



## Análisis de los efectos de las estrategias de apropiación de los criterios

**Elena Cano García**

Universitat de Barcelona

mail: [ecano@ub.edu](mailto:ecano@ub.edu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2866-5058>

### RESUMEN

Los procesos de evaluación participados por el estudiante pueden contribuir a la autorregulación a través del desarrollo del *feedback* entendido como acción sostenible. Este a su vez viene condicionado por el juicio evaluativo, el cual se fomenta a través de estrategias de apropiación de los criterios, de aplicación de los mismos a la propia tarea o a la de los iguales y de reflexión sobre dicha aplicación. Se realiza una revisión de literatura acerca de la apropiación de los criterios a partir del análisis de 14 artículos. Los resultados muestran los beneficios de desarrollar estrategias de apropiación de los criterios en términos de aumento de la calidad de las tareas. Destaca el uso de ejemplares y de rúbricas, así como de prácticas de evaluación entre iguales. Sin embargo, este proceso no se produce sin un andamiaje. El papel del profesorado es imprescindible tanto para proponer el diseño explícito de estrategias que lleven a la fijación y comprensión de los criterios como para mediar en el proceso que realiza el estudiantado durante la aplicación de los mismos, lo cual permite establecer ciertas implicaciones sobre los procesos de formación para fortalecer la alfabetización evaluativa tanto de estudiantado como de profesorado.

*Palabras clave:* Evaluación formativa; retroalimentación; proceso de aprendizaje.

### Analysis of the effects of the criteria engagement strategies

#### ABSTRACT

The assessment processes shared by the students can contribute to self-regulation through the development of feedback understood as sustainable action. This is due to the ability of students to develop evaluative judgment, which is fostered through strategies of appropriation of the criteria, applying them to their own task or peers' assignments, and reflecting on it. A literature review is carried out on the appropriation of the criteria from the reading of 14 scientific documents. The results derived from the analysis show the benefits of developing strategies of appropriation of the criteria in terms of increasing the quality of the students' tasks. The use of exemplars and rubrics, as well as peer evaluation practices, stands out. However, this process does not occur without scaffolding. The role of the teaching staff is essential both to propose the design of specific strategies for criteria to be fixed and to mediate in the process carried out by the students during their application. Some implications for the training processes to strengthen the evaluative literacy of both students and teachers can be drawn.

*Keywords:* Formative assessment; feedback; learning process



## 1. Introducción

En el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, aprender a aprender resulta determinante para mantenerse competente. Ello puede concebirse como la “habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente (...) y gestionar el aprendizaje y la carrera propios, (...). Implica organizar el propio aprendizaje y continuar con él, evaluarlo y compartirlo” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 10).

Para su desarrollo resulta imprescindible (Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012) que se produzca la autorregulación del aprendizaje entendida como el “proceso activo y constructivo en el cual los aprendices establecen metas para su aprendizaje y después tratan de monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por sus metas y los rasgos contextuales de su ambiente” (Pintrich, 2000, p. 453).

A su vez, dicha autorregulación requiere de un proceso activo de evaluación entendida esta como proceso de aprendizaje y empoderamiento (Broadbent, 2017; Rodríguez-Gómez y Ibarra-Sáiz, 2015), lo que supone una evaluación participada por el estudiante.

### 1.1. Evaluación participada por los estudiantes: hacia el desarrollo de la competencia evaluativa

La importancia de los procesos de evaluación para orientar el aprendizaje ya ha sido documentada por la investigación sobre evaluación educativa (Broadbent *et al.*, 2021; Brown y Knight, 1994; Wiliam, 2011). La manera en que los estudiantes comprenden el tipo de evaluación al que deben de hacer frente afecta de modo determinante a la forma en que organizan sus procesos de aprendizaje, generando el efecto “retroceso” de la evaluación sobre el tipo y profundidad del aprendizaje (Biggs y Tang, 2003).

También ha sido destacada la importancia de una evaluación formativa o para el aprendizaje (Black y Wiliam, 1998; Gibbs y Simpson, 2004; Henderson *et al.*, 2019a; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006; Panadero *et al.*, 2018; Sadler, 1989) y la conveniencia de un rol activo de los estudiantes en dicho proceso (Baughan, 2020; Boud y Falchikov, 2007; López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017).

Se ha documentado que tanto la capacidad de evaluar a los iguales como la de autoevaluarse tiene efectos positivos sobre la autorregulación (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). De hecho, la evaluación entre iguales puede ser una fase necesaria para desarrollar procesos rigurosos de autoevaluación (Tai *et al.*, 2018). En ambos casos se requiere el desarrollo de prácticas de reflexión tanto para la comprensión y aplicación de los criterios (Winstone *et al.*, 2017) como para la comprensión, aceptación y aplicación del *feedback* (Evans *et al.*, 2019).

La efectividad de dichas prácticas depende de múltiples factores. Entre ellos cómo la práctica haya sido diseñada, el tipo de tarea sobre la que se aplica, etc. pero también la competencia o alfabetización evaluativa tanto de docente como de estudiantes (Carless, 2020; Xu y He, 2019).

En primer lugar, las prácticas de evaluación y/o *feedback* participadas han de ser intencionales y cuidadosamente planificadas (Henderson *et al.*, 2019b). Así pues, parece imprescindible el rol del docente para proponer tareas en las que el alumno pueda aplicar la información que recibe durante el proceso de aprendizaje (Henderson *et al.*, 2019a; Sadler, 1989), para diseñar instancias específicas para indicar cómo ha utilizado la retroalimentación (Carless, 2020; Clark, 2012) y para fomentar el diálogo con los estudiantes (Man *et al.*, 2020).

En segundo lugar, también es un factor determinante la calidad de las tareas objeto de una evaluación participada. Ibarra-Sáiz

*et al.* (2021) destacan la importancia de la calidad de las tareas de evaluación entendiéndose como tal que sean rigurosas, creíbles, interesantes y auténticas. Monereo *et al.* (2012) ya se habían referido a la evaluación auténtica como un conjunto de actividades “que plantean al alumnado problemas y conflictos a resolver cuyas condiciones contextuales (...) guardan una gran fidelidad con las condiciones contextuales que los alumnos deberán afrontar en un futuro próximo” (p. 81). Recientemente, Villarroel *et al.* (2020) han dado cuenta de la extensión de este tipo de propuestas evaluativas en la educación superior y Sokhanvar *et al.* (2021) han documentado, mediante una revisión sistemática de la literatura, los efectos positivos de las tareas de evaluación auténtica tanto sobre la satisfacción y la participación como sobre las habilidades (comunicativa, de trabajo en equipo, de pensamiento crítico o de autoconfianza) que se adquieren para el empleo.

Finalmente, un factor que parece afectar de forma determinante a la eficacia de los procesos de evaluación participada es el nivel de alfabetización evaluativa. La expresión “assessment literacy”, referida al alumnado se podría definir como el “proceso de comprensión del proceso de evaluación y de aplicación de esta comprensión para hacer juicios académicos sobre el trabajo y el desempeño de uno” (Winstone *et al.*, 2017, p. 25). Este proceso que permite a los estudiantes contextualizar y comprender los criterios de evaluación y proporcionar comentarios y sugerencias de calidad para mejorar su proceso de aprendizaje podría equipararse a la competencia evaluativa.

Esta alfabetización o competencia evaluativa permite apreciar tanto la evaluación formativa como el *feedback*, entendido este como el “proceso mediante el cual los aprendices dan sentido a la información que reciben de diferentes fuentes y lo utilizan para mejorar su trabajo y / o estrategias de aprendizaje” (Carless y Boud, 2018, p. 3). Así pues, implica un papel activo y comprometido del alumno. Sin embargo, los estudiantes necesitan formación y apoyo activo para cumplir con este papel (Price *et al.*, 2010), implicándose en la fijación de los criterios de evaluación (Malecka *et al.*, 2020) y aplicándolos tanto en sus propias tareas como en las de sus compañeros (Dawson *et al.*, 2021; Winstone *et al.*, 2019). Este proceso desarrolla el juicio evaluativo, esto es “la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del propio trabajo y del de los demás” (Tai *et al.*, 2018, p. 472) en tanto que permite comprender qué constituye la calidad de un proceso o producto y aplicar esta comprensión en la valoración de una tarea, ya sea la propia o de otra persona (Cano *et al.*, 2020), generando finalmente capacidades y disposiciones para hacer “un uso productivo de la retroalimentación y apreciar los roles del profesorado y de ellos mismos en este proceso” (Carless y Boud, 2018, p. 2)

Para que estas prácticas puedan contribuir al desarrollo del aprendizaje autorregulado, es necesario disponer de cierto grado de competencia evaluativa, que permita no solo aplicar los criterios sino comprenderlos y representárselos para que pueda producirse una planificación ajustada (Clark, 2012; Panadero *et al.*, 2018; Broadbent *et al.*, 2021).

### 1.2. Apropiación de los criterios: necesidad de estrategias de apoyo específico

La importancia del papel activo del estudiante en torno a los criterios ha venido siendo indicada en diversos estudios (García-Jiménez, 2015; Ibarra-Sáiz *et al.*, 2012). Trabajos recientes como los de Tai *et al.* (2018) reclaman la necesidad de apropiarse de los criterios por parte del alumnado; de dialogar sobre ellos (Ajajawi y Boud, 2018) y de comprometerse en la aplicación de los mismos (Winstone *et al.*, 2017).

La apropiación y aplicación de criterios a través de procesos de retroalimentación entre pares es un elemento clave para el desarrollo de la alfabetización evaluativa debido a que se ajustan las expectativas, se fomenta la confianza y la responsabilidad y se brinda la posibilidad de un diálogo profundo sobre los estándares de calidad (Cano *et al.*, 2020). También contribuye al pensamiento de los estudiantes sobre lo que aprenden y la forma en que aprenden:

“Pedir a los estudiantes que describan la relación de su trabajo con los criterios de evaluación (...) puede generar una comprensión tácita y holística de la calidad en torno a criterios específicos (...), así como desarrollar los tipos de habilidades de autoevaluación que todos usamos como trabajadores no supervisados” (Bearman y Ajjawi, 2021, p. 367).

Es decir, la participación de los estudiantes posee un gran alcance (Boud, 2020; Henderson *et al.*, 2019a; Malecka, *et al.*, 2020).

Una parte importante de dicha participación pasa por procesos cognitivos y metacognitivos que le permitan tomar decisiones y autorregular su aprendizaje (Evans, 2013). Y éstos empiezan justo al enfrentarse a una tarea, coincidiendo con la fase de planificación de los procesos de autorregulación (Baartman y Prins, 2018; Hawe y Dixon, 2017). En esta fase se requiere de un apoyo específico.

Brooks *et al.* (2019a) constatan que los estudiantes de educación superior señalan que la orientación preparatoria (incluida la comprensión de los criterios) es una etapa clave del ciclo de retroalimentación dialógica, porque les da claridad sobre las expectativas del profesorado. Estos autores parten de la propuesta de Hattie y Timperley (2007) y realizan una matriz para orientar el proceso de fijación de metas (*feed-up*) así como el monitoreo (*feed-back*) y la reflexión final con el objetivo de valorar la consecución de las metas y la posible transferencia de aprendizaje (*feed-forward*) (Figura 1)

Estadio	Nivel del feedback	Feed-up: ¿A dónde voy?	Feed-back: ¿Cómo estoy yendo?	Feed-forward: ¿Qué tengo que hacer a continuación?
Novel	Tarea	<b>Indicaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoy estamos aprendiendo...</li> <li>• El éxito en esta tarea se consistirá en... (ejemplo/modelo)</li> <li>• Los criterios clave para el éxito son...</li> <li>• Estamos buscando...</li> </ul> <b>Estrategias de feed-up:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducir la complejidad</li> <li>• Usar ejemplares/modelos</li> <li>• Identificar conceptos erróneos</li> <li>• Utilizar la evaluación de diagnóstico para el establecimiento de metas</li> </ul>	<b>Indicaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Has/no has cumplido con el objetivo de aprendizaje por...</li> <li>• Has/no has cumplido con los criterios de éxito por...</li> <li>• Tu respuesta/trabajo es/no es lo que estamos buscando porque...</li> </ul> <b>Estrategias de feed-back:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evite el énfasis excesivo en el análisis de errores</li> <li>• La retroalimentación debe ser inmediata</li> <li>• Haga coincidir los comentarios con los criterios de éxito</li> </ul>	<b>Indicaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para cumplir plenamente con el objetivo de aprendizaje podrías...</li> <li>• Abordar los siguientes criterios de éxito mejoraría tu trabajo...</li> <li>• Agregar/ eliminar esto mejoraría tu trabajo.</li> </ul> <b>Estrategias de feed-forward:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar el lenguaje de los criterios de éxito</li> <li>• Usar andamios</li> <li>• El feed forward debe ser oportuno</li> <li>• Plantear retos</li> <li>• Referirse a los objetivos</li> </ul>
Competente	Proceso	<b>Indicaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las ideas/conceptos clave en esta tarea son...</li> <li>• Estas ideas/conceptos están relacionados por...</li> <li>• Preguntas clave que podría hacer sobre esta tarea son...</li> <li>• Las habilidades que necesitarás en esta tarea son...</li> <li>• Las estrategias que necesitarás en esta tarea son...</li> </ul> <b>Estrategias de feed-up:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar organizadores gráficos</li> <li>• Reducir el andamiaje</li> <li>• Aumentar la complejidad</li> <li>• Usar metas de dominio</li> </ul>	<b>Indicaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tu comprensión de las ideas/conceptos dentro de esta tarea está...</li> <li>• Tu pensamiento sobre esta tarea es...</li> <li>• Demuestras ciertas (nombrar) habilidades a un nivel X.</li> <li>• Usaste determinadas (nombrar) estrategias para el nivel X.</li> </ul> <b>Estrategias de feed-back:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La cantidad de comentarios puede comenzar a aumentar</li> <li>• La complejidad de la retroalimentación puede aumentar</li> <li>• Usar indicaciones o pistas</li> </ul>	<b>Indicaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podrías mejorar tu comprensión de ciertos (nombrar) conceptos mediante...</li> <li>• Pensar más en ___ podría mejorar tu trabajo</li> <li>• Podrías mejorar tus habilidades (nombrarlas) haciendo...</li> </ul> <b>Estrategias de feed-forward:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La cantidad de Feed Forward puede comenzar a aumentar</li> <li>• La complejidad de Feed Forward puede aumentar</li> <li>• Usar indicaciones o pistas</li> <li>• Usar desafíos</li> </ul>
Avanzado	Autorregulación	<b>Indicaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Estás al día con tu trabajo?</li> <li>• ¿Cómo lo sabes?</li> <li>• ¿A qué nivel estás cumpliendo los criterios de éxito?</li> <li>• ¿Estás en camino de lograr tu meta?</li> <li>• ¿Cómo lo sabes?</li> </ul> <b>Estrategias de feed-back:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación de retraso</li> <li>• Es posible que solo requiera comentarios de verificación</li> </ul>	<b>Indicaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo utilizarás el objetivo/ intención de aprendizaje?</li> <li>• ¿Cómo podrías utilizar los criterios de éxito?</li> <li>• ¿De qué otras formas podrías monitorear su trabajo?</li> </ul> <b>Estrategias de feed-up:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducir el énfasis de los ejemplares</li> <li>• Objetivos de dominio y rendimiento</li> </ul>	<b>Indicaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo podrías profundizar tu comprensión?</li> <li>• ¿Cómo podrías mejorar tu trabajo?</li> <li>• ¿Cuál es el próximo paso para tu aprendizaje?</li> <li>• ¿Cómo lo sabes?</li> </ul> <b>Estrategias de feed-forward:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación demorada</li> <li>• Reducir la dependencia de los maestros</li> <li>• Desarrollar aprendices autorregulados</li> </ul>

Figura 1. Orientaciones y estrategias para el desarrollo del proceso de feed-up, feed-back y feed-forward. Fuente: Brooks *et al.* (2019b, p. 28).

Como también indican Molenaar *et al.* (2019) el realizar informes de “*feed-up*” no es suficiente para que se dé una verdadera regulación. Se necesita formación y respaldar los procesos de evaluación ajustándolos a los criterios de calidad de cada campo de conocimiento (Dawson *et al.*, 2021). Es decir, apropiarse de los criterios implica no solo conocerlos, sino comprenderlos en profundidad. Para ello pueden ser debatidos, votados, ejemplificados, deducidos de ejemplos de referencia (trabajos de años anteriores, usualmente de calidad excelente, de modo que actúen como “modelos”), inferidos de ejemplos de trabajos de diversa calidad ya calificados, analizados a partir de rúbricas, etc. con el objeto de proceder a la co-construcción de los criterios. Algunos ejemplos de interés son los propuestos tanto por el *toolkit* de la Higher Education Academy (2013) como por las áreas para la participación dibujadas por Deeley y Bovill (2017) o los formularios del trabajo recopilatorio de Ho (2017).

La co-construcción de criterios narrada en las experiencias de Winstone y Nash (2016) o Hawe *et al.*, (2021a) parece influir en una orientación más clara hacia los resultados de aprendizaje y promover el aprendizaje autorregulado. Por ello puede resultar interesante conocer qué efectos han reportado las experiencias realizadas al emplear estrategias de apropiación de los criterios de evaluación.

## 2. Objetivo

Sistematizar los efectos la investigación atribuye a las diversas estrategias de apropiación de los criterios de evaluación mediante una revisión de alcance de la literatura.

## 3. Método

Se propone una revisión de la literatura, para lo cual se procedió a una búsqueda en *Web of Science Core Collection* con las consignas siguientes:

- Palabras clave “Assessment”, “Learning”, “Criteria” y “Students engagement”, todos ellos en el apartado “Topic”.
- La búsqueda se limitó a artículos científicos y al área de investigación de “*Education and Educational Research*”.
- La búsqueda se limitó a los últimos cinco años, desde el 1 de enero de 2017.

Se descargó la base de datos de los 55 artículos resultantes.

A continuación, se procedió a la lectura de los resúmenes y se seleccionó únicamente aquellos que abordaban el tópico objeto de estudio, excluyendo aquellos otros relativos a la validación de instrumentos o a actividades de “*engagement*” con el aprendizaje, pero no directamente vía apropiación de los criterios. Se obtuvo un total de 14 documentos. Tras la lectura de los documentos, se procedió a clasificarlos en torno a las siguientes variables:

- Etapa Educativa: Infantil (I), Primaria (P), Secundaria (S) o Universidad (U).
- Tipo de investigación: Revisión (R), Investigación experimental (E), Investigación cualitativa (Q), Investigación Mixta (M).
- Papel de los alumnos en la apropiación de los criterios: papel activo (A), papel pasivo (P) o no consta claramente (NC).
- Estrategia o instrumento empleado para favorecer la apropiación de los criterios: Diálogo (D), Ejemplos (E), Rúbrica (R), Formularios específicamente para la apropiación de los criterios (FA); Formularios para detectar el grado en el

que los estudiantes dicen conocer los criterios (FD) o no consta claramente (NC).

- Uso de la tecnología: Uso de las tecnologías digitales para apoyar el proceso (T) o sin uso explícito de las tecnologías digitales (T).

Los resultados del análisis se muestran en el apartado siguiente junto con la aportación de cada una de las contribuciones estudiadas. A pesar de la limitación del número de documentos, presentan hallazgos relevantes respecto a los tipos de estrategias para apropiarse de los criterios y los beneficios que cada una reporta.

## 4. Resultados

Los textos analizados, como se sintetiza en la Tabla 1, relatan todos ellos los resultados de intervenciones en las que el estudiantado tiene un papel activo en el establecimiento de los criterios. Se trata de artículos mayoritariamente referidos a la etapa universitaria (10 de los 14 artículos se sitúan en esta etapa) y de carácter cualitativo (9 textos presentan investigaciones de corte cualitativo, tres de ellos son de naturaleza experimental, uno explícitamente expone una investigación mixta y el último es una revisión). Las estrategias que reportan son diversas: diálogo estructurado, trabajo con ejemplos, construcción de rúbricas, formularios, etc. En algunas ocasiones se desarrollan con el soporte de una web o una aplicación, aunque el empleo de las tecnologías digitales no parece ser algo generalizado.

**Tabla 1.**

*Clasificación de los artículos en base a los criterios establecidos. Elaboración propia.*

	Etapa	Investigación	Papel alumnado	Estrategia o instrumento	Uso tecnología
Bylander y Gustafsson (2021)	U	Q	A	R	NT
Cao <i>et al.</i> (2019)	U	Q	A	D	T
Carter <i>et al.</i> (2018)	—	R	A	—	—
Chen <i>et al.</i> (2021)	U	Q	A	D	T
Duers (2017)	U	Q	A	FD	NT
Ghaffar <i>et al.</i> (2020)	S	Q	A	R	NT
Haerens <i>et al.</i> (2019)	P	E	A	FD	NT
Hawe <i>et al.</i> (2021b)	U	Q	A	R	NT
Jossberger <i>et al.</i> (2018)	FP	Q	A	D	T
Leslie y Gorman (2017)	U	M	A	R	T
Röcker <i>et al.</i> (2021)	U	E	A	F	T
Scott (2017)	U	Q	A	D	NT
Smith y Lowe (2021)	U	Q	A	D	NT
Yuan y Kim (2018)	U	E	A	R	T

Los resultados se analizan a la luz de diversas dimensiones vinculadas con los criterios: la claridad de los mismos, su conocimiento por parte de los estudiantes y los procesos de co-construcción mediante el diálogo y/o el uso de estrategias específicas. Todos los hallazgos pueden verse afectados por la cantidad y tipo de documentos analizados, que supone una limitación.

Respecto a la claridad en los criterios de desempeño, el estudio de Jossberger *et al.* (2018) sobre simulaciones en educación vocacional constató que dichas actividades eran valoradas por su autenticidad, realismo y utilidad y aumentaban su compromiso. Sin embargo, el punto débil fue que los criterios de evaluación no eran transparentes, lo que condujo a dificultades para evaluar el desempeño de su tarea y especificar más sus necesidades de aprendizaje.

Respecto al conocimiento de los criterios, en el estudio de Haerens *et al.* (2019) se constató que un mayor conocimiento de los criterios (mediante formulario autodeclarativo) tenía diversos efectos. Específicamente, los estudiantes que tenían más conocimiento sobre los criterios para una próxima prueba parecieron desarrollar una mayor autonomía y se sintieron más capaces para alcanzar sus metas.

Como se ha indicado, la apropiación de los criterios supera el mero conocimiento e implica la participación en el establecimiento de los mismos y la conexión con las metas que cada estudiante puede fijar en sus procesos de aprendizaje. Especialmente relevante es la investigación de Röcker *et al.* (2021), quienes intentaron promover el aprendizaje autodirigido solicitando a los estudiantes especificar claramente los objetivos de aprendizaje, estimar la probabilidad de su cumplimiento antes de una pasantía obligatoria (se trata de una experiencia del ámbito clínico) y calificar una semana después su percepción del grado de cumplimiento de los objetivos. Hallaron que, cuando se los estudiantes podían participar en la construcción de los objetivos, mejoraba la responsabilidad para cumplir con las tareas, estimulando una mejor gestión del tiempo, un uso más eficiente de estrategias de aprendizaje y de automotivación y una búsqueda de ayuda también más precisa.

La mayoría de las aportaciones analizadas hacen referencia a estrategias específicas para la construcción de los criterios.

### *Creación de criterios para la evaluación*

Duers (2017) propuso a los estudiantes de enfermería que identificasen las dimensiones de una herramienta para la retroalimentación para su uso durante la revisión por pares y la autoevaluación. Estos sugirieron criterios diferentes a los iniciales y ello llevó a reflexionar más profundamente sobre el perfil profesional.

Cao *et al.* (2019) relatan una experiencia de escritura en lengua extranjera integrando *feedback* del profesor, de los iguales, autoevaluación y evaluación automatizada de la herramienta Pigiái. En el estudio se perfila la existencia de cuatro patrones respecto al beneficio de dar y/o recibir retroalimentación en los que compromiso con los criterios de evaluación emergió como un factor determinante.

También Smith y Lowe (2021) reportan una intervención con estudiantes de psicología en la que estos adquirieron un papel central en la experiencia evaluativa. El profesor trabajó con los estudiantes el sentido de los criterios deseables para cada parte del informe de laboratorio, lo cual supuso un marco para guiar a los estudiantes en la redacción de su informe y un aumento de la reflexión, la transparencia y la conexión entre aprendizaje y evaluación.

Por su parte, Chen *et al.* (2021), en una intervención con Peer Wise para escribir, comentar y calificar preguntas de opción múltiple, investigaron la comprensión de los estudiantes sobre la calidad de las preguntas mediante la identificación de los criterios que utilizaron para evaluar las preguntas y cómo se aplicaron para emitir juicios. Se comprobó que la exposición de los estudiantes a una variedad de trabajos de sus compañeros permitía clarificar qué es un buen desempeño en cada pregunta, desarrollando así el juicio evaluativo de los estudiantes al proporcionar oportunidades para evaluar y criticar constructivamente el trabajo de los iguales.

### *Rúbricas*

Leslie y Gorman (2017) propusieron que los estudiantes elaborasen una bitácora y posteriormente se evaluase entre iguales con una rúbrica que se sugirió inicialmente y que se reelaboró a partir de las aportaciones de los estudiantes (quienes en su mayoría consideraron que la versión revisada a partir de su participación era mejor que la anterior). Este experimento halló que el rediseño colaborativo de la rúbrica incrementaba la calidad del *feedback* así como la comprensión. La mayoría de los estudiantes sintieron que sus ideas se habían incorporado al proceso de evaluación y su comprensión del proceso de evaluación mejoró.

En sintonía con esto, Ghaffar *et al.* (2020) también hallaron que la co-construcción de la rúbrica para el aprendizaje de una segunda lengua aumenta la competencia en escritura. Con este proceso los estudiantes aprenden cómo convertirse en aprendices más centrados e independientes, en tanto que participan en la identificación y definición de los criterios utilizados para juzgar su trabajo y abordan los desafíos que enfrentan en la escritura discutiendo cómo se establecen los estándares, expectativas y criterios. En el caso de la experiencia que narran estos efectos se confirman puesto que la escritura de los estudiantes mejoró, se sintieron más motivados y se dieron cuenta de que podían tomar el control de su aprendizaje, desarrollando su agencia.

Bylander y Gustafsson (2021) también llegaron a concluir que los comentarios de los iguales más los del profesor en ensayos escritos sobre materias científicas vía rúbrica aumentan la calidad de la escritura y también, aunque menos, el rendimiento en exámenes. Se trata de un estudio longitudinal y a lo largo del proceso se constatan diversos beneficios: aumenta la claridad con que las rúbricas se redactan para expresar las expectativas; incrementa la calidad de la escritura y mejoran también los escritos de *feedback* que se proporcionan entre iguales, aprendiendo a "ser revisores" y aumentando a la vez la percepción de utilidad de los comentarios de los iguales para una ejecución más exitosa.

### *Ejemplos*

Los ejemplos pueden emplearse en la fase de planificación, pero parecen poseer mayor relevancia cuando se ha iniciado la tarea (Carless, 2020) y se puede dar un sentido más profundo al análisis de los criterios (implícitos o explícitos) en los mismos. En esta línea, Hawe *et al.* (2021b) realizaron un estudio acerca de los propósitos en el empleo de ejemplos y rúbricas, que lograron clasificar en cuatro categorías: clarificar y ayudar a los estudiantes a comprender los requisitos de las tareas; ayudar a los estudiantes a reconocer la naturaleza del trabajo de calidad; motivar y desarrollar la autoeficacia de los estudiantes y promover la reflexión sobre trabajos en curso. Mayoritariamente los educadores utilizaron ejemplos con el propósito de aclarar y ayudar a los estudiantes tanto a comenzar la tarea como a orientar hacia dónde la dirigen. También señalaron la necesidad de se produjese un

proceso de mediación del profesorado, así como un proceso dialógico mediante el cual los estudiantes usasen las declaraciones de criterios y estándares que conformaban las rúbricas junto con extractos de ejemplos para desarrollar una comprensión profunda de estas declaraciones y para aplicar dicha comprensión al análisis de nuevos extractos.

### Diálogo

Scott (2017) diseñó una intervención con la finalidad de mejorar el trabajo escrito sobre zoología marina. Se trataba de aplicar los criterios y dialogar sobre ellos. La evaluación más ajustada estuvo vinculada al buen rendimiento mientras que quienes se infra-calificaron es porque se estaban fijando en cosas importantes y quienes sobreestimaron su nota es porque se fijaron en cosas más superficiales. Solo el diálogo permite resituar la importancia de cada criterio y conseguir una comprensión profunda del mismo.

Carter *et al.* (2018) realizaron una revisión sistemática de diez artículos sobre ejemplos y llegaron a determinar que, al menos en las investigaciones que analiza, que son relativas a la escritura académica en trabajos escritos, no existen datos significativos para afirmar que los ejemplos aumentan el rendimiento. Así pues, es el empleo que se hace de los ejemplos lo que les confiere un potencial para el desarrollo del juicio evaluativo y del aprendizaje autorregulado. Y dicho empleo requiere de un apoyo específico. Por ejemplo, Yuan y Kim (2018) crearon una herramienta online para apoyar la evaluación entre iguales que ofrecía (solo al grupo experimental) estrategias de apoyo a la autonomía y participación del alumnado en concreto en torno a 4 aspectos: proporcionando fundamentos para la evaluación por pares, ofreciendo opciones respecto a objetos de evaluación, ayudando a reconocer los sentimientos negativos y orientando hacia el uso de un lenguaje no controlador. Se comprobó que este apoyo mejoraba la calidad de los ensayos finales y hacía que pasasen más tiempo con cada criterio, pero no modificaba significativamente sus conductas, con lo que concluyen que se necesita más apoyo a la autonomía de los estudiantes.

### 5. Discusión

Comprender los requisitos de la tarea posee una relación directa con la fase de planificación en el marco del proceso de aprendizaje autorregulado puesto que como Sadler (2014) ha indicado, una ejecución exitosa en entornos académicos depende del cumplimiento de los requisitos de las tareas de evaluación y dicho cumplimiento solo se produce si se logra una comprensión profunda de los mismos.

En primer lugar, la necesidad de que los criterios sean transparentes parece verse reforzada con las aportaciones de Haerens *et al.* (2019) y de Smith y Lowe (2021). Más allá de la transparencia, muchas de las aportaciones de la revisión realizada constatan que los procesos de diálogo y co-construcción poseen diversos efectos positivos.

En primer lugar, los ejemplos pueden resultar adecuados para analizar tareas, transmitiendo mensajes claros sobre lo que es fundamental y contribuyendo así al establecimiento de las metas por parte de los estudiantes. Sin embargo, aunque algunos estudios han informado de un aumento en la autoeficacia y la confianza de los estudiantes como resultado del uso de trabajos ejemplares, como ya había sido indicado por Carless (2020), también han alertado de que puede aumentar la ansiedad, generar frustración y socavar la autoconfianza (Hawe *et al.*, 2021b). Para disminuir el posible impacto negativo de los ejemplos en la mo-

tivación y la autoeficacia de los estudiantes, se pueden mostrar trabajos con una variedad de niveles de logro.

Con los ejemplos los estudiantes pueden, a través de la comparación, monitorear y hacer ajustes a su propio desempeño. Maximizar la transferencia de ciertas estrategias a las propias dependerá, sin embargo, no solo de disponer de dichos ejemplos sino del andamiaje del profesorado y de que se den procesos de discusión (Man *et al.*, 2020). Como indican Kruijer *et al.* (2022):

“Estos medios (de andamiaje) pueden ser diversos: modelar (mostrar cómo hacer algo), instruir (qué hacer), explicar (cómo hacer una tarea con más detalle), proporcionar sugerencias (explicar solo partes de la tarea), proporcionar retroalimentación (sugerencias para mejorar), verificar (aclarar o confirmar información del estudiante), promover la participación verbal (es decir, hacer que un/a estudiante interactúe en una discusión) y hacer preguntas a un/a estudiante” (p. 461).

También Duers (2017) recoge que el debate a partir de los ejemplos puede llevar a una reflexión profunda sobre perfil profesional, en la línea de lo que ya había sido indicado por Deeley y Bovill (2017).

Por su parte, el trabajo con rúbricas para el establecimiento de criterios (Leslie y Gorman, 2017) también se ha revelado como una estrategia con un gran potencial en los procesos de planificación, monitoreo y control. La co-construcción de criterios con la rúbrica conduce a una mayor motivación, una mayor responsabilidad y, en definitiva, una mayor agencia de los estudiantes (Ghaffar *et al.*, 2020). Por otra parte, incide en la calidad final de sus productos en tanto que las discusiones sobre los criterios permiten clarificar los niveles de desempeño. Además, pueden emplearse para la autoevaluación (aumentando la autoeficacia) y/o para la evaluación entre iguales. Así pues, la aplicación de los criterios establecidos en la rúbrica puede tener efectos diferenciales, preferentemente si han sido previamente consensuados o participados (Henderson *et al.*, 2019b). Por ejemplo, la experiencia de Chen *et al.* (2021) propone la creación de comunidades en las que los estudiantes escriban y compartan explicaciones de preguntas y justifiquen sus opiniones explicitando su pensamiento, lo que puede contribuir a su propio aprendizaje, así como al desarrollo de estándares compartidos.

Sin embargo, respecto a las rúbricas, también se han establecido algunas limitaciones, como la posible pérdida de una comprensión global si se produce un trabajo fragmentado por dimensiones separadamente (Hawe *et al.*, 2021b). Por otra parte, algunos estudios advierten de la posibilidad de un escaso impacto si el empleo que el estudiantado hace de éstas no se ve respaldado por procesos de diálogo (Scott, 2017) y mediados por el profesorado.

Si se quiere maximizar el potencial de estas herramientas para desarrollar la capacidad de los estudiantes para monitorear y regular su aprendizaje, el profesorado debe reconocer y promover abiertamente la autorregulación. El uso de estrategias dialógicas para establecer los criterios, de rúbricas, de trabajo con ejemplos, etc. debe de orientarse explícitamente a ese propósito. Es el modo en que se utilizan los formularios o instrumentos lo que fomenta un mayor aprendizaje, dado que por sí mismos no tienen un efecto diferencial (Carter *et al.*, 2018).

En este sentido, el papel del profesorado es imprescindible. Atendiéndonos a la concepción de *feedback* defendida por Carles y Boud (2018), se hace necesario el diseño de actividades explícitas para la apropiación de los criterios y la comprensión profunda de las informaciones que se reciben, lo

cual desarrolla, como han recogido Chen *et al.* (2021), el juicio evaluativo. Con ello, por tanto, se consolida la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del propio trabajo y del de los demás, en la línea que Tai *et al.* (2018) han venido defendiendo.

Los estudiantes, con formación y apoyo para implicarse en los procesos de evaluación podrán fortalecer su alfabetización evaluativa y ser más capaces de desarrollar procesos de *feedback* interno (Nicol, 2020) que contribuyan a la adquisición de estrategias de aprendizaje autorregulado puesto que evaluar a otros y autoevaluarse son aprendizajes valiosos con efectos positivos en la autorregulación (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). En este proceso la apropiación de criterios se revela como una estrategia significativa para explicar el rendimiento, por lo que se sugiere fortalecer la competencia evaluativa tanto de estudiantes como de docentes para que esta evaluación para el aprendizaje sea posible.

## Referencias

- Ajjawi, R., y Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Baartman, L. K., y Prins, F. J. (2018). Transparency or Stimulating Meaningfulness and Self-Regulation? A Case Study About a Programmatic Approach to Transparency of Assessment Criteria. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00104>
- Baughan, P. (2020). *On Your Marks: Learner-focused Feedback Practices and Feedback Literacy*. Advance in Higher Education.
- Bearman, M., y Ajjawi, R. (2021). Can a rubric do more than be transparent? Invitation as a new metaphor for assessment criteria. *Studies in Higher Education*, 46(2), 359-368. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1637842>
- Biggs, J., y Tang, C. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Boud, D. y, Falchikov, N. (Eds.) (2007). *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term*. Routledge.
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32.
- Broadbent, J., Sharman, S., Panadero, E., y Fuller-Tyszkiewicz, M. (2021). How does self-regulated learning influence formative assessment and summative grade? Comparing online and blended learners. *The Internet and Higher Education*, 50(March), 100805. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100805>
- Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J., Carroll, A., y Burton, R. (2019a). What Is My Next Step? School Students' Perceptions of Feedback. *Frontiers in Education*, 4(September). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00096>
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R., y Hattie, J. (2019b). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44, 14-32. <http://doi.org.10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Brown, S., y Knight, P. (1994) *Assessing learners in higher education*. Kogan Page.
- Bylander, J., y Gustafsson, M. (2021). Improved content mastery and written communication through a lab-report assignment with peer review: an example from a quantum engineering course. *European Journal of Physics*, 42(2). <http://doi.org.10.1088/1361-6404/abcb57>
- Cano, E., Pons, L., y Ion, G. (2020). The impact of peer feedback on student teachers' assessment literacy. En P. Baughan (Ed.), *On Your Marks: Learner-focused Feedback Practices and Feedback Literacy* (60-71). Advance HE.
- Cao, Z., Yu, S., y Huang, J. (2019). A qualitative inquiry into undergraduates' learning from giving and receiving peer feedback in L2 writing: Insights from a case study. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 102-112. <http://doi.org.10.1016/j.stueduc.2019.08.001>
- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carter, R., Salamonson, Y., Ramjan, L. M., y Halcomb, E. (2018). Students use of exemplars to support academic writing in higher education: An integrative review. *Nurse Education Today*, 65, 87-93. <http://doi.org.10.1016/j.nedt.2018.02.038>
- Chen, L., Howitt, S., Higgins, D., y Murray, S. (2021). Students' use of evaluative judgement in an online peer learning community. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <http://doi.org.10.1080/02602938.2021.1933378>
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea de 4 de junio de 2018*. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Dawson, P., Carless, D., y Lee, P. P. W. (2021). Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>
- Deeley, S., y Bovill, C. (2017). Staff student partnership in assessment: enhancing assessment literacy through democratic practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(3), 463-477. <https://doi.org.10.1080/02602938.2015.1126551>
- Duers, L. (2017). The learner as co-creator: A new peer review and self-assessment feedback form created by student nurses. *Nurse Education Today*, 58, 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.08.002>
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Evans, C., Zhu, X., Winstone, N., Balloo, K., Hughes, A., y Bright, C. (2019). *Maximising Student Success through the Development of Self-Regulation*. University of Southampton/Office for Students.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21(2), art. M2. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Ghaffar, M.A., Khairallah, M., y Salloum, S. (2020). Co-constructed rubrics and assessment for learning: The impact on middle school students' attitudes and writing skills. *Assessing Writing*, 45, 100468. <http://www.doi.org.10.1016/j.asw.2020.100468>

- Gibbs, G., y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Haerens, L., Krijgsman, C., Mouratidis, A., Borghouts, L., Cardon, G., y Aelterman, N. (2019). How does knowledge about the criteria for an upcoming test relate to adolescents' situational motivation in physical education? A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 25(4), 983-1001. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783983>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. <http://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hawe, E., y Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181-1192. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1236360>
- Hawe, E., Dixon, H., y Hamilton, R. (2021a). Why and how educators use exemplars. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(3), art. 010. <https://doi.org/10.53761/1.18.3.10>
- Hawe, E., Dixon, H., Murray, J., y Chandler, S. (2021b). Using rubrics and exemplars to develop students' evaluative and productive knowledge and skill. *Journal of Further and Higher Education*, 45(8), 1033-1047. <http://doi.org.10.1080/0309877X.2020.1851358>
- Henderson, M., Ajajawi, R., Boud, D., y Molloy, E. (2019a). *The impact of feedback in higher education: Improving assessment outcomes for learners*. Palgrave/MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., y Mahoney, P. (2019b). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research and Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Higher Education Academy (2013). *HEA Feedback Toolkit*. The Higher Education Academy [https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/feedback\\_toolkit\\_whole1\\_1568036614.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/feedback_toolkit_whole1_1568036614.pdf)
- Ho, E. (2017). *Improving ESL Formative Assessment Practices and Student Learning via MultiStaged Peer Assessment of Oral Presentations*, University of Bristol. [https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/175950415/Final\\_Copy\\_2018\\_09\\_25\\_Ho\\_E\\_L\\_M\\_PhD\\_Redacted.pdf](https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/175950415/Final_Copy_2018_09_25_Ho_E_L_M_PhD_Redacted.pdf)
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., y Boud, D. (2021). The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(6), 943-955. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., y Gómez-Ruiz, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación* 359, 206-231.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M., y Boshuizen, H. (2018). Learning in Workplace Simulations in Vocational Education: a Student Perspective. *Vocations And Learning*, 11(2), 179-204. <http://doi.org.10.1007/s12186-017-9186-7>
- Kruiper, S. M. A., Leenknecht, M. J. M., y Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>
- Leslie, L., y Gorman, P. (2017). Collaborative design of assessment criteria to improve undergraduate student engagement and performance. *European Journal of Engineering Education*, 42(3), 286-301. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1158791>
- López-Pastor, V., y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Malecka, B., Boud, D., y Carless, D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 908-922. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784>
- Man, D., Chau, M. H., y Kong, B. (2020). Promoting student engagement with teacher feedback through rebuttal writing. *Educational Psychology*, 13, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1746238>
- Molenaar, I., Horvers, A., y Dijkstra, R. (2019). Young Learners' Regulation of Practice Behavior in Adaptive Learning Technologies. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02792>
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 79-101. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART6.pdf>
- 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), 199-218.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Andrade, H., y Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). Academic Press.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., y O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Röcker, N., Lottspeich, C., Braun, L., Lenzer, B., Frey, J., Fischer, M. R., y Schmidmaier, R. (2021). Implementation of self-directed learning within clinical clerkships. *Gms Journal for Medical Education*, 38, 2. <https://di.org.10.3205/zma001439>
- Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó (Eds.), *Sustainable learning in higher education. Developing competencies for the global marketplace* (pp. 1-20). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1)
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D.R. (2014). Learning from assessment events: The role of goal knowledge. En C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle y J. McArthur (Eds.), *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 152-172). Edinburgh University Press.
- Salmerón, H., y Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16, 5-13.



- Scott, G. W. (2017). Active engagement with assessment and feedback can improve group-work outcomes and boost student confidence. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/23752696.2017.1307692>
- Smith, M. y Lowe, C. (2021). DIY assessment feedback: Building engagement, trust and transparency in the feedback process. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(3), art.09. <https://doi.org/10.53761/1.18.3.9>
- Sokhanvar, Z., Salehi, K., y Sokhanvar, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101030. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., y Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Villarroel, V., Boud, D., Bloxham, S., Bruna, D., y Bruna, C. (2020). Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests. *Innovations in Education and Teaching International*, 34, 535-557. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1564882>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Winstone, N. E., Mathlin, G., y Nash, R. A. (2019). Building Feedback Literacy: Students' Perceptions of the Developing Engagement with Feedback Toolkit. *Frontiers in Education*, 4(May), 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00039>
- Winstone, N., y Nash, R. (2016). *The Developing Engagement with Feedback Toolkit (DEFT)*. Higher Education Academy. [https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancede-document-manager/documents/hea/private/resources/the\\_developing\\_engagement\\_with\\_feedback\\_toolkit\\_def0\\_1568037353.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancede-document-manager/documents/hea/private/resources/the_developing_engagement_with_feedback_toolkit_def0_1568037353.pdf)
- Winstone, N.E., Nash, R.A., Parker, M., y Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 13-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Xu, Y., y He, L. (2019). How Pre-service Teachers' Conceptions of Assessment Change Over Practicum: Implications for Teacher Assessment Literacy. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00145>
- Yuan, J., y Kim, C. (2018). The effects of autonomy support on student engagement in peer assessment. *Educational technology research and development*, 66(1), 25-52. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9538-x>