

# Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje

M<sup>ª</sup> ÁNGELES ANDREU-ANDRÉS  
Grupo de Investigación DI-AAL y Grupos de Innovación IEMA y GIMA,  
Universidad Politécnica de Valencia (España)

---

## Introducción

En términos generales, se entiende por evaluación la reflexión que se lleva a cabo sobre lo que uno hace antes de la toma de decisiones. En educación quizás una de las definiciones más utilizadas responde a la idea aportada por Rowntree (1977), cuando señala que con la evaluación se trata de conocer al estudiante y la calidad de su aprendizaje, si bien estudios posteriores identifican finalidades adicionales como la preparación para la vida (Ecclestone, 2003), entre otras. Para Blázquez (1997) la evaluación puede tener diversos fines entre los que destacan el conocer el rendimiento del alumno, diagnosticar y pronosticar sus posibilidades y orientarle. A estas funciones se le añaden otras no menos significativas como son el motivar, agrupar o clasificar al estudiante, además de poder obtener datos para la investigación que permitan corroborar la realidad o valorar la eficacia del sistema de enseñanza y las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje. Se trata, en definitiva, de una tarea que provoca dudas tanto en docentes como en discentes.

Tradicionalmente la evaluación ha recaído, fundamentalmente, en el profesor; sin embargo, si se quiere que los estudiantes desarrollen determinadas competencias que favorezcan su desarrollo personal y profesional, se les ha de proporcionar situaciones donde desarrollen el pensamiento crítico sobre los resultados de su trabajo y el proceso que han seguido. De ahí que cada vez con mayor frecuencia se lleven a cabo estudios en los que el alumno se convierte en evaluador de sí mismo y de sus compañeros (Chen, 2008; Marín-García y otros, en prensa; Andreu y García, 2006; Watts y otros, 2006; Montero, 2006; Tu, 2005; MacLellan, 2001; Rugarcia, 2000; Macpherson, 1999; Sluijsmans y otros, 1999; Orsmond y otros, 1997).

Tal y como indican Dochy y otros (1999), los estudiantes pueden convertirse en evaluadores de tres maneras: a través de la autoevaluación, en la que se les da la posibilidad de valorar su propio aprendizaje; la evaluación entre pares, en la que un grupo de estudiantes puntúa a sus iguales y la evaluación participativa o coevaluación, en la que puntúan tanto estudiantes como docentes. De entre todas ellas, la autoevaluación ayuda fundamentalmente a que los estudiantes adquieran más confianza en sus habilidades y sean capaces de reflexionar sobre el producto y el proceso, asuman mayores responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y logren ser más críticos, de modo que puedan convertirse en profesionales reflexivos (Kwan y Leung, 1996; Cheng y Warren, 1999; Dochy y otros, 1999; Orsmond y otros, 2000).

*Revista Iberoamericana de Educación*

ISSN: 1681-5653

n.º 50/1 – 25 de julio de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Struyven y otros (2005) señalan la influencia que la evaluación tiene sobre la manera en que aprenden los alumnos (Entwistle, 1991; Marton y Säljö, 1997) y, a su vez, el hecho de que —según aprecien el estudio y el aprendizaje— determinará la manera con la que se enfrenten a las tareas y la evaluación. Trabajos como los de Segers y Dochy (2001) muestran que los estudiantes perciben la autoevaluación y la evaluación entre pares como un estímulo para alcanzar un aprendizaje profundo y el desarrollo de su pensamiento crítico.

Desde el punto de vista del estudiante, la evaluación tiene un efecto positivo sobre su aprendizaje cuando se relaciona con tareas auténticas, representa exigencias razonables, anima a los estudiantes a utilizar conocimientos en un contexto realista, propicia el desarrollo de una gran variedad de destrezas y se percibe como beneficiosa a largo plazo (Sambell y otros, 1997). De ahí que el presente estudio muestre la experiencia de trabajo en grupo con un enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP) y, por tanto, en tareas auténticas en una asignatura de lengua inglesa como lengua extranjera. De acuerdo con James (2002), el trabajo en equipo puede favorecer determinadas destrezas cognitivas y analíticas, entre las que destacan la valoración del trabajo propio y ajeno, así como el pensamiento crítico, además de destrezas colaborativas como la resolución de conflictos; aceptación de las críticas; flexibilidad; negociación o compromiso, todo ello unido a una mayor capacidad de organización.

## La evaluación del proceso

¿Por qué es importante la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje? Como posible primera respuesta cabe pensar en la ayuda que ofrece al docente el detectar las deficiencias de formación, materiales o infraestructura con las que han trabajado los estudiantes y, en consecuencia, tratar de paliarlas. En segundo lugar, le ayuda a localizar los puntos fuertes y débiles de los equipos de trabajo a fin de resolver las dificultades de adaptación de los componentes (Andreu y García, 2006). En tercer lugar, el implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación lleva consigo una serie de beneficios que pueden aumentar su confianza; autonomía; responsabilidad y motivación intrínseca (Falchikov, 2005). Pedir a los estudiantes que evalúen el proceso de trabajo en grupo favorecerá sus habilidades para resolver problemas (Dochy y otros, 1999) además de su capacidad de reflexión, pensamiento crítico y aprendizaje para la vida real, sin perder de vista que se trata de un componente esencial de la evaluación formativa (Black y Wiliam, 1998). Pero, ¿cómo hacer que los alumnos evalúen el proceso?

Como afirman Black y Wiliam (1998), la mayor dificultad no estriba en la fiabilidad y veracidad de la evaluación hecha por los estudiantes puesto que éstos son, por lo general, sinceros y fiables a la hora de evaluar a sus compañeros o incluso pueden ser más exigentes consigo mismos que el propio profesor —hecho contrastado en estudios propios anteriores—. Lo fundamental es que los estudiantes conozcan con claridad los objetivos de aprendizaje intrínsecos en la evaluación y tratar de alcanzarlos. Si los objetivos están claros, los discentes son capaces de evaluar y evaluarse de manera eficaz. Las parrillas de evaluación o rúbricas son un instrumento que les permite valorar y juzgar el desarrollo de la tarea con criterios bien definidos y son especialmente útiles si éstos han sido consensuados previamente (Morgan y otros, 2004). Asimismo, las entrevistas y los cuestionarios de preguntas abiertas, del tipo que se presentan en este estudio, aportan información cualitativa valiosa que puede ser contrastada con la observación del profesor en el aula.

## Materiales y método

En la experiencia han participado 34 estudiantes de ingeniería de diferentes nacionalidades (españoles, holandeses, polacos, turcos, alemanes, checos y franceses), divididos en grupos de entre 4 y 5 personas con diferentes competencias comunicativas y procedencia. Tras tres semanas de trabajo colaborativo, los estudiantes contestaron a una encuesta<sup>1</sup> en la que tenían que aportar sus puntos de vista sobre el proceso vivido: sus opiniones sobre la actividad, sus sentimientos y reacciones, su aprendizaje y la aplicabilidad de lo aprendido, además de aportar aquellas sugerencias de mejora que estimaran oportunas.

En el estudio se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes a la encuesta de preguntas abiertas sobre el proceso y el producto, basado en la teoría fundamentada o *Grounded Theory* de Glaser y Strauss (1967); metodología que ha sido empleada en múltiples investigaciones de diferentes disciplinas (Cutcliffe, 2005). Siguiendo un proceso de codificación, de acuerdo con Charmaz (2006) la teoría fundamentada se basa en una guía sistemática y flexible para la recogida y el análisis de datos cualitativos a fin de construir una teoría basada (o *grounded*) en los mismos datos. De este modo, los datos forman los cimientos de la teoría y su análisis genera los conceptos o categorías teóricas sobre los que se construye, ya que va más allá de la mera descripción de las respuestas al interpretar y explicar lo que ha sucedido, en este caso durante el proceso de trabajo en grupo.

Los pasos seguidos en esta investigación están en línea con las pautas referidas por Charmaz (2006) mediante el procedimiento de muestreo teórico, seguido de una codificación de los datos, línea a línea, hasta la saturación de los mismos y la elevación de los códigos a categorías antes de pasar a la interpretación de los resultados. Se estudiaron las respuestas al cuestionario con la ayuda de la aplicación Atlas-ti v. 5.2 (Casasempere, 2007).

Cada una de las encuestas constituye un documento primario (*primary document*) y dentro de éste, cada respuesta o parte de una respuesta con significado independiente se considera una cita (*quotation*). Desde allí la opción *open encoding* del programa permite, tras un proceso de mezclado (*merging*) y separación (*splitting*) la creación de códigos iniciales hasta llegar a una lista definitiva que puede utilizarse como marco que dé sentido a la teoría. Asimismo, se crea un conjunto de códigos de familias (*code families*) que permiten generar categorías más generales que ayudan a entender la información recogida. Por último, se definen cuatro súper códigos (*super codes*) que ofrecen la evaluación del proceso vivido por los estudiantes a través de las relaciones significativas entre ellas, que pueden mostrarse en forma de red (véanse figuras 1, 2, 3, 4 y 5).

## Análisis de resultados

Como se ha señalado anteriormente, la teoría fundamentada surge de las opiniones que los estudiantes han reflejado en la encuesta sobre el proceso vivido, semejante al que tendrán que afrontar en su futuro profesional. Tal y como se ha avanzado en el apartado anterior, esta teoría se basa en cuatro

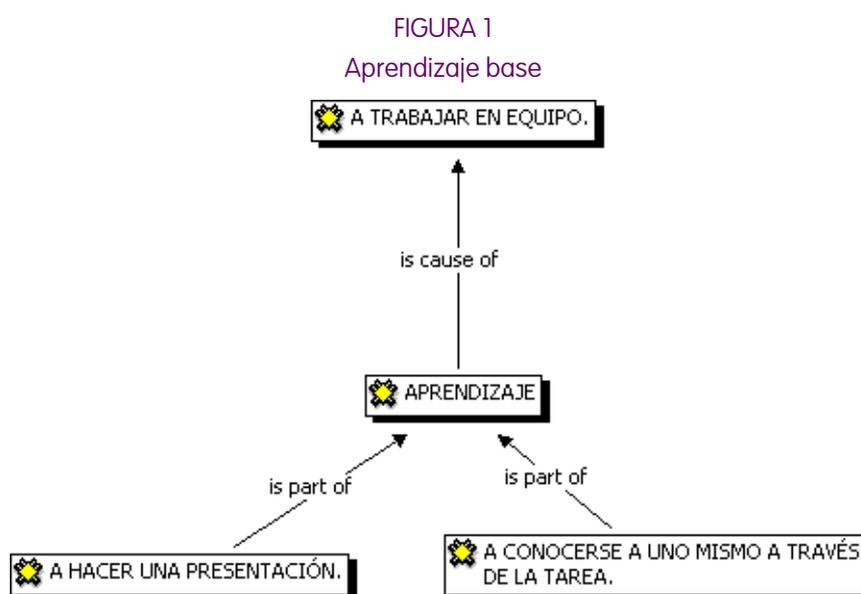
---

<sup>1</sup> Preguntas de reflexión basadas en las de [www.RTTWorks.com](http://www.RTTWorks.com). [http://216.239.59.104/search?q=cache:GbtlBA\\_NE0oJ:www.rttworks.com/images/downloads/Debrief.HTML+debriefing+%2B+questions&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=es](http://216.239.59.104/search?q=cache:GbtlBA_NE0oJ:www.rttworks.com/images/downloads/Debrief.HTML+debriefing+%2B+questions&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=es) [Consulta: abril 2008].

grandes categorías que ayudan a comprender el proceso de aprendizaje basado en problemas: su *aprendizaje*, lo que entienden por *trabajo en equipo* en función de lo vivido en la experiencia, las *dificultades* con las que se han encontrado y han tenido que superar, así como la *aplicabilidad de lo aprendido*. Cada categoría de esta teoría y sus relaciones se muestran a continuación a través del comentario de cada uno de los gráficos siguientes, que han sido creados por la aplicación, tras seguir el proceso descrito en el apartado de materiales y método. Se utilizan comillas para mostrar las palabras textuales de los estudiantes.

## Aprendizaje

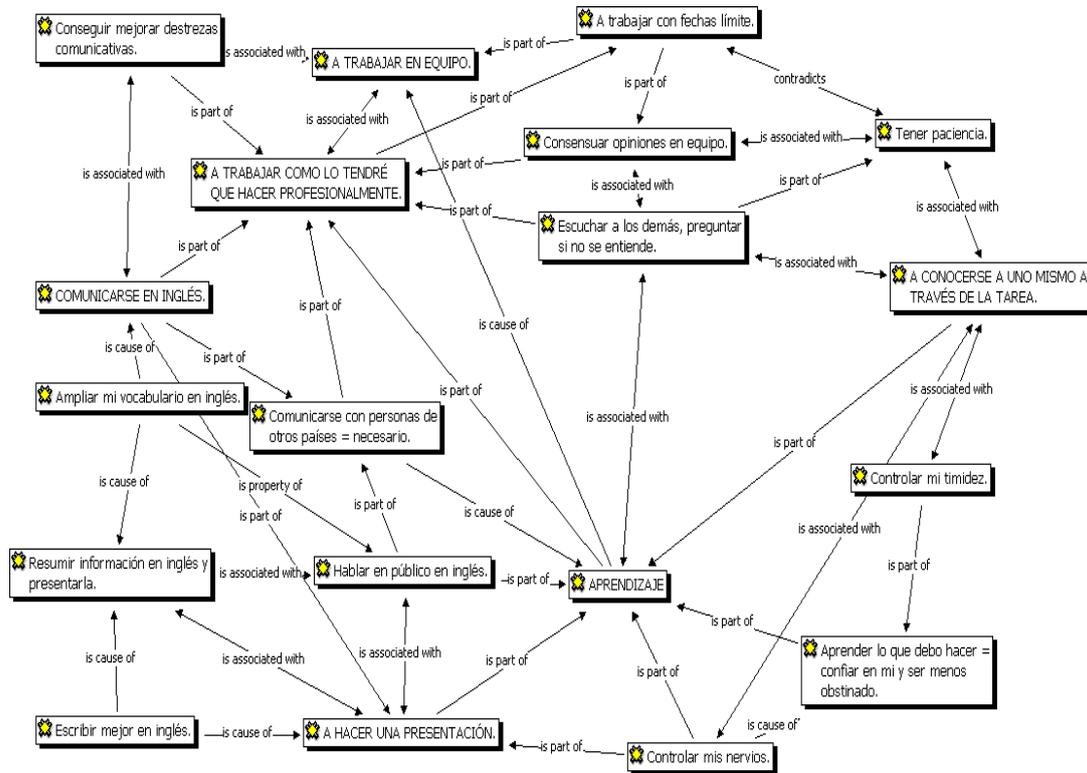
De acuerdo con el análisis, los estudiantes consideran que al haber trabajado en equipo han aprendido a *hacer una presentación* y a *conocerse a sí mismos a través de la tarea* (véase figura 1).



El ABP planteado les ha ayudado "a trabajar como lo tendr[án] que hacer profesionalmente" al tener que comunicarse en lengua inglesa con personas de otros países (véase figura 2). Esta figura recoge la categoría *aprendizaje* de los informantes al trabajar en equipo (*hacer una presentación* y *conocerse a uno mismo a través de la tarea*, figura 1) y sus relaciones con la categoría fundamental, que en palabras de los estudiantes ha guiado su experiencia: *trabajar como lo tendr[án] que hacer profesionalmente*.

Al aprender a hacer una presentación, consideran que han "mejorado las destrezas comunicativas" y han sido capaces de "hablar en público", "ampliar su vocabulario" y "escribir mejor" en lengua extranjera al tener que "resumir la información en inglés y presentarla" a los demás. El trabajar como lo tendr[án] que hacer profesionalmente les ha traído consigo "trabajar con fechas límite", al tiempo que debían "explicar a los demás" puntos de vista diferentes, "escuchar" y "consensuar opiniones".

FIGURA 2  
Aprendizaje a través del ABP



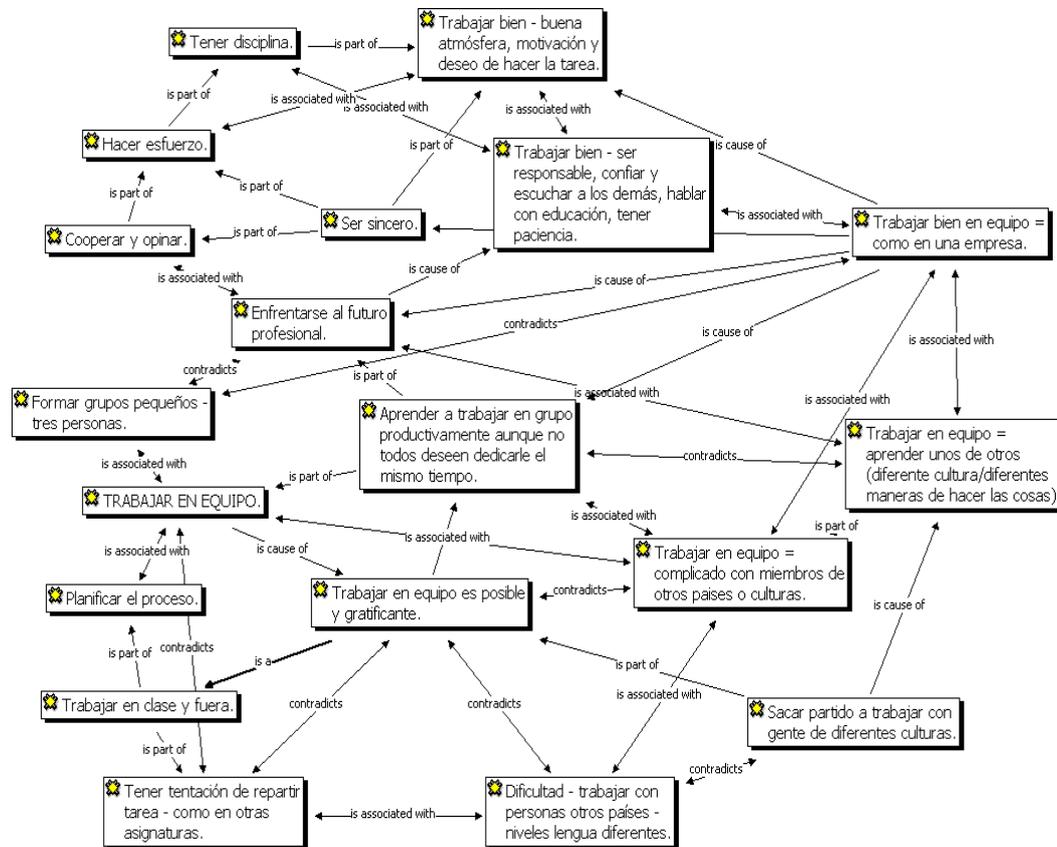
Asimismo, la tarea les ha ayudado a conocerse a sí mismos, lo que lleva consigo “controlar los [propios] nervios”, “confiar en uno mismo y ser más flexible”, “controlar la timidez” y “tener paciencia” para poder ofrecer y “consensuar opiniones”.

## Trabajar en equipo

Al tiempo que explican su experiencia de trabajo en equipo, describen en qué consiste —en su opinión— esta habilidad, así como lo que creen que les puede aportar. Para estos estudiantes *trabajar en equipo* (véase figura 3) ha supuesto “planificar el proceso”, “trabajar dentro y fuera de clase”, “cooperar” con sus compañeros y esforzarse, si bien el número de personas por grupo que les resulta más idóneo (tres) muestra una cierta contradicción con la idea de “enfrentarse a su futuro profesional” en donde el número de miembros por grupo puede variar sustancialmente.

Trabajar en equipo les resulta más complicado, en su opinión, cuando se hace “con miembros de otros países y culturas” con niveles de lengua heterogéneos y diferentes modos de trabajar y esforzarse. De ahí, que algunos grupos llegaran a plantearse “repartir la tarea como en otras asignaturas” parece ser que hacen habitualmente. Sin embargo, acaban considerando positivamente esa dificultad al “sacar partido a trabajar” con gente de diferentes culturas y maneras de proceder porque —aseguran— que han aprendido los unos de los otros.

FIGURA 3  
Trabajar en equipo

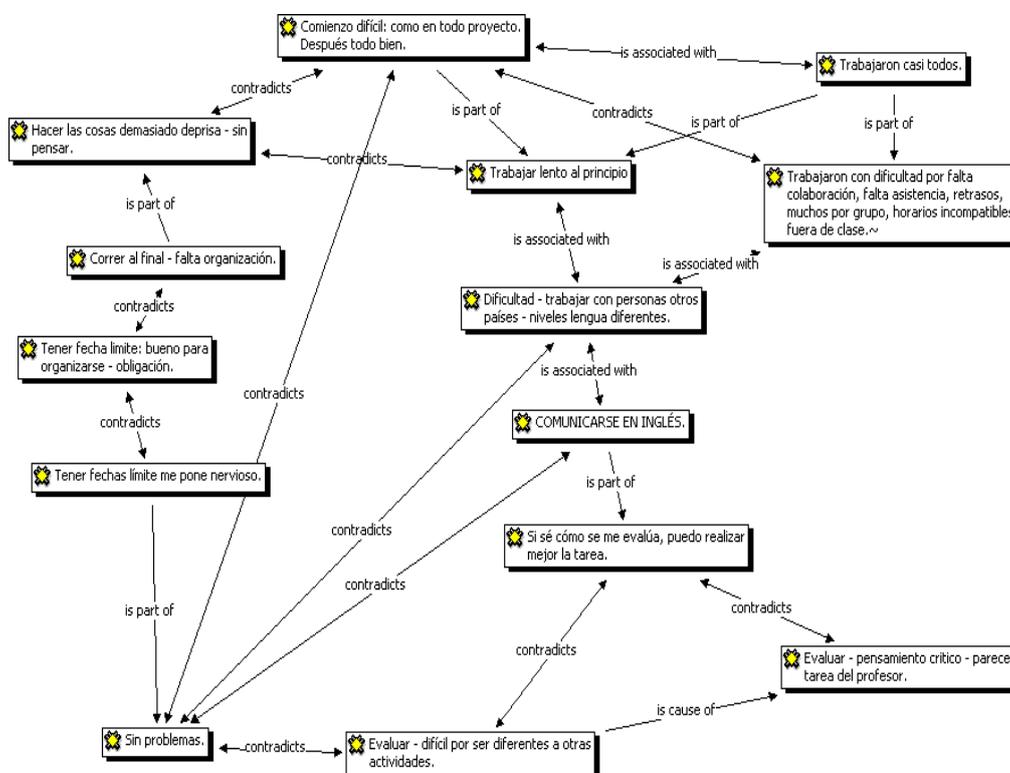


Para trabajar bien consideran que todos han de ser “sinceros”, “responsables”, “tener disciplina”, “esforzarse”, “cooperar y opinar”, escucharse los unos a los otros, tratarse con paciencia y educación, como si estuvieran en una empresa de modo que trabajen productivamente “aunque no todos deseen dedicarle el mismo tiempo [y esfuerzo]” a la tarea.

### Dificultades

A lo largo del proceso se han encontrado con dificultades (véase figura 4) que responden, en parte, a la tarea misma y, en gran medida, a trabajar en equipo con compañeros de diferentes culturas y con un tiempo limitado de realización. Si bien consideran que las fechas límite “sirve[n] para organizarse” y obligarse a hacer lo requerido, en algún momento, esa fecha límite llega a ponerles “un poco nervioso[s]”; pese a esa organización, en algún equipo ha habido prisas de última hora, tal y como puede suceder en un contexto profesional. Las destrezas comunicativas en inglés aumentaron la dificultad y, a su vez, el aprendizaje que han obtenido a través de la experiencia.

FIGURA 4  
Dificultades han tenido que solucionar

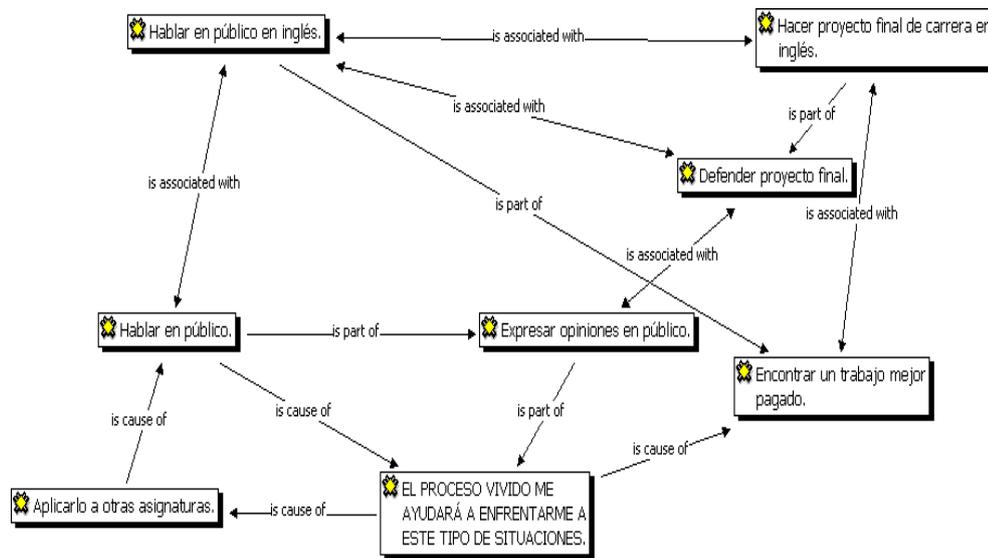


Comenzar a trabajar en la tarea les resultó, en general, difícil y lento aunque acabo "sin problemas". Reconocen que "trabajaron casi todos" los componentes de los equipos solucionando las ausencias y las tardanzas de algunos de ellos. Si bien para algunos estudiantes el tener que decidir cómo evaluar y evaluar posteriormente les parecía una tarea más propia del profesor, conforme su trabajo fue avanzando se dieron cuenta de que si se sabe cómo se va a evaluar un proyecto, el producto final gana en calidad.

### Aplicabilidad de lo aprendido

Consideran que el resultado de la experiencia les "ayudará a enfrentar[se] a este tipo de situaciones" con mayores probabilidades de éxito, al haber mejorado sus destrezas comunicativas y poder "hablar en público" con menor miedo escénico. Se sienten capaces de "aplicar [lo aprendido] a otras asignaturas" incluida la defensa de su proyecto final de carrera; algunos llegan a plantearse la posibilidad de defenderlo en lengua extranjera, destreza que consideran les ayudará a "encontrar un trabajo mejor pagado" como prueba de sus habilidades comunicativas (véase figura 5).

FIGURA 5  
Aplicabilidad de lo aprendido



## Conclusiones

Con este estudio se puede comprobar no sólo la posibilidad de que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, resuelvan los conflictos y superen las dificultades con las que se encuentran, sino también su capacidad para evaluar y valorar críticamente el proceso, distinguiendo lo que la experiencia les ha aportado, en clara consonancia con la observación del profesor en el aula.

La satisfacción es doble: por un lado, que en palabras de los participantes se haya traído al aula parte de la realidad que estos universitarios vivirán al finalizar sus estudios; por otro, el que los propios discentes hayan sido capaces de evaluarla y consideren que les ha proporcionado un aprendizaje más significativo y útil para aplicar académica y profesionalmente; especialmente si se tiene en cuenta, como señalan Monclús y Sabán (2008: 165), que el aprendizaje se ha de considerar como un proceso social y no como una actividad individual sin mayor referencia que la personalidad aislada de cada estudiante.

Acercar a los estudiantes a su realidad como profesionales y pedirles —a su vez— que evalúen esa realidad les ofrece, además de conocimientos, un valor añadido. Se trata de competencias, destrezas y habilidades sumamente valoradas por las empresas, que no necesariamente se adquieren con el estudio; la práctica y la reflexión sobre lo realizado pueden ser claves para su adquisición. Los alumnos, como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprenden a poner en práctica esos conocimientos, competencias, habilidades y destrezas de manera crítica y reflexiva, lo que puede traducirse en éxito en su práctica profesional.

Por último, señalar la utilidad que para el docente puede ofrecer la teoría fundamentada apoyada, en este caso, en una aplicación informática. Gracias a ella se ha podido estudiar el proceso que los participantes han vivido así como tener en cuenta sus dificultades y propuestas de mejora para —en su

caso— modificar la experiencia en próximos cursos, además de proporcionar una información valiosa que se puede complementar con la observación del profesor en el aula, la autoevaluación del alumno y la evaluación entre pares.

## Bibliografía

- ANDREU-ANDRÉS, M<sup>o</sup> A. y GARCÍA-CASAS, M. (2006): "Evaluación, coevaluación y autoevaluación del trabajo en grupo en la lectura de mapas topográficos". En: WATTS, F. y GARCÍA-CARBONELL, A. (Eds.): *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 69-90. En: <http://www.upv.es/gie/Publicaciones.html> [Consulta: jul. 2008].
- BLACK, P. y WILLIAM, D. (1998): "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment". En: *Phi Delta Kappan*, 80(2), pp. 139-148. En: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> [Consulta: oct. 2008]
- BLÁZQUEZ, D (1997): *Evaluar en la Educación Física*. Barcelona, Editorial Publicaciones INDE 5<sup>a</sup> Edición.
- CASASEMPERE, A. (2007): "Curso Atlas-ti". En: *Inmigración y Educación. Curso de Atlas.ti*. En: [http://www.popdeporte.uma.es/pdf.Curso\\_ATLAS.ti\\_2008\\_20\\_mayo.pdf](http://www.popdeporte.uma.es/pdf.Curso_ATLAS.ti_2008_20_mayo.pdf) [Consulta: sept. 2008]
- CUTCLIFFE, J. R. (2005): "Adapt or adopt: developing and transgressing the methodological boundaries of grounded theory". En: *Journal of Advanced Nursing*, 51(4), pp. 421-428.
- CHARMAZ, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London, SAGE.
- CHEN, Y-M. (2008): "Learning to Self-assess Oral Performance in English: A Longitudinal Case Study". En: *Language Teaching Research*, 12(2), pp. 235-262. En: <http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/2/235> [Consulta: oct. 2008]
- CHENG, W. y WARREN, M. (1999): "Peer and Teacher Assessment of the Oral and Written Tasks of a Group Project". En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), pp. 301-314.
- DOCHY, F.; SEGERS, M., y SLUIJSMANS, D. (1999): "The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: A Review". En: *Studies in Higher Education*, 24(3), pp. 331-350.
- ECCLESTONE, K. (2003): *Understanding Assessment and Qualifications in Post-compulsory Education: Principles, Politics and Practice*. UK, National Institute of Adult Continuing Education.
- ENTWISTLE, N. J. (1991): "Approaches to Learning and Perceptions of the Learning Environment. Introduction to the Special Issue". En: *Higher Education*, 22, pp. 201-204.
- FALCHIKOV, N. (2005): *Improving Assessment through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and further Education*. London, Routledge Falmer.
- GLASER, B. G. y STRAUSS, A. (1967): *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- JAMES, R. (2002): *Assessing Learning in Australian Universities: Ideas, Strategies and Resources for Quality in Student Assessment*. Melbourne (Australia), University of Melbourne. En: <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/> y <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/05/index.html> [Consulta: jul. 2008]
- KWAN, K. y LEUNG, R. (1996): "Tutor versus Peer Group Assessment of Student Performance in a Simulation Training Exercise". En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), pp. 205-214.
- MACLELLAN, E. (2001): "Assessment for Learning: The Differing Perceptions of Tutors and Students". En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), pp. 307-318.
- MACPHERSON, K. (1999): "The Development of Critical Thinking Skills in Undergraduate Supervisory Management Units: Efficacy of Student Peer Assessment". En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), pp. 273-284.
- MARIN-GARCIA, J.; MIRALLES, C., y MARIN, M<sup>o</sup> P. (en prensa): "Oral Presentations and Assessment Skills in Engineering Education". En: *International Journal of Engineering Education*, 24(5).
- MARTON, F. y SÄLIÖ, R. (1997): "Approaches to learning". En: MARTON, F.; HOUNSELL, D., y ENTWISTLE, N. (Eds.): *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh, Scottish Academic Press, pp. 39-59.

- MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (2008): "La enseñanza en competencias en el Marco de la educación a lo largo de toda la vida y la sociedad del conocimiento". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp.159-183. En: <http://www.rieoei.org/rie47a08.pdf> [Consulta: sept. 2008]
- MORGAN, C.; DUNN, L.; PARRY, S., y O'REILLY, M. (2004): *The Student Assessment Handbook*. London, Routledge Falmer.
- MONTERO, B. (2006): "Investigación cualitativa y cuantitativa en la coevaluación: correlación profesor-alumnos". En: WATTS, F. y GARCÍA-CARBONELL, A. (Eds.): *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 31-46. En: <http://www.upv.es/gie/Publicaciones.html> [Consulta: oct. 2008].
- ORSMOND, P.; STEPHEN, M., y REILING, K. (1997): "A Study in Self-assessment: Tutor and Students' Perceptions of Performance Criteria". En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(4), pp. 357-470.
- (2000): "The Use of Student derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment". En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(1), pp.23-38.
- ROWNTREE, D. (1977): *Assessing Students*. London, Harper and Row.
- RUGARCIA, A. (2000): "The Future of Engineering Education. A Vision for a new Century". En: *Chemical Engineering Education* 34(1), pp. 16-25.
- SAMBELL, K.; MCDOWELL, L., y BROWN, S. (1997): "But is it Fair?: An Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment". En: *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), pp. 349-371.
- SEGERS, M. y DOCHY, F. (2001): "New Assessment Forms in Problem-Based Learning: The Value-Added of the Students' Perspective". En: *Studies in Higher Education*, 26(3), pp. 327-343.
- SLUIJSMANS, D.; DOCHY, F. y MOERKERKE, G. (1999): "Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-assessment". En: *Learning Environments Research*, 1(3), pp. 293-319.
- STRUYVEN, K.; DOCHY, F., y JANSSENS, S. (2005): "Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review". En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), pp. 325-341.
- TU, Y. (2005): "Peer-and-Self Assessment to Reveal the Ranking of Each Individual's Contribution to a Group Project". En: *Journal of Information Systems Education*. En: <http://www.allbusiness.com/technology/computer-software-management/895564-1.html> [Consulta: sept. 2008].
- WATTS, F.; GARCÍA-CARBONELL, A., y MARTÍNEZ, N. (2006): "Relación entre autoevaluación y evaluación por el profesor. Estimación del tiempo de dedicación del estudiante". En: WATTS, F. y GARCÍA-CARBONELL, A. (Eds.): *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 109-130. En: <http://www.upv.es/gie/Publicaciones.html> [Consulta: sept. 2008].