



RELIEVE. Revista Electrónica de
Investigación y Evaluación Educativa

E-ISSN: 1134-4032

relieve@uv.es

Universitat de València

España

Taras, Maddalena

Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos?
RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 21, núm. 1,
2015, pp. 1-16
Universitat de València
Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91641631003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos?

Student self-assessment: What have we learned and what are the challenges?

Taras, Maddalena

University of Sunderland

Resumen

Este artículo examina los principales temas que han sido una preocupación constante para los investigadores en el tema de la auto-evaluación de los alumnos en el mundo de habla inglesa. Estos incluyen si los estudiantes deben calificar su propio trabajo y si lo hacen adecuadamente, si hay bastantes precisión en la calificación y si la autoevaluación les empodera. Presentamos estos temas dentro de su contexto histórico, el análisis incluye los contextos y las creencias que motivaron su desarrollo. Los datos demuestran que la poca aceptación de autoevaluación está en contra de la investigación sobre la teoría y la práctica, la cual pone de relieve su importancia para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y para posibilitar a los tutores un currículum coherente y consistente con las normas y objetivos. Mediante el examen de las definiciones es posible deshacer los prejuicios sobre el proceso y las cualidades de auto-evaluación de los alumnos y hacer la pregunta - ¿son nuestros procedimientos aptos para el siglo 21? Por último, mediante la presentación de la comprensión de las topologías y categorías de procesos de autoevaluación de los estudiantes tanto en la enseñanza obligatoria como en la educación superior, es posible proponer las opciones puestas a disposición por la investigación para permitir la integración de la auto-evaluación de los alumnos en nuestras aulas.

Palabras clave:

Evaluación; autoevaluación

Abstract

This paper examines major issues that have been a perennial concern for researchers into student self-assessment within the Anglophone world. These include, whether students should grade their own work and if they do grade, if accuracy of grading is important, and if self-assessment empowers. By presenting these issues within their historical background, the discussion provides the contexts and beliefs which motivated the developments. Data demonstrating the little take-up of self-assessment is counter to the research into theory and practice which highlights its centrality to supporting learning for students and enabling coherent aligned curricula for tutors. By examining definitions it is possible to unpick beliefs about the process and qualities of student self-assessment and ask the question – are our processes fit for the 21st century? Finally, by presenting understandings of topologies and categories of student self-assessment processes both in the K-12 sector and in higher education, it is possible to proffer the choices made available by research to enable integration of student self-assessment into our own classrooms

Keywords:

Assessment, self-assessment

Fecha de recepción
10 de Diciembre 2014

Fecha de aprobación
22 de Mayo de 2015

Fecha de publicación
22 de Mayo de 2015

Reception Date
2014 December 10

Approval Date
2015 May 22

Publication Date:
2015 May 22

Introducción

Este documento se centra en los nuevos avances en el campo de la autoevaluación de los estudiantes y se hace las siguientes preguntas:

Autor de contacto / Corresponding author

Taras, Maddalena. Faculty of Education and Society. University of Sunderland. Forster Building. Chester Road. Sunderland SR1 3SD. maddalena.taras@sunderland.ac.uk

“¿Qué hemos aprendido? ¿Cuáles son los retos? Examina temas que han sido vinculados con procesos de desarrollo histórico y educativo con el fin de reflexionar sobre lo que la autoevaluación del alumno podría suponer en los discursos y contextos actuales. La finalidad es proporcionar a los educadores el bagaje en temas básicos para que puedan hacer decisiones fundamentadas a la hora de elegir las soluciones que mejor se adapten a su contexto y a su etapa educativa.

Algunos de los temas más importantes en el campo de la autoevaluación del estudiante incluyen: Si los estudiantes deberían evaluar su propio trabajo; en el caso de que evalúen su propio trabajo, si la precisión en la evaluación es importante; el papel del poder dentro de los modelos, y si los diversos procesos y topologías incluyen o excluyen a los estudiantes en la comunidad evaluadora. Por consiguiente, todo ello pone en cuestión las definiciones de autoevaluación y plantea si las definiciones habituales se acomodan a los requerimientos del siglo XXI. Los nuevos discursos sobre inclusión de los estudiantes, se centrarse en el estudiante y en el aprendizaje, sobre agentes proactivos con voz en los procesos, todos ellos ponen al alumno como epicentro de los procesos. Sin embargo, como parte de comunidades socialmente construidas, ellos también forman parte de una comunidad académica estrechamente entramada.

Taras (2010, 2014) ha proporcionado dos topologías o categorizaciones diferentes de cinco modelos de la autoevaluación, atendiendo al nivel de empoderamiento relativo del estudiante y a los efectos sobre el poder del tutor.

Este documento se construye sobre la base a las ideas de Taras (2009, 2010, 2014), que propuso una visión general de los modelos de autoevaluación, así como sus características esenciales. Sin embargo, aquí proponemos una perspectiva diferente, ya que examinamos también el momento de la autoevaluación dentro del ciclo o fase de aprendizaje, y en qué

y cómo podría influir en el ciclo de aprendizaje. Además, dada la diferenciación poco clara entre la autoevaluación en la educación superior y en la educación obligatoria, También examinamos los tres modelos presentados por Brown y Harris (2013) y determinamos la relación que pueden tener con los modelos identificados por Taras en educación superior.

Aunque este documento se centra principalmente en la autoevaluación en la educación superior, se hará evidente que es imposible separarlo del nivel de educación obligatoria. Para empezar, los departamentos y facultades de educación trabajan en el formato en ambos niveles. En segundo lugar, el acceso web a las revistas e investigaciones ha facilitado el proceso de compartir globalmente los resultados, a través de temas y especialidades, sin importar el contexto. Por último, los principios y las epistemologías proporcionan una base para desarrollar ideas, innovaciones y pedagogías, sin importar el contexto.

En un mundo ideal, y de acuerdo con la literatura, la autoevaluación del estudiante se extendería y se integraría en todos los niveles y aspectos de los procesos de pensamiento y aprendizaje del estudiante. Alverno College, una Universidad privada de Humanidades para mujeres en Milwaukee, ha integrado la autoevaluación del estudiante en todos sus procesos desde 1973. Ha sido una luz única y brillante en el mundo relativamente oscuro de la autoevaluación del estudiante en Educación Superior y su amplia variedad de publicaciones constituyen un ejemplo de cómo la autoevaluación del estudiante puede funcionar en la práctica. Por tanto, sus prácticas no se tratan aquí. (<http://www.alverno.edu/>).

Avances en la autoevaluación del estudiante en el mundo anglófono

La autoevaluación del estudiante tiene una compleja y larga historia sostenida por el esfuerzo de una minoría apasionada. Sigue siendo aún una práctica minoritaria, a pesar de lo que nos dice la teoría, la investigación

empírica y la práctica, que demuestran su papel central en el desarrollo del aprendizaje autorregulado, la autonomía e independencia (Boakaerts et al 2005; Butler and Winne 1995; Zimmerman 2002), y en darle voz y empoderar al estudiante (Taylor and Robinson 2009), además de facilitar a los tutores un currículo coherente y consistente con las normas y objetivos. Los contextos históricos y las prioridades sociales han influido en el enfoque de la investigación y el desarrollo de la autoevaluación del estudiante. La autoevaluación del estudiante ha significado cosas diferentes en diferentes épocas en la historia. Es mediante el estudio de los avances sociales en el ámbito de la educación cómo las diferencias entre los discursos y las funciones atribuidas a la autoevaluación del estudiante se hacen más claras.

Desde el primer uso registrado de la autoevaluación en Estados Unidos en los años 30 del siglo pasado (Boud 1995), ha demostrado ser un medio eficiente para apoyar al aprendizaje del estudiante. En este artículo, cuando se utiliza el término “autoevaluación” sin otra cualificación, nos referimos al modelo estándar de la autoevaluación del estudiante desarrollado en los Estados Unidos en los años 30. Este modelo requiere que los estudiantes evalúen su propio trabajo de acuerdo con criterios y estándares acordados, y posiblemente proveer distinciones entre elementos más fuertes y los más débiles y, opcionalmente, una calificación.

Los discursos sobre la autonomía e independencia del estudiante en los años 70 y 80 crearon una ruptura entre tutores y estudiantes. El énfasis se situó en que los estudiantes pudieran evolucionar y trabajar sin un apoyo directo e inmediato por parte de los tutores, buscando más el apoyo de sus pares y ayuda externa (Boud 1995; Cowan 2006; Reynolds & Trehan 2000). Los años 80 y 90 fueron un periodo en el que se renovó el interés en la participación del estudiante en su evaluación en la Educación Superior. Reynolds y Trehan (2000, 269) proporcionan una visión

global del campo de la autoevaluación y de la evaluación por pares en aquel momento. En el Reino Unido y Australia, Boud llevó a cabo un extenso trabajo sobre el apoyo a la autoevaluación, que se encuentra resumido en su libro publicado en 1995. Una característica importante del libro fue el amplio número de estudios de caso en diferentes contextos educativos y con distintas temáticas que mostraban la adaptabilidad del proceso de autoevaluación del estudiante. Cowan (2006), otro investigador muy importante del campo de la autoevaluación, difundió sus ideas de forma extensiva en el Reino Unido y por Asia. El proyecto SAPHE (del inglés *Self Assessment in Professional and Higher Education* – la *Autoevaluación en el ámbito de la Formación Profesional y la Educación Superior*) difundió y desarrolló la autoevaluación en varias instituciones de educación superior de Inglaterra (Hinett & Thomas 1999), intentando así expandir su limitado uso. Esto se confirmó también en Gales y en Escocia (Glasner 1999; Hounsell et al., 1996). Taras (2014) informó de un incremento en las instituciones de Educación Superior de Inglaterra durante el periodo 2000 a 2014.

¿Por qué la autoevaluación del estudiante?

Este artículo parte de la premisa de que el uso y comprensión de la autoevaluación es un apoyo necesario para el aprendizaje. Las evidencias de las que se deriva esta premisa se encuentran en los siguientes campos:

- los discursos sociales y educativos (Dearing 1997; Taras 2002),
- las teorías de aprendizaje (James 2005)
- teorías sobre la evaluación (Black and Wiliam 2003, 2006, 2009; Sadler 1989, 2010; Taras 2002, 2009, 2010, 2012)
- las investigaciones empíricas sobre la evaluación (Black & Wiliam 1998; Crooks 1988; Hattie & Timperley 2007; Natriello 1987; Brown & Harris 2013; Wiliam 2007),

- la práctica (Boud 1995; Boud & Falchikov 1989; Dochy et al 1999; Cowan 2006; Taras 2001, 2003; Dragemark Oscarson 2009; Brown & Harris 2013).

A pesar de ello, 80 años después, se sigue considerando un nicho de mercado para una minoría entusiasta, en vez de un elemento necesario de las prácticas éticas, inclusivas y centradas en el estudiante, debido a su falta relativa de uso como parte de los procesos de evaluación en el aula (Brown and Harris 2013; Taras and Davies 2013).

Adopción limitada de la autoevaluación del estudiante

A pesar de los avances con el tiempo y de las pequeñas bolsas de entusiasmo por la autoevaluación del estudiante, tanto Brown y Harris (2013) en Educación Obligatoria como Taras (2014) en la educación superior, muestran que su uso no es de ninguna manera universal. El uso del que se informa solo puede aportar una vaga indicación de lo que sucede en realidad: Brown y Harris citan su investigación con profesores de secundaria canadienses, donde el 23% de los 4.148 de los profesores muestreados declararon no haber usado nunca la autoevaluación, con un 58% que declaraban un uso mínimo de la autoevaluación (en Hunter, Mayenga & Gambell 2006). En Finlandia, solo la mitad de los 346 estudiantes de secundaria encuestados declararon haber participado en procesos de autoevaluación (Lasonen, 1995).

En la educación superior en el Reino Unido, la autoevaluación y la evaluación por pares se consideraron poco habituales (Glasner 1999, 17-8; Orsmond et al 2000, 24). Datos recientes recogidos a lo largo de un período de 10 años por 142 miembros de staff de diferentes áreas y disciplinas de una institución muestran que ha habido un aumento en el compromiso con la autoevaluación (Taras, 2014). Datos recogidos entre el 2000 y 2002 de 42 académicos de Ciencias Sociales mostraron que el 17% de los profesores usaban la autoevaluación del estudiante para la retroalimentación y el 9,5% lo utilizaba para calificar, con un último

porcentaje, un 74%, que jamás la había usado. Datos recogidos en 2006 de 50 profesores universitarios del área de educación indicaron que el 70% de los tutores usaban la autoevaluación del estudiante, con un 2% adicional que afirmaban que ‘a veces’, mientras que un 28% declaró no haberlo utilizado nunca. En 2010, datos de profesores universitarios del área de Ciencias mostraron que un 56% usaba la autoevaluación del estudiante, mientras que un 44% declararon que no lo hacían. A pesar de que los datos no nos indican con qué frecuencia y cuánto utilizan los tutores la autoevaluación del estudiante, sí aportan una indicación de las tendencias en cuanto al compromiso con ella. Dos cosas deben ser destacadas, primero que los estudios no fueron diseñados para obtener los mismos datos y segundo que cuando la autoevaluación se menciona se refiere al modelo estándar.

El hecho de que el 70% de los tutores declaren que utilizan la autoevaluación del estudiante es muy positivo. Sin embargo, el hecho de que 28% de los tutores académicos jamás hayan considerado utilizarlo, cuando se encuentran en la cúspide de nuevas tendencias, innovaciones y buenas prácticas en la educación, ayuda a formarnos una buena panorámica. Como se indica, aunque no hay datos realmente comparables de todo el mundo, parece claro que no hay en ninguna parte un uso consistente y sistemático de la autoevaluación del estudiante.

Evaluación para el aprendizaje

Quizás el florecimiento real de la autoevaluación dentro de los discursos de evaluación formativa vino con el cambio de milenio, con la llegada del término mágico “Evaluación para el Aprendizaje” en el contexto del nivel escolar obligatorio (K-12).

Durante las últimas dos décadas, la autoevaluación del estudiante ha sido fuertemente reprendida como un aspecto importante de la evaluación formativa a través del movimiento global de la

evaluación para el aprendizaje (AfL) (Brown & Harris 2013: 367).

Quizás haya capturado la imaginación de los educadores a nivel mundial porque ha obtenido el apoyo gubernamental en muchos países (Stobart, 2008). Además, el informe seminal de 1998 de Black y William proporcionó evidencias de investigación que persuadían y convencían:

La autoevaluación por estudiantes no es una opción interesante o un lujo, tiene que ser considerada como esencial (Black & William 1998: 54-5)

El trabajo de Black y William en las escuelas inglesas incitó el ímpetu a replicarlo a lo largo de los continentes y culturas, debido a su impacto en el aprendizaje del estudiante. La antología escrita por Berry y Adamson (2001) informa de trabajos en un buen número de países en la región Asia-Pacífico en el uso y la difusión de la Evaluación para el Aprendizaje.

Casi todos los profesores mencionaron alguna forma de autoevaluación en sus programaciones docentes... se ve que el efecto de la intervención casi duplica el aprendizaje del estudiante (William, 2007: 1059).

Hasta este punto, la dirección de los principios y prácticas de la Evaluación para el Aprendizaje parecerían estar de acuerdo con el Alverno College (<http://www.alverno.edu/>) y los discursos relativos a la autoevaluación de los estudiantes iban siendo aceptados. Sin embargo el entusiasmo por la Evaluación para el Aprendizaje (Black et al. 2003, 123) ha disminuido y se ha cuestionado la base teórica de la Evaluación para el Aprendizaje, debido a la (con)fusión de la Evaluación para el Aprendizaje con la Evaluación Formativa (Taras 2012). Como Taras (2012) apunta, la evaluación formativa tiene una larga ascendencia en la educación superior y la evaluación para el aprendizaje es descrita en

Black et al (2003) como cuatro intervenciones (Taras 2009).

Debates dentro del discurso de la autoevaluación del estudiante

Este documento plantea algunas cuestiones retóricas clave: **por qué** y **cómo** la autoevaluación sigue siendo considerada un lujo en la educación superior, en donde los estudiantes son adultos responsables; **cómo** puede justificarse el excluirlo de la práctica cuando las teorías de aprendizaje actuales apoyan a los paradigmas constructivistas y socio-constructivistas, **por qué** la autoevaluación frecuentemente es ignorada, a pesar de las teorías que demuestran que la autoevaluación es una parte esencial del aprendizaje autorregulado (que sin duda es un objetivo de la Educación Superior).

Los avances recientes en el nivel de Educación Obligatoria respecto a la Evaluación para el Aprendizaje han convertido a la autoevaluación en un nuevo foco, pero aun así, hay evidencia de que los discursos están siendo distorsionados por cuestiones históricas retrógradas que son cuestionables e incluso irrelevantes.

¿Deberían los estudiantes ponerse nota en la autoevaluación?

Ponerse nota para valorar el nivel de aprendizaje, ya sea por parte del tutor o del estudiante siempre ha sido una área muy debatida y discutida. Las calificaciones solo pueden ser una muy cruda e indirecta representación del aprendizaje. La fiabilidad de las calificaciones o notas está en su punto más alto cuando los test y exámenes son simples, y por lo tanto la calificación sólo puede considerarse como una aproximación en el caso de trabajos complejos con múltiples criterios. Sin embargo, las calificaciones siempre han sido la base y fundamento de la educación y constituyen un sinónimo político y social del logro del éxito académico (Broadfoot & Black 2004).

En el ámbito educativo, las calificaciones son todavía más problemáticas porque se ha demostrado que tienen un impacto en el aprendizaje. El muy citado trabajo de Butler (1987, 1988) ha ilustrado cómo las calificaciones pueden influenciar a los estudiantes (Black & William 1998; Hattie & Timperley 2007; Brown & Harris 2013). Butler (1987) mostró que las calificaciones pueden incitar al alumno a comprometerse más con su trabajo sin afectar su desempeño. En el estudio de 1988, ella mostró que las notas influyen en la asimilación de la retroalimentación y en las reacciones emocionales y personales. Proporcionar solo comentarios produjo mejoras en el aprendizaje, mientras que los comentarios acompañados de notas no lograron este efecto: parece haber una finalidad en las notas que impide la asimilación de los comentarios. A la vez, dio alabanzas centradas en lo personal y no obtuvo ningún impacto sobre el trabajo: ser buena persona no se vinculaba con producir mejores trabajos (Butler 1987, 481). Es sólo mediante un enfoque sobre la tarea como se produjeron mejores resultados. De forma similar, Sadler (2000) y Taras (2001, 2002) estuvieron de acuerdo en que las calificaciones distraen de la comprensión del proceso de evaluación, de sus criterios y estándares. Este vínculo entre calificaciones y una falta de logro por parte del alumno llevó a Black et al. (2003) y a otros (Gardner 2006; Stobart 2008) a sugerir que es mejor excluir a las calificaciones de los procesos de aprendizaje en el aula.

Esto, en cualquier caso, no significa que las notas no tengan un papel a la hora de ayudar a los estudiantes a comprender los estándares de evaluación (Sadler 1989), pero el momento de calificar es clave. Taras (2002, 606) defiende que para prevenir la interferencia con la comprensión y asimilación de la retroalimentación, los estudiantes deberían recibir su nota sólo después de que hayan terminado el ciclo de discusión pedagógico con pares y tutores.

Es interesante que el Alverno College, que ha sido un líder en el desarrollo de la autoevaluación desde 1973, haya eliminado las

calificaciones de sus cursos y programas. Ellos afirman que una sola letra o número no puede comunicar si el contenido o la aplicación de este conocimiento al mundo real se ha logrado asimilar. Como alternativa, han proporcionado una “transcripción narrativa” que da una imagen más detallada del aprendizaje. De cualquier modo, Taras (2003) desarrolló una técnica que consiste en proporcionar a los estudiantes una mínima o nula retroalimentación previa a la discusión entre pares, porque descubrió que los estudiantes estaban adivinando las calificaciones que otorgarían a partir de sus comentarios. También es posible que los empleadores o grupos interesados puedan analizar las transcripciones narrativas para extraer una calificación como atajo. En un sistema en el que las calificaciones están tan universalmente arraigadas, puede ser difícil evitarlas o atajarlas.

Precisión en la calificación

Las investigaciones anteriores centradas en la autoevaluación como evaluación han tenido dos temas principales: si son fiables las autoevaluaciones de los estudiantes y la comparación de la nota o puntuación entre el estudiante y el tutor (Boud 1995; Tan 2012). Las investigaciones iniciales sobre la autoevaluación se asociaron con discursos que sugirieron que la evaluación del estudiante podría reemplazar la evaluación hecha por el tutor, si pudiera demostrarse que la autoevaluación del estudiante puede ser lo suficientemente precisa (Cowan 2006). En los años 80, la precisión en la autoevaluación era considerada importante debido a la misma creencia de que podría reemplazar la evaluación del tutor. Es interesante que esta creencia parece haberse trasladado al pensamiento actual.

También es visto como una forma potencial de reducir la carga de trabajo de evaluación de los profesores-tutores, haciendo que los estudiantes sean más responsables respecto al seguimiento de su progreso y retroalimentación (Sadler & Good, 2006;

Towler & Broadfoot, 1992). (Brown y Harris 2013: 368).

Por consiguiente la cuestión de la precisión de la calificación en la autoevaluación del estudiante ha sido siempre de gran relevancia. Sin embargo, ya que ninguna institución calificadora aprobaría notas sin verificar, el debate tiene un valor limitado, aunque la investigación sigue explorando tanto la fiabilidad de los estudiantes a la hora de autoevaluarse como la comparación de la nota o puntuación del estudiante y el tutor (McDonald & Boud 2003).

Irónicamente, la evaluación del profesor ha mostrado ser inconsistente y a menudo imprecisa (Heron 1988: 82; Sadler 1989: 131), de tal modo que los profesores novatos son más precisos que los que tienen experiencia (Ecclestone & Swan 1999). El enfoque centrado en la precisión en la evaluación del estudiante ha conducido a un extenso cuerpo de investigaciones que continua en la actualidad, frecuentemente comparando las calificaciones del profesor y del estudiante (Boud 1995; Boud & Falchikov 1989; McDonald & Boud 2003; Tan 2012).

Las primeras investigaciones sobre la precisión en la autoevaluación del estudiante mostraron que los estudiantes novatos tienden a sobreestimarse ligeramente, mientras que los estudiantes avanzados se subestiman ligeramente (Boud 1986: 3). A ello se suma que los estudiantes con menor rendimiento son menos precisos que aquellos tienen un mayor desempeño:

... aunque numerosos estudios han mostrado que la mayor mejora en el rendimiento a través de la autoevaluación se ha visto entre aquellos estudiantes que tenían un menor desempeño (Brown y Harris 2013, 387)

Esto indica que el aporte y apoyo pedagógico es crítico a la hora de mejorar la precisión en la autoevaluación. Se confirmaría, por tanto, que los autodidactas están probablemente en

minoría y que los profesores son difícilmente prescindibles en educación.

Actualmente, las creencias sobre la importancia de la precisión en la autoevaluación del estudiante varían mucho. Por ejemplo, Brown y Harris (2013) mantienen que la precisión es clave en la autoevaluación del estudiante. Afirman (2013: 367) que sin un alto grado de precisión los estudiantes no podrán saber si están mejorando. Gran parte de su análisis de la literatura sobre la autoevaluación del estudiante se vincula a la cuestión de la precisión, vinculado a la edad del estudiante, su capacidad, las características de la tarea y el método de autoevaluación utilizado (Brown & Harris 2013: 371).

Sin embargo también citan investigaciones que demuestran que la práctica hace la perfección, especialmente en contextos complejos con múltiples criterios (Brown & Harris 2013: 367; Syed 2011: 74) e, interesantemente, en el caso de estudiantes con pocos recursos económicos (ver también Boud 1986: 11, 13, 27; Boud 1988: 89-90; Syed 2011; Wood et al 1988:113). También demuestran que la regularidad y la comprensión dentro del proceso de autoevaluación por parte del estudiante es un elemento clave en el desarrollo de la precisión, así como la madurez: la evidencia de que los estudiantes más mayores y con más éxito son más precisos parece apoyar esta conclusión (Brown & Harris 2013; Tan 2012).

El planteamiento de este artículo es que la precisión en la calificación del estudiante es un elemento secundario respecto a los beneficios para el aprendizaje derivados de la inclusión del estudiante en el proceso de evaluación. Tan (2012) apoya esta idea: le proporciona más importancia a la evidencia de que la autoevaluación del estudiante apoya al aprendizaje. La precisión de la evaluación del estudiante les ayuda a confirmar su comprensión de los estándares y criterios (Sadler, 1989) y, de nuevo, esto es importante para el aprendizaje y la comunicación con pares y tutores. La práctica hace la perfección para

todos y dentro del proceso de autoevaluación del estudiante, una mayor pericia lleva a una mayor precisión: la investigación indica que, del mismo modo, las comprensión de los profesores de los estándares y criterios se desarrollaron mediante el debate y la práctica (Boyd & Bloxham, 2014).

El poder

Relativamente pocos investigadores han prestado atención a la cuestión del posible empoderamiento del estudiante mediante la autoevaluación. En los años 80, Heron (1988) sí lo consideró importante, así como también Somervell (1993): ambos argumentaron que la evaluación y en particular la autoevaluación del estudiante, es una cuestión política y tendría que enmarcarse dentro del contexto de una sociedad democrática.

Algunos académicos han señalado también que el modelo estándar de autoevaluación del estudiante puede convertirse en confesionario (Reynolds & Trehan 200; Taras 2003, 2008; Tan 2004, 2009, 2012). Los estudiantes pueden exponer sus pensamientos y sentimientos durante los procesos de evaluación y reflexión, y esto podría ser utilizado en su contra.

Tan (2004, 2012) usó diferentes clasificaciones de poder para examinar el proceso estándar de autoevaluación del estudiante. Taras (2008) comparó el relativo empoderamiento del modelo estándar de autoevaluación del estudiante con el modelo que integra retroalimentación entre pares y profesores. Taras (2010, 2014) ha aportado clasificaciones y topologías de modelos de autoevaluación de acuerdo con el empoderamiento relativo de los estudiantes y también ha comentado cómo el poder que tiene el tutor puede verse afectado. La conclusión general es que el modelo estándar es el que menos empodera de todos los modelos disponibles.

Definiciones

Las definiciones representan la plataforma teórica sobre la que se construyen las prácticas

y la investigación. Examinar las definiciones proporciona la fundamentación epistemológica para la conceptualización de los términos: los procesos también son evidentes así como la interrelación entre los términos. Por lo tanto, para intentar entender las diferencias entre los pensamientos de los investigadores, es útil empezar examinando las definiciones que éstos proponen.

Las diferentes definiciones representan distintos puntos de vista. Ciertos aspectos influyen en las diferentes interpretaciones posibles de la autoevaluación. Primero, el acordar y aclarar los parámetros, es decir, criterios, estándares y los resultados del aprendizaje; a continuación, esclarecer el proceso; como tercer paso, clarificar el resultado de la evaluación; y por último, la responsabilidad relativa de cada participante y unido a esto, el apoyo que cada participante puede dar o espera recibir.

Definiciones de autoevaluación del estudiante en la Enseñanza Superior

Se examinarán dos definiciones de autoevaluación del estudiante: las ofrecidas por el Alverno College y por Boud.

Definición de autoevaluación del estudiante de Alverno College

En Alverno, la autoevaluación está integrada dentro de la ‘Evaluación como Aprendizaje’ del estudiante

(http://www.alverno.edu/for_educators/student_as_learn.html). La evaluación está vinculada con la enseñanza y el aprendizaje en todas las etapas, niveles y áreas de la experiencia institucional, y podría haber servido como ejemplo del modelo de Alineación Constructiva de Bigg (1999).

La autoevaluación es un aspecto esencial, junto con los criterios públicos y la retroalimentación. La definición de autoevaluación es:

La habilidad de una estudiante para observar, analizar y juzgar su rendimiento en base a unos criterios y determinar así cómo puede mejorarla
[\(http://depts.alverno.edu/saal/\)](http://depts.alverno.edu/saal/)

La definición identifica las cuatro habilidades inherentes en el proceso de autoevaluación, así como los parámetros. Estudiantes y profesores llevan a cabo el mismo proceso de evaluación del desempeño de los alumnos, utilizando los mismos criterios públicos, lo cual significa que los dos pueden formar una base para la comparación y el debate. Es decir, estudiantes y profesores tienen un foro y un lenguaje común.

Dado que la investigación indica que un enfoque centrado en la tarea es productivo para los estudiantes (Black & Wiliam 1998), quizás es sorprendente que el enfoque inicial en la autoevaluación del estudiante no esté centrado en la tarea. Sin embargo, no se está centrándolo en el yo, es decir, en la persona, que ha resultado tener efectos negativos, sino en el comportamiento, es decir, lo que los estudiantes **hacen**. Esto lleva a los alumnos a identificar patrones en los cuales apoyar su comprensión y sus ejecuciones. La tercera etapa, de valoración, resulta más fácil porque los estudiantes ya han observado y reflexionado sobre su trabajo, y pueden entonces comparar su desempeño con los criterios. La última etapa de planificación une las estrategias y comportamientos anteriores a futuros desarrollos.

Al requerir a los estudiantes la integración de la autoevaluación en sus procesos de resolución de problemas, la facultad ha encontrado que los estudiantes muestran una creciente comprensión de las interrelaciones de capacidad, contenido y contexto (Loakes & Jensen 1988: 128).

La última parte de la definición requiere que los estudiantes se centren en su trabajo después de la valoración y “...determinar así como puede mejorarla”. Taras (2001, 2003) sostiene que si los estudiantes pudiesen hacer esto antes de la

presentación de su trabajo para evaluar, seguramente ellos habrían hecho los cambios, a no ser que se viesen impedidos por limitaciones de tiempo. Está claro que la autoevaluación no trata solo del trabajo académico: el desarrollo holístico de la persona es el objetivo primario. Trata también sobre el proceso y no solo el producto. Es una habilidad y un enfoque que puede ser aplicado a todas las áreas de su desarrollo.

Definición de Boud de la autoevaluación del estudiante

Las características que definen la autoevaluación son la implicación de los estudiantes en la identificación de estándares y/o criterios para aplicar a su trabajo y valorar hasta qué punto han cumplido con estos criterios o estándares (Boud 1991: 5, in Boud 1995: 12)

y

En el acto de cuestionarse está el acto de valorarnos a nosotros mismos y hacer decisiones sobre el siguiente paso. Esto es la autoevaluación (Boud 1995: 1)

En la definición de Boud la palabra clave es “implicación”. Es con la implicación de los estudiantes como el proceso deja ya de ocuparse de lo que se cuenta y se convierte en un tema que trata sobre la participación y lo sitúa dentro del pensamiento actual sobre teorías de aprendizaje. La co-construcción del significado y de las comprensiones es por tanto la clave de la definición. Esto no significa necesariamente que los estudiantes tengan que “redescubrir el Mediterráneo”. Por ejemplo, en Alverno College los criterios se publican y son públicos, y todos los participantes de la autoevaluación tienen que negociar su comprensión y su utilización. Boud declara que la autoevaluación no puede darse de manera real a no ser que los estudiantes hayan creado y personalizado sus propios criterios para cada trabajo (1995). Taras (2001) trata de atenuar este punto de vista, particularmente dado que

los reglamentos de las instituciones y las diferentes calificaciones requieren frecuentemente la publicación previa de los criterios. Al crear sus propios criterios al inicio de un curso, los estudiantes pueden seguir siendo el motor principal de creatividad, mientras al final comparan sus opiniones y sus hallazgos con los criterios publicados. Esto tiene la doble ventaja de disipar preconcepciones, a la vez que les permite hacer suyos los criterios, los objetivos y las metas. Los criterios están, por consiguiente, directamente vinculados a las metas y resultados de los estudiantes. Black et al (2003) hallaron que era imposible separar los criterios de cualquier otro aspecto de la evaluación. Es interesante mencionar que el personal de Alverno coincide con Boud en cuanto al papel central de los criterios:

De todos los aspectos del proceso de evaluación, el uso de los criterios es quizás el factor más importante en la orientación del aprendizaje del estudiante” (Loaker & Jensen 1988: 130)

Sin embargo, dado que Alverno trabaja con criterios publicados a nivel institucional, no apoya la creación de criterios hechos por los alumnos, aunque inevitablemente habrán de ser contextualizados e individualizados para cada trabajo.

Tipos, tipologías y procesos de la autoevaluación

Esta sección examina los tres procesos de autoevaluación identificados en el nivel de Educación Obligatoria (Brown & Harris 2013: 369) y después los cinco modelos de autoevaluación que pueden ser fusionados en tres procesos básicos en el contexto de la educación superior (Taras 2010: 2014).

Brown and Harris (2013: 369) identifican tres tipos en el nivel de Educación Obligatoria: (1) autocalificación, (2) auto-estimación del desempeño y (3) evaluaciones basadas en criterios o rubricas. Se describen de la siguiente manera:

1. La autovaloración requiere que los estudiantes valoren aspectos cualitativos o cuantitativos de su trabajo usando un sistema de calificación.
2. La auto puntuación o la asignación de una nota al trabajo de uno mismo puede hacerse también mediante el uso o de una guía para preguntas respondidas objetivamente o de una rúbrica o modelo de respuesta.
3. Por último, y quizás más asociada clásicamente al AFL, es la práctica de utilizar una rúbrica para establecer las características distintivas del trabajo individual escrito o presentado (Brown & Harris 213: 370)

Los tres tipos serán analizados en detalle para establecer similitudes y diferencias en los procesos. La autocalificación utiliza un sistema de puntuación para examinar la calidad o la cantidad de trabajo: la pregunta que surge es cómo exactamente esto se distingue o es similar al segundo tipo que utiliza a) una guía o b) una rúbrica o c) una respuesta modelo. Tanto el tipo uno como el tipo dos de autoevaluación utilizan un calco o un sistema de respuestas: el primero valora aspectos cualitativos o cuantitativos, mientras que el segundo proporciona una nota o calificación (¿Cómo se relacionan éstos con los aspectos cualitativos y cuantitativos del tipo uno?).

Además, “... todas estas tareas requieren reflexión”. De hecho, los tres tipos parecen tener sinónimos para llevar a cabo procesos de valoración similares. Pueden utilizar un instrumento de comparación con el que los estudiantes pueden reflexionar y comparar su trabajo. Todos pueden ser equiparados al modelo del sistema de autocalificación de la Educación Superior (Taras 2010). Quizás la única distinción clara puede ser que algunos tipos utilicen palabras para describir cualitativamente (como hace el nuevo sistema de Alverno) y otros posiblemente también requieran una puntuación o calificación. Sin embargo esta distinción no se hace de forma

explícita, aunque la siguiente cita parecería indicarlo:

Las prácticas de autoevaluación también pueden motivar a los estudiantes a incluir comentarios o consejos escritos para sí mismos sobre cómo mejorar (Brown & Harris 2013: 369).

Quizás sería más acertado ver estos tres tipos de autoevaluación como un proceso de autocalificación que puede ser clasificada en tres subsecciones. La autoevaluación, como cualquier evaluación puede ser aplicada a todos y a todos (Scriven 1967) y quizás haciendo distinciones entre diferentes contextos pueda ayudar a los educadores a aceptarlo.

Como ha sido mencionado anteriormente, la autoevaluación, como toda evaluación, proporciona un patrón de calidad del trabajo producido, haciendo una comparación del trabajo contra una escala determinada por criterios y estándares. Históricamente la educación y la sociedad se han preocupado menos por los estándares absolutos (contra los criterios) y se han preocupado más por la clasificación relativa y selección entre alumnos (Broadfoot 2007; Stobart 2008).

Incluso el enfoque de Hattie y Timperley (2007) sobre la progresión del aprendizaje de un individuo hace comparaciones con diferentes etapas del desarrollo y rendimiento. La sociedad ha considerado estas comparaciones de gran importancia (Broadfoot & Black 2004) porque cree que permite una selección de los mejores estudiantes. Lo que hacemos, o cómo lo hacemos, es moral y éticamente importante ya que los estudios demuestran que hay diferentes impactos pedagógicos según los procesos elegidos. (Black & William 1998; Hattie & Timperley 2007)

Social, política y educativamente, un examen externo se considera una etapa final del recorrido educativo de un estudiante: la calificación o puntuación también tiene una

finalidad que es real y tangible. Rowntree (1987) cita una investigación que muestra que hasta los niños muy jóvenes son conscientes de la importancia de las notas y que éstas van unidas a los estudiantes mejores de la clase en cualquier actividad. También son conscientes de su propia posición relativa en la clasificación de la clase. Clasificar, ordenar y calificar son normas aceptadas. A cualquier edad, sacar un 45% cuando el nivel exigido para aprobar es 40% se considera débil. La diferencia entre una calificación que se usa como escalón para ayudar a aprender y una que se usa para hacer sentir al estudiante que ese aspecto del aprendizaje está finalizado es importante e influirá en cómo esa nota es percibida y recibida.

Del mismo modo que la evaluación tiene diferentes impactos dependiendo de qué y cómo se hace, la autoevaluación tampoco se debe considerar un proceso único y rígido con siempre un mismo impacto en estudiantes y profesores. No solo son importantes el ‘qué’ y ‘cómo’, sino que el ‘cuándo’ también aporta mensajes sociales y políticos.

Usando la clasificación de Taras (2014) como punto de partida, los tres procesos y cinco modelos de autoevaluación se examinarán dentro de un potencial ciclo de aprendizaje.

Autocalificación

Muchos tutores utilizan la autocalificación sin relacionarla con la autoevaluación aunque sea un medio eficiente para incluir e introducir todas las complejidades de la evaluación a los estudiantes. Es improbable que la autocalificación ocurra al finalizar fases del aprendizaje en las cuales los profesores requieren una calificación resumen que se convertirá en oficial. La mejor situación para la autocalificación es cuando los estudiantes trazan un modelo u hoja de calificación (con el apoyo del profesor), que luego es utilizada en la evaluación entre pares y en la autoevaluación. Entonces se convierte en una actividad social en la que las negociaciones de la comprensión ayudan a aprender. El proceso entero de

autocalificación se convierte en una parte del ciclo del aprendizaje y la nota final puede ser revisada por el profesor y, por consiguiente, convertirse en oficial.

Así pues, ¿por qué la autocalificación no se lleva a cabo en tests o exámenes importantes? La respuesta es sencilla: porque los exámenes o test son algo que “se le hace” al estudiante en vez de algo que el estudiante puede hacer por sí mismo. Los exámenes rara vez se consideran parte del aprendizaje o enseñanza, lo que explica hasta cierto punto por qué han sido a menudo un añadido y no se han integrado con el resto del currículo. Los motivos por los cuales se excluye a los estudiantes no son pedagógicos, sino sociales, políticos y logísticos. También hay una compartimentación del aprendizaje que se encuentra agravada por la modularización que hay en el sistema de cursos académicos de año completo. Los tutores dejan el grupo y entonces sus responsabilidades se terminan.

La autocalificación en la que los estudiantes son agentes centrales de la producción de la hoja de calificación, es muy eficiente a la hora de promover el aprendizaje correctivo, el aprendizaje cooperativo, aclarar los criterios y estándares y, más importante, permitir a los estudiantes ser asesores críticos y desarrollar una comprensión de calidad (Sadler 1989), la herramienta de desarrollo definitiva. Incluso utilizándola para trabajos pequeños e intermitentemente, con hojas de calificaciones producidas por los profesores, es un medio importante para desarrollar el espíritu crítico y para esclarecer criterios y estándares.

El Estándar Robusto (Sound Standard)

El estándar robusto (Cowan 2002, 2006) usa el mismo proceso que la autocalificación y puede así ser considerado una subcategoría de ésta. En vez de utilizar un modelo o ejemplo de respuesta *ideal*, proporciona un justo por debajo y otro justo por arriba del 55%, que se encuentra a medio camino entre un aprobado (40%) y un notable (70%). El estándar robusto fue desarrollado para contextos complejos con

múltiples criterios y se centra en la comprensión de un trabajo “medio”. Durante una sesión de formación del profesorado en Singapur con profesores de secundaria, el estándar robusto fue recibido con gran entusiasmo por los profesores encargados de grupos con dificultades de aprendizaje. Indicaron que sus estudiantes se desanimaban fácilmente y que este modelo podría ser una manera de hacerles ver que el éxito puede ser también una realidad para ellos. Las mismas observaciones pueden hacerse respecto al estándar robusto como modelo para la autocalificación.

La autoevaluación estándar y el diseño del contrato de aprendizaje

El diseño del contrato de aprendizaje aporta a los estudiantes la libertad de tomar cualquier decisión curricular, aunque la evaluación final sigue el modelo estándar de autoevaluación y por tanto, ambos serán discutidos conjuntamente (Taras 2014). Generalmente, los profesores no trabajan este modelo con los estudiantes. Con la autocalificación (y el Estándar Robusto), se puede implicar en distinto grado a los estudiantes en la producción de la hoja de calificación. En el modelo estándar, antes de la entrega de un trabajo, se le solicita al estudiante realizar una evaluación de su trabajo en función de los criterios (que ya vienen decididos) y, opcionalmente, una calificación o nota. Independientemente del apoyo que hayan recibido los estudiantes desde el inicio hasta la finalización del trabajo a evaluar, (sea en la forma de debates sobre los criterios, requerimientos de la tarea, rúbricas o conversaciones sobre planes iniciales de trabajo y borradores), en el modelo estándar de autoevaluación el estudiante lleva a cabo un análisis de su propio trabajo sin el apoyo del profesor. Taras (2010) lo llama una lista de verificación útil. Esto, a todos los efectos, separa la evaluación por parte del profesor de la evaluación por el estudiante, duplica el volumen de trabajo del profesor y apoya a la evaluación controlada por el profesor. Los posibles diálogos podrían acabar en posiciones atrincheradas ya que las evaluaciones, tanto del

profesor como del alumno, están separadas por proceso y tiempo.

El modelo de autoevaluación con retroalimentación integrada entre pares y el profesor

Taras (2001, 2003) desarrolló este modelo para la retroalimentación en trabajos orientados a evaluación sumativa orientado a la acreditación en Educación Superior. Tradicionalmente, los exámenes de final de curso, o los de final de semestre, se consideraban como exámenes externos al proceso de aprendizaje y no se proporcionaba retroalimentación a los alumnos. Este modelo entra en juego en un momento en el que todos los demás modelos hayan completado la autoevaluación. Como el nombre indica, la autoevaluación del estudiante ocurre cuando los estudiantes hayan sido suficientemente bien informados a través de la discusión y retroalimentación entre pares (además de retroalimentación por parte del profesor). La evaluación del docente ocurre durante el periodo institucional habitual, pero los estudiantes no son informados sobre ello hasta que no reexaminan su trabajo desde una nueva perspectiva: el mismo principio ocurre en Alverno:

Para ganar distancia sobre su rendimiento, los estudiantes no evalúan su propio desempeño hasta la siguiente sesión (Loaker & Jenesen 1988, 134)

Los estudiantes debaten con sus pares y llevan a cabo una evaluación entre pares para hallar modelos de trabajo alternativos. Una mínima retroalimentación del tutor aclara cuestiones sin resolver antes de que los estudiantes lleven a cabo la autoevaluación, incluida la calificación, y reciban retroalimentación completa y una nota por parte del profesor.

Interesantemente, este estudio no muestra solo los beneficios de integrar la retroalimentación externa e interna, sino que también muestra maneras de ayudar a los estudiantes a internalizar y usar la

retroalimentación del profesor. (Nicol & Macfarlane-Dick 2005: 208)

Además, tiene la ventaja añadida de que:

... la autoevaluación del estudiante con retroalimentación integrada del profesor es un medio eficiente para ayudar a los estudiantes a vencer expectativas poco realistas y centrarse en su logros en vez de en input que se les pide para llevar a cabo su trabajo (Taras 2003, 562). (Dragemark Oscarson 2009:74).

El trabajo de Taras y su investigación empírica se hizo originalmente en el campo del aprendizaje de idiomas (Francés), en el contexto de Educación Superior, y después difundida a través de las facultades, áreas de conocimiento y habilidades. Además, Dragemark Oscarson aplicaron el mismo modelo en institutos de Suecia, en el aprendizaje del inglés, con el mismo éxito:

“La presente tesis está esencialmente en línea con el mismo conjunto de suposiciones y modelos de procedimiento que el estudio de Taras (2001, 2003), y tiene en cuenta las mismas consideraciones que el de A. Brown (2005)” (Dragemark Oscarson 2009: 75).

Esto demuestra la flexibilidad que posee el modelo en contextos muy diferentes y que puede ser utilizada en diferentes ámbitos.

Conclusión

Ejemplos de prácticas inclusivas probadas, centradas en el estudiante y el aprendizaje, han estado disponibles desde hace tiempo a nivel de curso, programa, e institución. Sin embargo, tener la valentía de acoger e implementar aquellos cambios que son fieles a nuestro discurso y afirmaciones es más fácil de decir que de hacer y, desgraciadamente, hace mucha falta a nivel institucional. Las innovaciones desde abajo han demostrado tener un impacto limitado tanto en duración como en eficacia, ya que dan la impresión de nadar contra la

corriente institucional (Berry & Adamson 2011).

El gran éxito del modelo de Alverno (que sigue el mismo marco de proceso que el modelo estándar), parece confirmar que el éxito depende no solo del proceso de autoevaluación sino también del nivel de compromiso institucional (Dearing 1997; Berry & Adamson 2011). En Alverno, el compromiso a nivel institucional significa que la autoevaluación se extiende a todos los aspectos de todos los cursos. Se utiliza en la evaluación tanto de los procesos como los productos. Y, lo que es más importante, no se trata solo de un ejercicio aislado, sino que está integrado en la vida académica, lo que ayuda a desarrollar la autoevaluación como habilidad vital.

La Educación Superior no parece estar preparada para seguir el ejemplo de Alverno y comprometerse de lleno con la autoevaluación a nivel institucional, pero quizás esté preparada para apoyar y alentar a su personal para adoptar una solución limitada y provisional que apoye y aliente a los estudiantes a comprender y convertirse en parte de la comunidad evaluadora. Comprender las cuestiones clave constituye un buen punto de partida y quizás, con el tiempo, la autoevaluación encontrará el hueco que se merece, especialmente en la Educación Superior.

Queda mucha investigación por hacer para añadir a nuestra comprensión de la autoevaluación. Conocer los impactos de los diferentes procesos de evaluación en estudiantes de diferentes niveles de competencia sería útil para los educadores, así como las diferentes percepciones y reacciones, tanto por parte de los estudiantes como por parte de los profesores, a cada uno de los cinco modelos identificados por Taras (2010, 2014). La investigación también necesita expandirse y unificarse tanto dentro como fuera de los contextos anglófonos para proporcionar una visión más exacta de las realidades actuales. La continua investigación a través de diferentes ámbitos puede aumentar nuestra comprensión

de los discursos y las prácticas y, si compartimos los resultados, podemos lograr beneficios a través de diversas de culturas, idiomas y continentes.

Referencias

- Alverno College <http://www.alverno.edu/>
- Berry, R. and Adamson, B. (eds) (2011). *Assessment reform in education: policy and practice*. Dordrecht: Springer.
- Black, P., & William, D, (1998). Assessment and classroom learning in *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Boud, D. J. (1995). *Enhancing Learning through Self-assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D. J. & Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Student Self-Assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Findings, *Higher Education*, 18
- Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus?. *Applied Psychology*, 54(2), 149–154.
- Butler, D., & Winne, P. H. (1995). Feedback as self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
- Boyd, P. & Bloxham, S. (2014). A situative metaphor for teacher learning: the case of university tutors learning to grade student coursework. *British Educational Research Journal* 40(2) 337–352.
- Broadfoot, P. & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1) 7-27.
- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*, New York/London: Continuum.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). *Student self-assessment*. En J. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Butler R (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology* 79:474–482.
- Butler R (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on

- interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*. 58, 1-14.
- Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher: Reflection in action*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Dearing, Sir R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*. London, HMSO.
- Dragemark Oscarson, D. (2009). *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language: A Study at the Upper Secondary School Level*. Published PhD Thesis. Goteborg Studies in Educational Sciences 277. Consultado en <http://hdl.handle.net/2077/19783>
- Ecclestone, K. & Swann, J. (1999). Litigation and learning tensions in improving university lecturers' assessment practice, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(3), 377-389.
- Glasner, A. (1999). Innovation s in student assessment: a system-wide perspective. In: S. Brown and A. Glasner (Eds) *Matters of Assessment in Higher Education—Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham SRHE/Open University Press.
- Heron, J. (1988) 'Assessment Revisited'. En D J Boud (ed) *Developing Student Autonomy in Learning*, Second Edition, 77-90. London: Kogan Page,
- Hinett, K. & Thomas, J. (eds) (1999). *Staff Guide to Self and Peer Assessment*. Oxford, Centre for Staff and Learning Development.
- Hounsell, D., McCulloch, M. & Scott, M. (1996). *The ASSHE Inventory, Changing Assessment Practices in Scottish Higher Education* Centre for Teaching, Learning and Assessment, University of Edinburgh and Napier University Edinburgh.
- McDonald, B. & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations, *Assessment in Education*, 10(2), 209-220.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2005). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 199-218.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2000). The Use of Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 25(1), 21-38.
- Reynolds, M. & Trehan, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25(3), 267-278.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 145-165.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self, peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18,(3):221-233.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. New York/London: Routledge.
- Syed, Matthew. (2011). *Bounce. The myth of talent and the power of practice*, London: Fourth Estate
- Tan, K. H. K. (2004). Does student self-assessment empower or discipline students?. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 29(6), 651-663.
- Tan, K. H. K. (2009). Meanings and practices of power in academics' conceptions of student self-assessment. *Teaching in Higher Education*. 14(4), 361-373.
- Tan, K. H. K. (2012). *Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- Taras, M (2001). The use of Tutor Feedback and Student Self-assessment in Summative Assessment Tasks: towards transparency for students and for tutors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(6), 606-614.
- Taras, M (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Taras, M (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 549-565.
- Taras, M. (2008). Issues of power and equity in two models of self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 13(1) 81-92.
- Taras, M. (2009). Student self-assessment: a springboard for future learning development, in *Proceedings of the 1st International Conference on Educational Research for Development*, College of Education, Addis Ababa University.
- Taras, M. (2010). Student Self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2) 199-213.

Taras, M. (2012). Assessing Assessment Theories. *Online Educational Research Journal* <http://www.oerj.org>

Taras, M. & Davies, M. S. (2013). Perceptions and realities in the functions and processes of assessment, *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 1-11.

Taras, M. (2014 en review). Student-centred learning and assessment: fact or fiction.

Taylor, Carol and Robinson, Carol (2009). 'Student voice: theorising power and participation', *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 161-175.

Agradecimiento

Agradezco a Catherine Angela Jones su perspicaz y útil consejo y debate.

| Autor | To know more / Saber más |
|---|---------------------------------|
| Taras, Maddalena (maddalena.taras@sunderland.ac.uk). | |

Seguir el impacto de
este artículo en



RELIEVE

Revista ELectrónica de I_nvestigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).