

EDUCACIÓN SIGLO XXI Nuevos retos, nuevas soluciones

**VOLUMEN 3
2023**

Realización
AISEP

Editor
JUAN CARLOS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Dykinson, S.L.

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Educación siglo XXI: nuevos retos, nuevas soluciones. Vol. 3”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com <http://www.dykinson.es>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Madrid, 2023

ISBN: 978-84-1170-750-3

**ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES INICIALES DEL PROFESORADO EN
FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES**

**STUDY OF THE PRECONCEPTIONS OF PRESERVICE TEACHERS REGARDING PEER
ASSESSMENT**

Gregorio Jiménez Valverde

Universitat de Barcelona

La **correspondencia** relativa a este artículo deberá dirigirse a Gregorio Jiménez Valverde, Passeig Vall d'Hebron 171 (Ed. Llevant), Barcelona, gregojimenez@ub.edu

Introducción

Vivimos en una era caracterizada por una sociedad global y en constante avance tecnológico, lo que inevitablemente impulsa a la educación contemporánea a adaptarse a estos cambios dinámicos. En este contexto en evolución, la evaluación formativa se consolida como un recurso pedagógico fundamental, tal como lo refleja la legislación educativa actual. El Real Decreto 217/2022, de ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, establece en su artículo 15.1 que “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora”.

Dentro de las diversas modalidades de la evaluación formativa, la evaluación entre iguales ha ido cobrando una importancia creciente. Esta modalidad de evaluación se describe como aquella en la que “los estudiantes llevan a cabo un análisis y juicio sobre las tareas y/o resultados elaborados por compañeros de su mismo nivel” (Rodríguez et al, 2003, p.202), lo cual fomenta el papel activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Investigadores como Black y Wiliam (2009) han argumentado que las evaluaciones formativas pueden potenciar de manera significativa el aprendizaje de los estudiantes. Bajo esta luz, la evaluación entre iguales no solo favorece el desarrollo metacognitivo, permitiendo una auto-reflexión más profunda (Nicol et al, 2014), sino que también consolida y profundiza el entendimiento del contenido (Hattie y Timperley, 2007).

Sin embargo, a pesar del respaldo teórico y normativo hacia la evaluación entre iguales, es crucial entender las percepciones de los docentes en formación, especialmente cuando estas concepciones pueden reflejar y, eventualmente, influir en sus futuras prácticas docentes. Se ha observado que el profesorado en formación inicial tiene, en muchas ocasiones, una comprensión fragmentada y limitada de los métodos evaluativos (Maclellan, 2004). Muchos candidatos a docentes tienden a ver la evaluación simplemente como una verificación de si el estudiante ha comprendido o no un concepto (Otero, 2006). Esta visión simplista podría no solo obstaculizar la comprensión profunda de los estudiantes, sino también su motivación y compromiso. Como señala Darling-Hammond (2017), las concepciones iniciales sobre la evaluación no solo ofrecen una ventana a sus futuras prácticas, sino que también pueden ser críticas en la efectividad de la implementación de tales métodos. Algunas investigaciones recientes, como la de Lim et al (2021), sugieren que la integración de la evaluación entre iguales en programas de formación docente puede fomentar la colaboración y el sentido de comunidad entre los aspirantes a docentes.

Con todo ello en mente, esta investigación busca explorar las concepciones iniciales de futuros docentes de secundaria respecto a la evaluación entre iguales, entendiendo las posibles repercusiones que esto puede tener en su ejercicio profesional y en el aprendizaje de sus estudiantes. La pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿cuáles son las concepciones iniciales del profesorado en formación inicial sobre la evaluación entre iguales?

Método

Esta investigación se basa en un enfoque mixto, incorporando métodos cuantitativos y cualitativos. Se ha elegido un diseño de estudio de caso descriptivo, según lo definido por Verschuren (2003). Este diseño favorece el análisis exhaustivo del fenómeno en un entorno real y nos acerca a una comprensión profunda de las concepciones de los participantes.

La muestra comprende 44 aspirantes a docentes (24 mujeres y 20 hombres), con edades entre 22 y 49 años, todos inscritos en la asignatura "Fundamentos y elementos básicos de didáctica de la física y de la química" durante los cursos 2021-22 y 2022-23. Estos estudiantes pertenecen al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, especialidad de Física y Química, en la Universitat de Barcelona. Se trata de una muestra de conveniencia, debido a su facilidad de acceso y proximidad.

Para conocer las concepciones de los participantes sobre la evaluación entre iguales, se utilizó un cuestionario digital administrado el primer día de la asignatura y estructurado en tres secciones:

- Concepción inicial y experiencia previa: aquí se indagó sobre su entendimiento inicial de la evaluación entre iguales y si habían participado previamente en actividades de este tipo.
- Afirmaciones específicas: esta sección consta de 15 enunciados que tratan diversos aspectos de la evaluación entre iguales. Se dividieron en cuatro categorías y los participantes indicaron su grado de acuerdo o desacuerdo utilizando una escala de Likert.
- Aspectos positivos y negativos: dos preguntas abiertas en las que se solicitaba a los participantes que indicaran los aspectos positivos y negativos de una evaluación entre iguales.

Finalmente, las respuestas a las preguntas abiertas se sometieron a un análisis de contenido basado en Marradi et al. (2007). Este análisis buscaba identificar, codificar y categorizar temas y patrones recurrentes en las opiniones de los participantes.

Resultados y discusión

En la primera sección del cuestionario, se pidió a los estudiantes que indicaran si sabían qué es la evaluación entre iguales. El 20,5% de los participantes no contestó a la pregunta y la mayoría de los que la respondieron explicaron la evaluación entre iguales desde una perspectiva exclusivamente sumativa y calificadora, sin aludir al valor formativo de esta actividad (“los alumnos y alumnas se corrigen las tareas entre ellos, en vez de hacerlo el profesor o profesora”), lo que está en sintonía con investigaciones anteriores con profesores en formación inicial (Graham, 2005). Además, solo un 31,8% de los participantes afirmó haber tenido experiencias previas de evaluación entre iguales antes del Máster y principalmente las describieron como simples actividades de calificación o corrección (“En la ESO, consistió en el intercambio de libretas de laboratorio, de forma que debíamos calificar a el compañero del que teníamos la libreta”).

En cuanto a la sección del cuestionario de las afirmaciones específicas, las respuestas de los estudiantes se han recogido en la tabla 1.

De acuerdo con la primera categoría de afirmaciones (afirmaciones 1 a 4), la percepción de estos docentes en formación inicial sobre la evaluación entre compañeros es mayoritariamente positiva. El 88,6% de los participantes estuvo total o parcialmente de acuerdo con que evaluar más a menudo a sus compañeros fomentaría la colaboración en clase. Además, el 95,4% de ellos valoró positivamente la idea de que sus compañeros valoraran sus trabajos. Esta tendencia continuó con el 93,2% de los candidatos a profesores, que creen que el feedback de sus compañeros mejoraría su aprendizaje y la calidad de sus trabajos en el futuro. Sin embargo, cuando se introdujo el componente de responsabilidad en la evaluación, el apoyo disminuyó ligeramente, aunque sigue siendo alto, con un 81,8% de los participantes total o parcialmente de acuerdo en que esto les haría comprometerse más con la actividad. Este resultado es particularmente interesante, ya que sugiere que la evaluación entre iguales puede ser una estrategia efectiva para fomentar la motivación y el esfuerzo de los estudiantes, lo que está en línea con investigaciones previas (Li et al, 2010). En general, los resultados de esta categoría resaltan la importancia del feedback de los compañeros para un aprendizaje más profundo (Liu y Carless, 2006).

Tabla 1

Afirmaciones y porcentaje de participantes para cada nivel de acuerdo Likert (1=totalmente en desacuerdo, 2=parcialmente en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4=parcialmente de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo). N=44

Afirmación	1	2	3	4	5
1-Los compañeros de clase nos ayudaríamos más si evaluáramos más a menudo nuestros trabajos	0	2,3	9,1	38,6	50,0
2-Son bienvenidas las evaluaciones que puedan realizar mis compañeros sobre mis trabajos	2,3	0	2,3	56,8	38,6
3-Recibir la evaluación de mis compañeros me ayudaría a aprender más y realizar mejores trabajos en el futuro	2,3	2,3	2,3	63,6	29,6
4-Evaluar a un compañero, sabiendo que mi evaluación puede afectar a su calificación, me haría tener un mayor compromiso con la actividad y tomármela más en serio	2,3	6,8	9,1	34,1	47,7
5-Puedo aprender evaluando las actividades que han realizado otros compañeros	0	2,3	2,3	40,9	54,6
6-Si un compañero de clase evaluara uno de mis trabajos, confiaría en su evaluación	2,3	11,4	18,2	61,4	6,8
7-Mis compañeros están cualificados para evaluar una actividad que ellos y yo hayamos hecho en la asignatura	0	4,6	29,6	54,6	11,4
8-Si un compañero de clase evaluara uno de mis trabajos, no me fiaría mucho de su evaluación	11,4	56,8	29,6	2,3	0
9-Mis compañeros de clase se molestarán si les señalo un error que han cometido en una actividad	4,6	56,8	9,1	25,0	4,6
10-Me molestaría que mis compañeros evaluaran mis trabajos	29,6	43,2	18,2	6,8	2,3
11-Me sentiría incómodo evaluando el trabajo de otros compañeros de clase	22,7	40,9	15,9	18,2	2,3

12-Si tuviera que evaluar a otro compañero, me sentiría más cómodo si la evaluación fuese anónima	2,3	13,6	27,3	25,0	31,8
13-Solo el docente de la asignatura está cualificado para evaluar mis trabajos	11,4	65,9	11,4	11,4	0
14-La evaluación, por parte de otro compañero, de una de mis tareas, no debería tener ninguna repercusión en la calificación final de dicha actividad.	4,6	43,2	25,0	25,0	2,3
15-Como futuro docente, es importante saber si, en relación con otros docentes, soy demasiado estricto o benevolente evaluando el trabajo de los demás	0	0	0	56,8	43,2

La confianza en la evaluación entre iguales, segunda de las categorías de las afirmaciones específicas (5 a la 8), emerge como un componente esencial en este estudio. Es notable que un dominante 95,5% de los participantes perciba que pueden aprender evaluando las actividades realizadas por otros compañeros, consolidando la idea de que la evaluación entre pares no solo funciona como mecanismo de retroalimentación, sino también como una oportunidad de aprendizaje reflexivo (Panadero et al, 2016; Sadler y Good, 2006). Este resultado es consistente con la literatura previa que destaca los beneficios del aprendizaje entre iguales en la educación superior (Boud et al, 2001; Mazur, 2014). En cuanto a la confianza en las evaluaciones proporcionadas por sus compañeros, un significativo 68,2% de los futuros docentes expresó confianza en la evaluación de un compañero. Esta cifra coincide exactamente con aquellos que no estuvieron total o parcialmente de acuerdo con la idea de desconfiar de la evaluación de un compañero, resaltando la coherencia en las respuestas de los estudiantes y sugiriendo una actitud generalmente positiva hacia la evaluación entre pares. Esta confianza en la capacidad de los compañeros para evaluar de manera justa y precisa es crucial para el éxito de la evaluación entre pares, como lo sugiere Falchikov (2001). Además, un 66% considera que sus compañeros están capacitados para evaluar una actividad que hayan realizado en conjunto en la asignatura, reflejando la percepción de los estudiantes de que, con la orientación adecuada, pueden ser evaluadores efectivos (Topping, 1998).

En cuanto a la tercera categoría de afirmaciones específicas (9 a 12), el análisis de las preocupaciones personales de los estudiantes sobre la evaluación entre iguales arroja una

visión matizada de sus inseguridades y tensiones. Un 29,6% de los estudiantes expresó preocupación ante la idea de que sus compañeros pudieran sentirse molestos si se les señala un error, aunque un notable 61,4% no compartió esta inquietud, y un 20,5% afirmó que sentiría algún tipo de incomodidad evaluando el trabajo de otros. La mayoría de los participantes (56,8%) considera que se sentiría más cómodo si la evaluación a sus compañeros fuese anónima, lo cual está en sintonía con otros estudios en los que los participantes han mostrado actitudes más positivas cuando la evaluación era anónima (Lin, 2018; Panadero y Alqassab, 2019). Estos datos subrayan la importancia de considerar la naturaleza del feedback y la relación entre los evaluadores en la evaluación entre pares: mientras que la evaluación entre pares puede ser una herramienta pedagógica valiosa, también puede ser fuente de ansiedad y preocupación para los estudiantes debido a las dinámicas sociales y las preocupaciones sobre la objetividad de los evaluadores y la percepción entre pares (Strijbos et al, 2010).

En la cuarta categoría de afirmaciones específicas (afirmaciones 13 a 15), sobre el papel del docente en la evaluación, los candidatos a profesores presentan opiniones claras y matizadas sobre el papel del docente y su propio papel en el proceso de evaluación. Contrario a la creencia tradicional en la autoridad exclusiva del docente, el 77,3% de los estudiantes se opone, en mayor o menor grado, a la idea de que solo el docente está cualificado para evaluar sus trabajos, lo que sugiere una inclinación hacia un enfoque más colaborativo y participativo en la evaluación (Boud y Falchikov, 2006) y está en línea con la literatura que destaca el papel potencial de los estudiantes como evaluadores activos de su propio trabajo y el de sus compañeros (Black y Wiliam, 1998). En relación con la repercusión de la evaluación entre pares en las calificaciones finales, el 47,8% discrepa, en mayor o menor grado, de la afirmación de que la evaluación entre iguales no debería influir en la calificación final, reflejando la percepción de que la evaluación entre pares podría ser tan válida y relevante como la evaluación tradicional, tal y como encontró Topping (1998) en algunas investigaciones que revisó, y que, en cualquier caso, puede ser usada junto con la evaluación realizada por el docente para proporcionar una evaluación consensuada del conocimiento del estudiante (Jiménez y Llitjós, 2006). Además, en su formación como futuros docentes, un contundente 100% reconoce la importancia de ser objetivos en la evaluación y de evitar sesgos de severidad o benevolencia, lo que destaca la conciencia de una evaluación justa (Jiménez et al, 2021).

Por último, el análisis cualitativo de las respuestas de los participantes a las dos preguntas abiertas de la tercera sección del cuestionario, sobre los aspectos positivos y

negativos de evaluar el trabajo de sus compañeros arrojó diversas categorías temáticas. Estas categorías emergieron de los comentarios y se presentan en orden decreciente de frecuencia.

En lo que respecta a los aspectos positivos, la categoría que mayor número de comentarios recogió fue la del refuerzo del aprendizaje y mejor comprensión. Los participantes señalaron que esta actividad evaluativa les podría hacer comprender mejor el tema y consolidar sus propios conocimientos, con comentarios como “aprender, asentar conocimientos que no quedaban del todo claros y aclarar o aprender nuevos conceptos que no he tenido en cuenta”. Los estudiantes incluso valoran que el feedback venga de alguien que ha pasado por la misma experiencia que ellos: “se aprende más de los errores y te los dice alguien que probablemente habra hecho errores parecidos” Este hallazgo está en consonancia con trabajos anteriores, como el de Nicol y Macfarlane-Dick (2006), quienes encontraron que la evaluación entre pares ayudaba a los estudiantes a internalizar y comprender mejor.

A continuación, la segunda categoría que más comentarios recogió fue aquella en la que los futuros profesores señalaron aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades evaluativas y autoconciencia, destacando la importancia de desarrollar habilidades evaluativas al examinar el trabajo de otros, lo que es considerado de relevancia para su futuro como docentes (“aprender a evaluar es un requisito indispensable para ser docente”).

La tercera categoría de aspectos positivos recogía los comentarios sobre la diversidad de enfoques y autoconciencia, con comentarios que señalaban que evaluar el trabajo de sus compañeros les expone a diferentes enfoques y estrategias, lo cual promueve que sean más conscientes de la calidad de su propio trabajo (“al estar en igualdad de condiciones y tener que realizar yo también el mismo trabajo puedo calibrar mejor el esfuerzo que ha tenido que hacer”), lo que está en consonancia con Sadler (1989), quien sostiene que evaluar a otros ayuda a los estudiantes a ser más reflexivos sobre su propio trabajo.

También se recogieron otros comentarios, con menor frecuencia, que destacaron la empatía y justicia en la evaluación, ya que al haber realizado la misma tarea que el evaluado, pueden ser más empáticos y justos con la evaluación, o que el feedback de los compañeros puede ser percibido como más constructivo y fácilmente digerible (“al ser una evaluación entre iguales, el receptor de la evaluación puede entender mejor los errores indicados por los compañeros”).

En cuanto a aspectos negativos de realizar una evaluación entre iguales, la categoría con mayor número de comentarios hacía referencia a la preocupación por la posible falta de objetividad de sus compañeros a la hora de evaluar, sugiriendo en algunos casos que las relaciones personales podrían influir en las evaluaciones (“el trabajo puede evaluarse de

forma injusta dependiendo de la relación que tengas con los compañeros”). Esta es una preocupación común en la literatura sobre la evaluación entre iguales (Strijbos et al, 2010; Van den Berg et al, 2006).

También se recogieron comentarios relacionados con el malestar emocional, indicando que este tipo de ejercicio podría causar malestar emocional, ya sea por temor a las críticas o por la incomodidad de evaluar a los demás (“el mayor inconveniente es el malestar que puede causar la evaluación entre iguales”). Esta es una preocupación legítima que se ha abordado en la literatura (Falchikov, 2001).

Por último, los comentarios de los estudiantes también reflejaron dudas sobre la competencia para evaluar: algunos participantes expresaron sus reservas sobre su capacidad para evaluar el trabajo de sus compañeros de manera justa y precisa (“que me puedo equivocar o que comprendo el procedimiento y no ser así y entonces estoy además de dando una valoración incorrecta sobre otro compañero, me estoy equivocando”). Este tema también ha sido abordado en la literatura, donde se ha sugerido que la formación adecuada puede aumentar la confianza de los estudiantes en su capacidad para evaluar a sus compañeros (Topping, 2003).

Conclusiones

Esta investigación revela una percepción inicial mixta sobre la evaluación entre iguales entre los futuros docentes de secundaria, probablemente motivada por la falta de experiencia en la participación de actividades de evaluación entre iguales. Si bien reconocen su valor y potencial pedagógico, la mayor parte de participantes asocia la evaluación únicamente a un acto meramente calificador y, además, existen en el alumnado preocupaciones alrededor de esta modalidad evaluativa, especialmente relacionados con la falta de objetividad y con la presión inherente al acto evaluativo o a las críticas. Estos retos deben abordarse expresamente durante el periodo de formación inicial del profesorado, incluyendo actividades de evaluación formativa, garantizando la preparación efectiva de los futuros docentes para su implementación en el aula.

Referencias

- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*. Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jiménez, G., Calafell, G y Esparza, M. (2021). Obtenciones de calificaciones justas en una evaluación entre iguales con profesorado de secundaria en formación inicial. En F.J. Hinojo, S.M. Arias, M.N. Campos y S. Pozo (Coords.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 340-354). Dykinson.
- Jiménez, G. y Llitjós, A. (2006). Deducción de calificaciones individuales en actividades cooperativas: una oportunidad para la coevaluación y la autoevaluación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 3(2), 172-187.
- Li, L., Liu, X. y Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536.
- Lim, W., Son, J.W. y Kang, S.H. (2021). How reducing discomfort impacts peer assessment of preservice teachers. *Sustainability*, 13(11), 6435. <https://doi.org/10.3390/su13116435>
- Lin, G.Y. (2018). Anonymous versus identified peer assessment via a Facebook-based learning application: Effects on quality of peer feedback, perceived learning, perceived fairness, and attitude toward the system. *Computers & Education*, 116, 81-92. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.010>
- Liu, N.F. y Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Maclellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment: Novice teachers' conceptualizations. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 523–535.

- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores.
- Mazur, E. (2014). *Peer Instruction: A User's Manual*. Pearson.
- 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), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education; A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Otero, V.K. (2006). Moving beyond the 'get it or don't' conceptions of formative assessment. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 247-255.
- Panadero, E. y Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- Panadero, E., Jonsson, A. y Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. En D. Laveault y L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311-326). Springer.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, P. M. y Good, E. (2010). The impacto of self- and peer- grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31.
- Strijbos, J.W., Narciss, S. y Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20(4), 291-303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K. (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. En: M. Segers, F. Dochy, E. Cascallar (Eds) *Optimising New Modes of*

Assessment: In Search of Qualities and Standards. Innovation and Change in Professional Education, vol 1 (pp. 55-87). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1_4

Van den Berg, I., Admiraa, W. y Pilot, A. (2006). Peer assessment in university teaching: evaluating seven course designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/02602930500262346>

Verschuren, P. J. M. (2003). Case study as a research strategy: Some ambiguities and opportunities. *International Journal of Teacher Education and Professional Development*, 1(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/13645570110106154>