-519. Lisboa: Formatex.
- Rodríguez Gómez, G. (Dir.) (2009). *EvalHIDA: Evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Sambell, K. y McDowell, L. (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 391-402.
- Schon, D. A. (1987). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Segers, M. y Dochy, F. (2001). New Assessment Forms in Problem-Based Learning: the Value-Added of the Students' Perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 327-343.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S. y Van Merriënboer, J. (2002). Peer Assessment Training in Teacher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 443-454.
- Sivan, A. (2000). The Implementation of Peer Assessment: an Action Research Approach. *Assessment in Education*, 7 (2), 193-213.
- Stefani, L. A. J. (1994). Peer, Self and Tutor Assessment: Relative Reliabilities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (1), 69-75.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. En M. Segers, F. Dochy y E. Cascallar (Eds.), *Optimizing News Modes of Assessment: in Search of Qualities and Standards* (55-87). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wen, M. L. y Tsai, C. C. (2006). University Student's Perceptions of and Attitudes toward (online) Peer Assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.
- Whitston, K. (1998). Key Skills and Curriculum Reform. *Studies in Higher Education*, 23, 307-331.

**Dirección de contacto:** María Soledad Ibarra Sáiz. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Campus Río San Pedro, 11519; Puerto Real, Cádiz, España. E-mail: [Marisol.ibarra@uca.es](mailto:Marisol.ibarra@uca.es)