

Percepción del alumnado universitario sobre la evaluación por pares en tareas de escritura

Andrea Gaspar Cámara¹; María Jesús Fernández Sánchez²; Susana Sánchez-Herrera³

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Mayo 2022 / Aceptado: Junio 2022

Resumen. La evaluación por pares tiene efectos beneficiosos en el perfeccionamiento de destrezas de diversa índole, siendo particularmente útil para potenciar la autorregulación y la metacognición de la habilidad escritora; especialmente, cuando se utilizan herramientas de apoyo que guían la evaluación y se recibe entrenamiento. Sin embargo, son pocos los estudios centrados en valorar la utilidad de la evaluación por pares y el tipo de *feedback* más beneficioso en tareas de escritura en lengua materna. En este contexto, el presente trabajo pretende explorar el carácter de los comentarios evaluativos que el alumnado universitario considera que es más útil para mejorar la versión inicial de sus textos. También se persigue conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre su propia autoeficacia como evaluadores y la posible influencia de la experiencia previa. Para ello, un total de 186 estudiantes universitarios cumplimentaron un amplio cuestionario creado *ad hoc*, que fue previamente validado. Los resultados muestran que los estudiantes universitarios consideran que los comentarios evaluativos de los compañeros son útiles en la mejora de la escritura, especialmente cuando han sido revisados por los docentes. El tipo de *feedback* que consideran que es más útil son las correcciones específicas, superpuestas en el texto, locales y escritas en un color diferente al del resto del manuscrito. También se observa que los estudiantes universitarios se consideran autoeficaces para evaluar la tarea de escritura de un compañero y si surgen dificultades, piden ayuda. Cabe destacar que no se observan diferencias destacables en la percepción de su autoeficacia en función de si el alumnado ha participado en experiencias previas de evaluación por pares. Finalmente, se explicitan algunas conclusiones.

Palabras clave: evaluación por pares; percepción; autoeficacia evaluativa; escritura; universidad.

[en] Perception of university students on peer assessment in writing tasks

Abstract. Peer assessment has beneficial effects on the improvement of a variety of skills. It is particularly useful for enhancing self-regulation and metacognition of writing ability, especially when supportive tools are used to guide assessment and while undergoing training. However, few studies have focused on assessing the usefulness of peer assessment and the most beneficial type of feedback in writing tasks in the mother tongue. In this context, this paper aims to explore the nature of evaluative feedback that university students find most useful for improving the initial version of their texts. It also aims to discover how university students perceive their own self-efficacy as evaluators and the possible influence of previous experience. For this purpose, a total of 186 university students completed an extensive questionnaire created *ad hoc*, which was previously validated. The results show that university students consider evaluative comments from peers to be useful for improving their writing, especially when they have been reviewed by teachers. The type of feedback which they find most useful are specific local corrections, superimposed on the text, and written in a different colour from the rest of the manuscript. It is also to be observed that university students consider themselves to be self-efficacious in assessing a peer's writing task and, if difficulties arise, they request help. It should be noted that no significant differences in the perception of self-efficacy, irrespective of whether students have participated in previous peer assessment experiences, were observed. Finally, some conclusions are drawn.

Keywords: peer review; perception; evaluative self-efficacy; writing; university.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Beneficios de la evaluación por pares en tareas de escritura. 1.2. Percepción y autoeficacia de la evaluación por pares. 1.3. Objetivos. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Procedimiento de recogida de datos. 2.3. Instrumentos. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Percepción de la evaluación por pares como alumno evaluado. 3.2. Autoeficacia como evaluador en la evaluación por pares de tareas de escritura. 3.3. Percepción del alumnado universitario sobre la utilidad del *feedback* para mejorar sus textos en el marco de la revisión por pares. 3.4. Influencia de la experiencia previa reciente en tareas de evaluación por pares en la percepción de la autoeficacia. 4. Discusión y conclusiones. 4.1. Implicaciones prácticas. 4.2. Limitaciones. 5. Referencias bibliográficas. 6. Anexo I.

¹ Universidad de Extremadura (España).
E-mail: agasparr@alumnos.unex.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8811-0065>

² Universidad de Extremadura (España).
E-mail: mafernandezs@unex.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3891-8872>

³ Universidad de Extremadura (España).
E-mail: ssanchez@unex.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5466-1435>

Cómo citar: Gaspar, A.; Fernández, M. J.; Sánchez-Herrera, S. (2023). Percepción del alumnado universitario sobre la evaluación por pares en tareas de escritura. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 541-554.

1. Introducción

La escritura es una de las destrezas más importantes para el alumnado, debido a que facilita la adquisición de conocimientos de todas las materias y fomenta el pensamiento crítico y el desarrollo profesional (Graham y Harris, 2016); en definitiva, favorece el éxito académico y profesional. Por todo ello, es necesario desarrollar actuaciones dirigidas a la mejora de la escritura del alumnado universitario desde el inicio de su formación, utilizando especialmente actividades que estimulen la autorregulación (Ramón-Casas et al., 2018). En este sentido, la evaluación por pares de los textos escritos por los compañeros ha sido comúnmente utilizada en el ámbito instruccional en combinación con la evaluación del profesor (Yu y Hu, 2017), mostrándose ventajosa para mejorar la autorregulación de la escritura (Ballantyne et al., 2002).

1.1. Beneficios de la evaluación por pares en tareas de escritura

La evaluación por pares es un ejercicio de reflexión crítica del desempeño de los compañeros a través del uso de unos criterios de evaluación previamente definidos (Falchikov, 2001). Se trata de una actividad que tiene numerosos beneficios tales como la mejora del rendimiento académico (Dochy et al., 1999) y el desarrollo de habilidades de evaluación (Sluijsmans et al., 2002), metacognición (Kim y Ryu, 2013) y afectivas (van Gennip et al., 2009).

Particularmente en el ámbito de la escritura, la evaluación por pares consiste en la revisión del borrador de un texto con la intención de aportar *feedback* a un compañero (Nielsen, 2019). Montanero et al. (2014) desarrollaron una experiencia en la que el alumnado de Educación Primaria (de 10 a 12 años) re-escribió un texto narrativo tras un proceso de evaluación por pares o por parte del profesor. En ambos casos se produjeron mejoras en la calidad del relato, aunque centradas en aspectos diferentes. En el ámbito universitario, Ramón-Casas et al. (2018) desarrollaron un estudio en el que 365 estudiantes universitarios del Grado en Psicología, escribieron 2 textos que fueron evaluados por sus compañeros y profesores con una rúbrica. Se observó que el segundo texto de todos los estudiantes tuvo mayor calidad que el primero, aunque la diferencia fue más pronunciada en los escritos de los alumnos con bajo rendimiento académico.

El efecto de la evaluación por pares en la mejora de la escritura está mediatisado por la calidad de los comentarios evaluativos, Huisman et al. (2018) obtuvieron que los estudiantes universitarios consideran que las sugerencias sobre contenido, estructura y estilo del texto expresadas por sus compañeros son igualmente adecuadas. Aunque, en otros trabajos, los estudiantes parecen mostrar una mayor capacidad para generar comentarios evaluativos sobre cuestiones genéricas, presentando dificultades para corregir cuestiones técnicas o profundas (Leong, 2013; Walker, 2015). Según Hattie y Timperley (2007), el efecto de la evaluación por pares depende del contenido de los comentarios; de manera que, cuando los estudiantes recibieron alabanzas o castigos apenas mejoraron sus textos, al contrario de lo que ocurrió cuando recibieron indicaciones sobre cómo mejorar la tarea. Por tanto, existen algunas discrepancias y no hemos localizado estudios que se centren en valorar qué percepción tiene el alumnado sobre el tipo de *feedback* más útil en el marco de las tareas de evaluación de la escritura entre iguales.

Por otra parte, cabe destacar que la mejora de la destreza escritora no solo se produce en el alumnado que recibe la evaluación, sino que también se da en el que la ejecuta (Burke et al., 2018). Aparentemente, el revisor ocupa un rol más exigente a nivel cognitivo, aunque recientemente se ha demostrado que la capacidad para interpretar e implementar las sugerencias de mejora de manera efectiva entraña la activación de procesos cognitivos de alto nivel (Molloy et al., 2020). Algunos estudios como el de Huisman et al. (2018) han intentado medir si el efecto en la competencia escritora es mayor para el autor del texto o para el compañero que lo revisa. Para ello, se comparó el desempeño escritor de 83 estudiantes universitarios que participaron anónimamente en la evaluación por pares de una tarea de escritura académica. Los resultados pusieron de manifiesto que el beneficio en competencia escritora fue similar para autores y revisores de los textos.

Sin embargo, todos los beneficios anteriormente expuestos están posiblemente mediatisados por la percepción de los estudiantes sobre la calidad del *feedback* recibido (Strijbos et al., 2010).

1.2. Percepción y autoeficacia de la evaluación por pares

En la literatura hay hallazgos contradictorios acerca de la percepción del alumnado sobre la evaluación por pares. Bauer et al. (2009) obtuvieron que el alumnado universitario que participó voluntariamente en un curso de escritura, valoró positivamente la evaluación por pares. Sin embargo, varios trabajos han documentado que el alumnado consideraba que la evaluación por pares podía crear tensión con sus compañeros (Lui y Hansen, 2002). Zou et al. (2017) llevaron a cabo un estudio en el que participaron 234 estudiantes universitarios

a quienes les preocupaba que participar en una experiencia de evaluación por pares pudiera influir en sus relaciones sociales negativamente. En parte, estas preocupaciones surgen porque algunos compañeros muestran sentimientos negativos cuando reciben comentarios evaluativos de carácter correctivo por parte de sus iguales.

Son varios los factores que pueden incidir en la percepción hacia la revisión por pares. En primer lugar, las habilidades de escritura de los propios estudiantes afectan a su percepción de la revisión por pares. Vanderhoven et al. (2015) obtuvieron que gran parte del alumnado de Educación Secundaria no estaba de acuerdo o se mostraba indeciso a la hora de delimitar su nivel de competencia para evaluar a los compañeros. Además, si las habilidades lingüísticas atribuidas eran bajas se observó una percepción negativa hacia la evaluación por pares y, en consecuencia, una mayor preferencia hacia la retroalimentación del profesor. Sin embargo, otros trabajos como el de Yu et al. (2019) han encontrado que los estudiantes universitarios de doctorado experimentan emociones positivas cuando son evaluados por sus compañeros.

En segundo lugar, algunos alumnos universitarios consideran que la evaluación por pares es injusta, debido a que sus compañeros no están cualificados para evaluar el trabajo de los iguales. Kaufman y Shunn (2011) aplicaron un cuestionario a 250 estudiantes universitarios sobre su percepción hacia la evaluación por pares en escritura. Los resultados pusieron de manifiesto que los alumnos consideraban que sus compañeros no estaban cualificados para evaluar su trabajo y que la percepción hacia la evaluación por pares era más positiva si su profesor también calificaba el trabajo. A pesar de estas percepciones, se ha demostrado que la evaluación por pares de la escritura en contextos universitarios tiene efectos similares a la evaluación del maestro (Cho et al., 2006).

En tercer lugar, la experiencia previa en evaluación por pares incide en la percepción, generando actitudes más positivas hacia la evaluación por pares (Misiejuk y Wasson, 2021). La participación frecuente en actividades de evaluación por pares también mejora la autoeficacia, dada la mayor oportunidad para observar otras formas de resolver una misma tarea (Double et al., 2018). Aunque algunos alumnos que han participado en experiencias de revisión por pares indican que es complicado garantizar la imparcialidad. En este sentido, Li (2017) argumenta que la calidad de la evaluación mejora si es anónima, dado que permite que los estudiantes centren su atención en la calidad del desempeño de lo que se evalúa sin tener en cuenta aspectos sociales. Sin embargo, la evaluación por pares de carácter anónimo no siempre se ha mostrado como el sistema más válido. Li et al. (2015) llevaron a cabo un metaanálisis en el que obtuvieron que la revisión por pares que no se ejecutó de manera anónima correlacionó fuertemente con la evaluación de los maestros, especialmente, en los niveles educativos superiores.

Finalmente, la percepción del alumnado sobre la evaluación por pares se ve mediatisada por su nivel de implicación, dado que no todos los estudiantes se esfuerzan por igual en las tareas de revisión por pares de la escritura (Patchan et al., 2016). Este aspecto provoca que algunos estudiantes no puedan recibir comentarios de calidad que les ayuden a mejorar sus textos.

1.3. Objetivos

En el contexto anteriormente descrito, se localizan investigaciones que versan sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la evaluación por pares en escritura, aunque están muy centradas en el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua (L2) y en la experiencia general de los estudiantes en el proceso de evaluación por pares. Cabe destacar que no se han localizado estudios que valoren el tipo de comentario evaluativo que el alumnado considera más eficaz si tuviera la ocasión de repetir el texto. El presente estudio pretende obtener más información acerca de la percepción de los estudiantes universitarios respecto a la calidad de la retroalimentación recibida por sus compañeros y la posible mejora en base a ello en tareas de escritura. Más concretamente, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

- P1: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes universitarios sobre la eficacia de los comentarios evaluativos de sus compañeros en tareas de evaluación de la escritura?
- P2: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes universitarios sobre su autoeficacia para evaluar una tarea de escritura de un compañero?
- P3: ¿Qué tipo de *feedback* considera el alumnado universitario que es más útil para mejorar sus textos en el marco de la revisión por pares?
- P4: ¿La experiencia previa reciente en tareas de evaluación por pares influye en la percepción de la autoeficacia?

2. Método

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron un total de 186 estudiantes (162 mujeres y 24 hombres) de primer curso (65.6%), segundo (19.9%) y tercero (14.5%) de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Extremadura. Dichos participantes fueron elegidos por conveniencia.

En relación a otras cuestiones relativas al objeto de estudio, cabe destacar que casi un 85% de los participantes declara que ha sido evaluado por los compañeros pocas veces o en ninguna ocasión, mientras que el resto considera que ha ocurrido en bastantes o en muchas ocasiones. No obstante, un 55% indica que ha participado recientemente en actividades de evaluación por pares en el ámbito universitario y, aproximadamente, un 32% recuerda que el profesor tuvo en cuenta la nota del compañero evaluador en la calificación final. Un 37.6% dice no recordar si se tuvo en cuenta la calificación del compañero y un 34.4% indica que no se tuvo en cuenta.

2.2. Procedimiento de recogida de datos

Para la recopilación de datos, se solicitó colaboración al profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Para ello, se compartió mediante correo electrónico el enlace al cuestionario (en formato *Google Forms*). El profesorado utilizó los foros de las asignaturas para compartir el cuestionario con el alumnado de 1º, 2º y 3º curso (el de 4º curso se encontraba de prácticas externas curriculares), invitándoles a responder el cuestionario de manera voluntaria.

De manera previa a cumplimentar el cuestionario, el alumnado fue informado por escrito de la finalidad con la que serían tratados los datos y del objetivo general del trabajo. Posteriormente, se solicitó expresamente su consentimiento para participar en el estudio con los fines informados, asegurando su anonimato y la confidencialidad de las respuestas.

2.3. Instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se ha elaborado un cuestionario teniendo en cuenta otras investigaciones anteriores sobre el mismo tema (Kaufman y Schunn, 2011; Ouahidi y Lamkhanter, 2020). El cuestionario cuenta con 27 ítems agrupados en cinco dimensiones (véase el Anexo I). En la Tabla 1 pueden observarse las dimensiones de la versión definitiva del cuestionario, el número de ítems que forma parte de las mismas y la tipología de las preguntas.

Tabla 1. Distribución de ítems según las dimensiones del cuestionario.

Dimensiones	Ítems	Total	Descripción	Tipología
D1. Datos sociodemográficos	1, 2, 3	3	Pretende identificar el perfil socio-demográfico de los participantes.	Preguntas cerradas dicotómicas de carácter nominal (género y titulación) y politómicas de intervalo (curso).
D2. Experiencias anteriores en el ámbito de la evaluación por pares	4, 5, 6	3	Se dirige a conocer el carácter y el número de experiencias previas en evaluación por pares de los participantes.	Preguntas cerradas politómicas de carácter nominal (preguntas 5 y 6) y de escala Likert de cuatro puntos (<i>de ninguna a muchas</i>) (pregunta 4)
D3. Percepción sobre la evaluación por pares como alumno/a evaluado/a	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	9	Su objetivo es explorar si el alumnado cree que la evaluación por pares es útil y si tienen en cuenta y comprenden las sugerencias de sus iguales.	Preguntas cerradas politómicas de carácter nominal con opciones de respuesta de escala Likert de cinco puntos (<i>de en total desacuerdo a muy de acuerdo</i> y <i>de nunca a siempre</i>).
D4. Autoeficacia como evaluador/a	16, 17, 18, 19, 20, 21	6	Pretende conocer si los participantes creen que tienen la formación y la capacidad necesaria para aportar buenas sugerencias a los compañeros y cómo actúan en caso de que tengan dudas al evaluar.	
D5. Feedback entre compañeros/as	22, 23, 24, 25, 26, 27	6	Se dirige a identificar el tipo de comentario evaluativo que se considera más eficaz para mejorar la escritura de un texto.	Preguntas cerradas politómicas de carácter nominal con opciones de respuesta de escala Likert de cinco puntos (<i>de en total desacuerdo a muy de acuerdo</i>).
Total				27

El cuestionario fue sometido a un juicio de expertos (cuatro profesores universitarios que trabajan evaluación por pares en lectoescritura) para validar su contenido. Entre los principales cambios que sugirieron destacó

la creación de una nueva dimensión destinada a conocer qué tipo de *feedback* considera el alumnado que es más útil para la mejora de la escritura. Para acometer este cambio y diseñar los ítems se revisó el artículo de Fernández et al. (2016) sobre el *feedback* en escritura. Los expertos también sugirieron cambios en las escalas de algunos ítems (10, 11, 17 y 20) y mejoras en la claridad de redacción, que tras ser revisadas se tomaron en consideración. Los expertos puntuaron de cero a cinco la pertinencia y adecuación de los ítems que constituyen cada cuestionario. Posteriormente, se realizó el cálculo del alfa de Cronbach y el índice Kappa utilizando para ello el programa estadístico SPSS v.25. Se obtuvo un coeficiente Kappa de Cohen global de la pertinencia y adecuación del cuestionario de .83. En cuanto a la consistencia interna, se obtiene un alfa de Cronbach de .85 para los ítems de la escala vinculados con la percepción y la autoeficacia en la evaluación por pares, excluyendo de este análisis los tres ítems asociados a datos sociodemográficos. En los estadísticos descriptivos de la escala asociados al modelo alfa de Cronbach se observó que no era recomendable eliminar ninguno de los ítems que finalmente forman parte de la versión definitiva del cuestionario, debido a que la fiabilidad global del mismo no se vería afectada en sentido positivo.

2.4. Análisis de datos

Los datos fueron analizados a través del programa estadístico SPSS (v.25). Se llevó a cabo un análisis descriptivo utilizando porcentajes para explorar la percepción de los estudiantes universitarios sobre los ítems del cuestionario. Posteriormente, para explorar si la experiencia previa influía en la percepción de la autoeficacia como evaluador de la escritura, se aplicaron pruebas para determinar la distribución de los datos. Después, se decidió aplicar la prueba no paramétrica Chi-cuadrado para detectar posibles diferencias entre los dos grupos independientes (con experiencia previa en evaluación por pares de la escritura y sin experiencia previa en evaluación por pares de la escritura).

3. Resultados

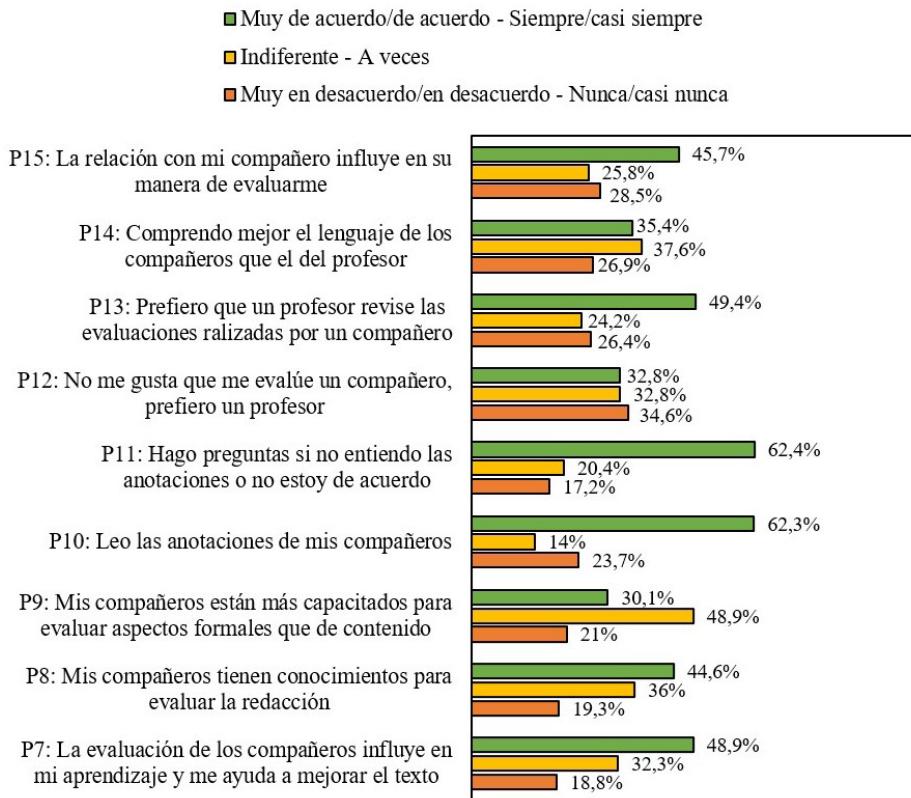
Primeramente, la Figura 1 muestra los resultados en relación a la percepción de los participantes sobre la evaluación por pares al ser evaluados. En segundo lugar, en la Figura 2 aparecen los datos sobre la autoeficacia como evaluadores. En la Figura 3 aparecen reflejados los resultados de la quinta dimensión, que hace referencia al *feedback* entre compañeros. Finalmente, en la Tabla 2 se muestra la influencia que la experiencia previa en tareas de evaluación por pares tiene en la percepción de la autoeficacia. Cabe aclarar que el texto de los ítems que aparece en las figuras y tablas no es idéntico al del cuestionario, se trata de una versión resumida. En el Anexo I se puede acceder a la versión extendida del texto de los ítems.

3.1. Percepción de la evaluación por pares como alumno evaluado

En la Figura 1 se observa que un 59% (34.9% de acuerdo y de 14% muy de acuerdo) de los participantes considera que la evaluación por pares es útil para mejorar un texto si fuera posible reescribirlo. Aproximadamente un 45% de los implicados (34.9% de acuerdo y 9.7% muy de acuerdo) estima que sus iguales poseen los conocimientos necesarios para evaluar la redacción de un texto; sin embargo, casi la mitad se muestran escépticos en cuanto a la capacitación de sus compañeros para evaluar los aspectos formales y la ortografía.

Cabe considerar, por otra parte, que existe cierta igualdad entre el porcentaje de estudiantes que muestra preferencia hacia una evaluación de sus textos ejecutada por docentes (19.9% de acuerdo y 12.9% muy de acuerdo) y el de aquellos que prefieren la evaluación de sus compañeros (10.2% muy en desacuerdo y 24.3% en desacuerdo). Destaca que el 32.8% de los participantes no muestra predilección por la evaluación de los compañeros o del docente. Aunque casi la mitad de los participantes (49.4%) comparte la idea de que las evaluaciones realizadas por sus iguales sean revisadas por los docentes previamente. Posiblemente, esta apreciación explique que casi el 50% del alumnado (27% de acuerdo y 18.3% muy de acuerdo) cree que la relación que poseen con sus compañeros condiciona la evaluación.

Por otro lado, cerca de un 35% del alumnado considera que entiende mejor el lenguaje entre iguales que el del profesor a la hora de interpretar mensajes evaluativos, aunque casi un 38% manifiesta indiferencia. También se puede observar que más de la mitad de los participantes (29% casi siempre y 33.3% siempre) lee de manera detenida las sugerencias de mejora propuestas por sus compañeros y las tiene en cuenta. Mientras que un 62.4% del alumnado acude al compañero que le ha evaluado para resolver dudas sobre la interpretación de los comentarios sugeridos.

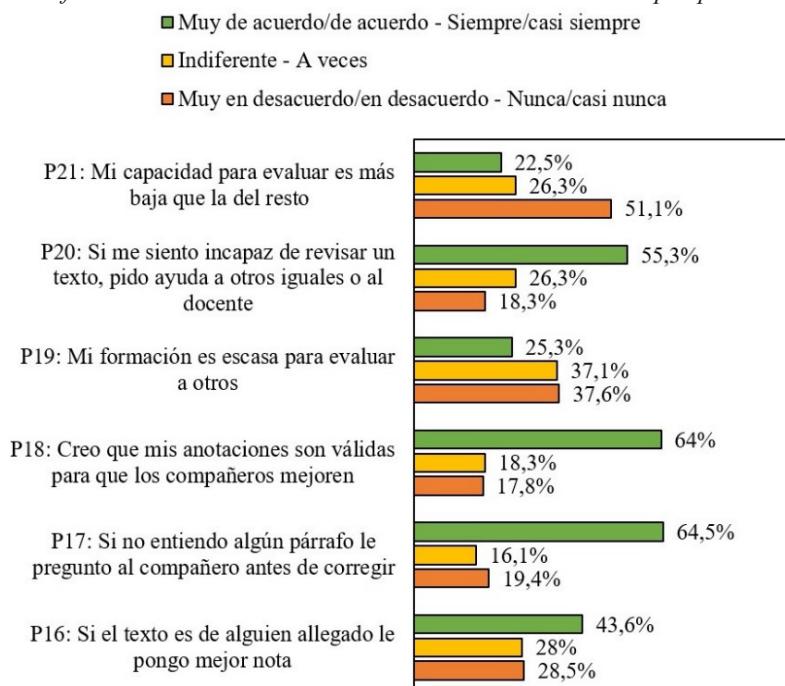
Figura 1. Percepción del alumnado universitario sobre la evaluación por pares de la escritura como alumno evaluado.

Nota: La escala de las preguntas 10 y 11 toma 5 valores comprendidos desde *nunca* hasta *siempre*. La escala del resto de ítems toma 5 valores comprendidos desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*.

3.2. Autoeficacia como evaluador en la evaluación por pares de tareas de escritura

La Figura 2 refleja que casi la mitad de los estudiantes universitarios corroboran la influencia del vínculo social a la hora de evaluar la tarea de un compañero. En consonancia, un 64% (38.7% de acuerdo y 25.3% muy de acuerdo) de los estudiantes cree que sus anotaciones en el texto de un compañero son válidas para orientar la mejora; por tanto, casi la mitad de participantes no considera que su capacidad evaluadora sea menor que la de sus iguales. A pesar de ello, se observa que un 37.6% (12.9% en total desacuerdo y 24.7% en desacuerdo) no cree que su formación actual sea escasa para evaluar el trabajo de sus iguales, pero un 37.1% ha mostrado neutralidad ante dicho ítem. En este sentido, más de la mitad de los participantes, el 64.6%, afirman que cuando evalúan un texto y no entienden ciertos párrafos o frases acuden al compañero que lo ha escrito para resolver sus dudas. Aunque casi la mitad manifiesta que la calificación será superior si el texto es de un compañero allegado.

Por otro lado, se puede observar que prácticamente casi todos los estudiantes han confirmado que si se sienten incapaces a la hora de revisar o realizar anotaciones útiles en la tarea escrita de un compañero, tratan de pedir ayuda tanto a sus iguales como a docentes.

Figura 2. Autoeficacia del alumnado universitario sobre la evaluación por pares de la escritura.

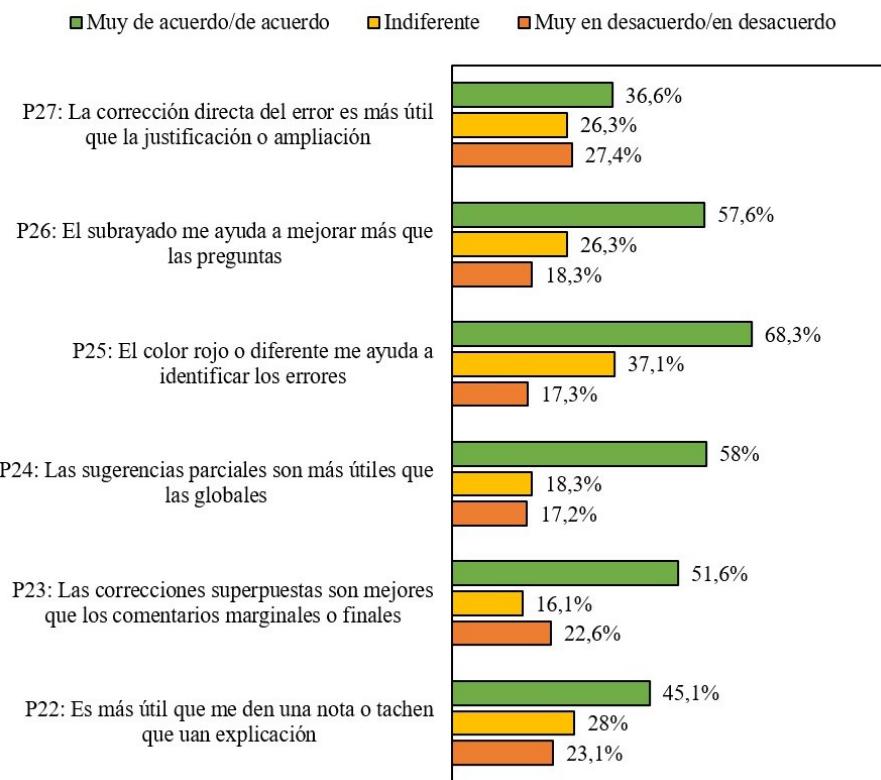
Nota: La escala de las preguntas 17 y 20 toma 5 valores comprendidos desde *nunca* hasta *siempre*. La escala del resto de ítems toma 5 valores comprendidos desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*.

3.3. Percepción del alumnado universitario sobre la utilidad del *feedback* para mejorar sus textos en el marco de la revisión por pares

En la Figura 3 se observa que casi la mitad de los participantes considera que las anotaciones numéricas (nota 1-10) y gráficas (tachado y subrayado) son igualmente útiles para mejorar la escritura de un texto. En cuanto a la ubicación de las correcciones, un 51.6% de los estudiantes opina que las correcciones superpuestas en el texto son más útiles que si se incluyen al margen o al final del texto. En relación a la amplitud de las correcciones, se observa que un 48% (26% de acuerdo y 22% muy de acuerdo) de los participantes ha afirmado que las anotaciones o sugerencias tienen un efecto más beneficioso si son de carácter local y no se refieren al texto en general.

Por otra parte, un 68.3% del alumnado (40.3% muy de acuerdo y 28% de acuerdo) han indicado que el uso de un color distinto al utilizado al escribir el texto es más útil para identificar las correcciones realizadas por sus iguales. De manera similar, en la Figura 3 se muestra que más de la mitad de los estudiantes (un 57.6%) cree que el subrayado de los errores orienta la mejora en mayor medida que si se realizan preguntas. Finalmente, se considera que la corrección directa es más útil que la justificación o la ampliación sobre el error. Aunque un 36% de los participantes manifiesta indiferencia y no muestra predilección por ninguna de las 2 tipologías de corrección.

Figura 3. Percepción del alumnado universitario sobre la utilidad del feedback para mejorar sus textos en el marco de la revisión por pares.



3.4. Influencia de la experiencia previa reciente en tareas de evaluación por pares en la percepción de la autoeficacia

En relación a la influencia de la experiencia previa en tareas de evaluación por pares en la percepción de la autoeficacia, se observa que la media de los estudiantes que han participado recientemente es superior en la mayoría de los *ítems* de la dimensión 3 (percepción de la evaluación por pares como alumno evaluado). Sin embargo, tan solo existen diferencias significativas en 3 de ellos. En primer lugar, los alumnos que han tenido experiencias previas de evaluación por pares consideran en mayor medida que la evaluación de los compañeros influye en su aprendizaje (Chi-cuadrado: 10.75; $p < .05$). También creen en mayor proporción que están más capacitados para evaluar aspectos formales que el contenido textual (Chi-cuadrado: 18.05; $p < .01$). Además, no les gusta que les evalúe un compañero, sino que prefieren que lo haga un profesor (Chi-cuadrado: 11.98; $p < .05$).

Con respecto a la autoeficacia como evaluador en tareas de escritura, se observa que los alumnos que han tenido experiencias previas recientes muestran un menor grado de acuerdo con la idea de poner mejor nota a un compañero allegado. También destaca que los que han participado previamente en evaluación por pares creen en menor medida que sus anotaciones son válidas para que los compañeros mejoren y consideran que su formación es escasa. Cuando un alumno no ha tenido experiencias previas y es incapaz de evaluar un texto pediría ayuda en mayor medida a docentes e iguales que los que sí han participado en evaluación por pares con anterioridad (Chi-cuadrado: 9.88; $p < .05$). Estos resultados pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Influencia de la experiencia previa en tareas de evaluación por pares en la percepción de la autoeficacia.

Ítems	No han participado (G1)		Sí han participado (G2)		Dif. Medias G2-G1	
	M	SD	M	SD	M	Chi-cuadrado
Percepción de la evaluación por pares como alumno evaluado	P7: La evaluación de los compañeros influye en mi aprendizaje	3.30	1.02	3.44	1.11	.14*
	P8: Mis compañeros tienen conocimientos para evaluar redacción	3.20	.92	3.34	1.00	.14
	P9: Mis compañeros están más capacitados para evaluar aspectos formales que el contenido textual	2.98	.99	3.21	.81	.23**
	P10: Leo las anotaciones de mis compañeros	3.57	1.39	3.57	1.44	0
	P11: Hago preguntas si no entiendo las anotaciones o no estoy de acuerdo	3.76	1.27	3.69	1.32	-.07
	P12: No me gusta que me evalúe un compañero, prefiero un profesor	2.78	1.18	3.30	1.10	.52*
	P13: Prefiero que un profesor revise las evaluaciones realizadas por un compañero	3.37	1.32	3.38	1.29	.01
	P14: Comprendo mejor el lenguaje de los compañeros que el del profesor	3.00	1.14	3.17	1.00	.17
	P15: La relación con mi compañero influye en su manera de evaluarme	3.34	1.25	3.11	1.34	-.23
	P16. Si el texto es de alguien allegado le pongo mejor nota	3.32	1.27	3.08	1.26	-.24
Autoeficacia como evaluador en la evaluación por pares de tareas de escritura	P17. Si no entiendo algún párrafo del texto le pregunto al compañero antes de corregir	3.65	1.36	3.69	1.35	.04
	P18. Creo que mis anotaciones son válidas para que los compañeros mejoren	3.74	1.11	3.58	1.20	-.16
	P19. Mi formación es escasa para evaluar a otros	2.88	1.04	2.77	1.14	-.11
	P20. Si me siento incapaz de revisar el texto de un compañero, pido ayuda otros iguales o al docente	3.57	.99	3.42	1.30	-.15*
	P21. Mi capacidad para evaluar a compañeros es más baja que la del resto	2.57	1.25	2.61	1.21	.04

Nota: Diferencias estadísticamente significativas: (*) $p < .05$; (**) $p < .01$.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio pretendía obtener más información acerca de la percepción de los estudiantes universitarios sobre la evaluación por pares en tareas de escritura. Para ello, un total de 186 estudiantes de los grados en Educación Primaria e Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura cumplimentaron un cuestionario creado *ad hoc*. A continuación, se discute cada pregunta de investigación.

En relación a la percepción de los estudiantes sobre la eficacia de los comentarios evaluativos de sus compañeros en tareas de evaluación de escritura, se observa que casi un 60% del alumnado universitario considera que la evaluación de los compañeros es útil para realizar mejoras; de hecho, suelen leer las sugerencias de mejora y preguntan al compañero evaluador si no entienden algo. Este resultado coincide con las emociones positivas hacia la evaluación por pares obtenidas en el estudio de Yu et al. (2019). Aunque cabe destacar que en este mismo estudio se evidenció que los alumnos universitarios utilizaron poco las sugerencias de los compañeros en la nueva versión de sus textos; todo ello, a pesar de que se ha demostrado que la evaluación por pares de escritura en contextos universitarios tiene efectos similares a la evaluación del maestro (Cho et al., 2006). Este hecho puede explicarse si se tiene en cuenta que casi un 50 % del alumnado universitario cree que sus compañeros no tienen los conocimientos necesarios para evaluar su capacidad escritora y prefiere que las evaluaciones sean revisadas por el docente previamente, coincidiendo con estudios anteriores (Kaufman y Schunn, 2011). Como consecuencia, podría decirse que los alumnos universitarios consideran que los comentarios evaluativos de los compañeros en tareas de la evaluación de la escritura son útiles, especialmente cuando han sido revisados por los docentes.

Por otra parte, sabemos que casi el 45% de alumnos considera que la evaluación por pares es injusta, argumentando que las relaciones sociales afectan al proceso de evaluación por pares, coincidiendo con estudios anteriores en los que se observó que algunos alumnos no querían participar en evaluación por pares para evitar que esta situación pudiera influir en sus relaciones sociales (Zou et al., 2017). Al hilo de lo anterior, es relevante destacar la importancia del anonimato en la evaluación por pares, ya que las relaciones interpersonales entre los estudiantes condicionan tanto el vínculo entre los iguales (generalmente amigos) como la adjudicación de la valoración (numérica y gráfica) por parte de sus compañeros en sus tareas escritas. Aunque cabe mencionar que en contextos de anonimato los alumnos no se benefician de las interacciones comunicativas utilizando un lenguaje entre iguales (Panadero, 2016).

En relación al segundo objetivo, conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre su autoeficacia para evaluar una tarea de escritura de un compañero, se observa que los participantes de este trabajo han manifestado sentimientos encontrados ante la verificación de su capacidad como evaluadores en el desarrollo de la evaluación entre compañeros. Más concretamente, el alumnado considera que posee una buena capacidad evaluadora, mediante la cual creen ofrecer revisiones y sugerencias válidas que ayudarán a mejorar a sus compañeros. Aunque han mostrado cierta discrepancia en cuanto al nivel de formación que poseen. Este resultado coincide con lo obtenido en otros trabajos anteriores como los elaborados por Zhou et al. (2020) y Vanderhoven et al. (2015), en los que los alumnos no estaban de acuerdo o se consideraban indecisos a la hora de señalar si se creían competentes para evaluar a un compañero. Por todo ello, se concluye que los estudiantes universitarios se perciben moderadamente autoeficaces para evaluar la tarea de escritura de un compañero y, si surgen dificultades, son capaces de pedir ayuda para poder proporcionar ayudas útiles.

Con respecto al tercer objetivo, explorar el tipo de *feedback* que el alumnado universitario considera que es más útil para mejorar sus textos en el marco de la revisión por pares, sabemos que cuando los alumnos universitarios corren las tareas de escritura de sus compañeros suelen dar un *feedback* de calidad sobre criterios genéricos y superficiales, aunque tienen más dificultad con las cuestiones técnicas o profundas (Leong, 2013; Walker, 2015). Sin embargo, desconocemos qué tipo de *feedback* es el que el alumnado universitario considera más útil en la evaluación de la escritura. Los resultados reflejan que las anotaciones que combinan elementos numéricos y gráficos son muy útiles para realizar mejoras. Además, si están superpuestas en el texto, son locales y están escritas en un color diferente al utilizado para escribir el texto resultan especialmente útiles. También creen que las preguntas y las justificaciones o ampliaciones son menos útiles que la corrección directa del error o el subrayado. Estos resultados discrepan con los obtenidos por otros trabajos en los que se observa que los comentarios explicativos y dirigidos a dar indicaciones sobre cómo mejorar la tarea son más útiles que aquellos que tienen un carácter más conciso y son poco elaborados (Hattie y Timperley, 2007; Huisman et al., 2018).

Con respecto al cuarto objetivo del estudio, analizar si la experiencia previa reciente en tareas de evaluación por pares influye en la percepción de la autoeficacia, sabemos que el entrenamiento y la formación mejora la fiabilidad y la validez de la evaluación por pares y genera actitudes positivas en el alumnado (Misiejuk y Wasson, 2021). Los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que los alumnos que han participado en experiencias de evaluación por pares creen en mayor medida que es útil para mejorar su aprendizaje. Teniendo, por tanto, una actitud más positiva hacia la evaluación por pares que los que no han participado. Posiblemente, estas actitudes menos negativas se deban a que ya han tenido la oportunidad de aprender a través de la observación de la forma en la que sus compañeros han resuelto la tarea, que es uno de los beneficios de la evaluación por pares señalados por Double et al. (2018). Aunque cabe destacar que los participantes que ya han tenido alguna experiencia creen que su formación es escasa y prefieren la evaluación del profesor. También destaca que pedirían ayuda al profesor y a sus compañeros en mayor medida que los que no han participado si tuvieran algún problema para evaluar a sus iguales. Por todo ello, se concluye que el alumnado que ha participado en experiencias de evaluación por pares cree que es una metodología útil aunque es más consciente de sus posibles limitaciones que el alumnado que no ha participado.

4.1. Implicaciones prácticas

Los hallazgos de la investigación tienen implicaciones meramente informativas para los profesionales de educación superior que contemplen el uso de la evaluación por pares en sus planes de estudios. En primer lugar, es necesario tomar como referencia los resultados de este trabajo acerca de lo que los alumnos perciben como *feedback* adecuado y tomarlo como punto de partida en su capacitación. En segundo lugar, resulta clave la mejora de la percepción que los estudiantes tienen sobre su propia formación, surgiendo la necesidad de reflexionar sobre la incorporación a las aulas de diferentes programas específicos de formación en evaluación para el alumnado (Zou et al., 2018). La capacidad para aportar buenas ayudas e interpretarlas es una destreza académica y profesional que requiere ser entrenada (Molloy et al., 2020), especialmente si se trata de titulaciones vinculadas a la formación de profesionales del ámbito educativo. Sin embargo, se entiende que como ya han comentado otros autores, el compromiso del alumnado en grupos numerosos y diversos no será semejante, porque pueden percibir con o sin razón que sus compañeros no tienen la experiencia suficiente (Panadero, 2016). Por ello, se requiere del uso de estrategias para promover la motivación y la autorregulación. Aunque

como exponen Harland et al. (2017) la percepción también mejorará a medida que los estudiantes participen en más experiencias de evaluación, llegando a apreciar que proporcionar retroalimentación a otros compañeros es también una forma de mejorar.

4.2. Limitaciones

Por último, es necesario señalar diversas limitaciones que han afectado al desarrollo del artículo. En primer lugar, la selección no probabilística de la muestra ha ocasionado que haya una mayor representación de estudiantes de primer curso. En segundo lugar, en algunas preguntas se han obtenido elevados porcentajes de alumnado que ha respondido seleccionando la opción de indiferente, siendo esta una respuesta difícil de interpretar. En tercer lugar, en las preguntas del cuestionario no se indagó acerca del tipo de texto que se evaluaría, siendo un elemento clave en la revisión y evaluación. Por ello, se recomienda replicar el presente estudio utilizando métodos de selección muestral y condiciones de investigación que permitan la generalización de los resultados.

5. Referencias bibliográficas

- Ballantyne, R., Hughes, K., y Mylonas, A. (2002). Developing Procedures for Implementing Peer Assessment in Large Classes Using an Action Research Process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 427–441.
- Bauer, C., Figl, K., Derntl, M., Beran, P. P., y Kablicher, S. (2009). The student view on online peer reviews. *SIGCSE Bulletin*, 41(3), 26–30. <https://doi.org/10.1145/1595496.1562892>
- Cho, K., Schunn, C. D., y Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891–901.
- Burke, D., Evans M., y Kraha, A. (2018). Student Perceptions of and Attitudes toward Peer Review. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 236-247. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1509425>
- Dochy, F., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331–350.
- Double, K. S., y Birney, D. P. (2018). Reactivity to confidence ratings in older individuals performing the latin square task. *Metacognition and Learning*, 13(3), 309–326.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*. Routledge Falmer.
- Fernández, M. J., Lucero, M., y Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de Educación*, (372), 63-82.
- Graham, S., y Harris, K. R. (2016). A path to better writing: Evidenced-based practices in the classroom. *The Reading Teacher*, 69(4), 359–365.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Harland, T., Wald, N., y Randhawa, H. (2017). Student Peer Review: Enhancing Formative Feedback with a Rebuttal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(5), 801-811. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1194368>
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J., y van den Broek, P. (2018). Peer Feedback on Academic Writing: Undergraduate Students' Peer Feedback Role, Peer Feedback Perceptions and Essay Performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955–968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Kaufman, J. H., y Schunn, C. D. (2011). Students Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. *Instructional Science*, 39(3), 387–406.
- Kim, M., y Ryu, J. (2013). The development and implementation of a web-based formative peer assessment system for enhancing students' metacognitive awareness and performance in ill-structured tasks. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 549–561.
- Leong, P. A. (2013). Thinking Critically: A Look at Students' Critiques of a Research Article. *Higher Education Research & Development*, 32(4), 575–589. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.708322>
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., Kornhaber, M. L., Lyu, Y., Chung, K. S., y Suen, H. K. (2015). Peer assessment in the digital age: A meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 41(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.999746>
- Li, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 42(4), 1–12. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1174766>
- Liu, J., y Hansen, J. G. (2002). *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. University of Michigan Press.
- Misiejuk, K., y Wasson, B. (2021). Backward evaluation in peer assessment: A scoping review. *Computers & Education*, 175, 104319. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104319>
- Mollov, E., Boud, D., y Henderson, M. (2020). Developing a Learning-Centred Framework for Feedback Literacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Montanero, M., Lucero, M., y Fernández, M. J. (2014) Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education/Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 184-220. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.881653>

- Nielsen, K. (2019). Peer and self-assessment practices for writing across the curriculum: learner-differentiated effects on writing achievement, *Educational Review*, 73(6), 753-774. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1695104>
- Ouhidi, M., y Lamkhanter, F. (2020). Students' Perceptions about Teachers' Written Feedback on Writing in a Moroccan University Context. En A. M. Ahmed, S. Troudi y Susan, R. (Eds.). *Feedback in L2 English Writing in the Arab World* (pp. 35-63). Palgrave Macmillan.
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 247–266). Routledge.
- Patchan, M. M., Schunn, C. D., y Correnti, R. J. (2016). The Nature of Feedback: How Peer Feedback Features Affect Students' Implementation Rate and Quality of Revisions. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1098–1120.
- Ramon-Casas, M., Nuño, N., Pons, F., y Cunillera, T. (2018). The different impact of a structured peer-assessment task in relation to university undergraduates' initial writing skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 1–11. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525337>
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G., y Bastiaens, T. J. (2002). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 29(1), 23–42.
- Strijbos, J.W., Narciss, S., y Duennebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20(4), 291-303.
- Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., y Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4(1), 41–54.
- Vanderhoven, E., Raes, A., Montreux, H., Rotsaert, T., y Schellens, T. (2015). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 81(1), 123-132. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.001>
- Walker, M. (2015). The Quality of Written Peer Feedback on Undergraduates' Draft Answers to an Assignment, and the Use Made of the Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.898737>
- Yu, S., y Hu, G. (2017). Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study. *Assessing Writing*, 33, 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.03.004>
- Yu, S., Zhang, Y., Zheng, Y., Yuan, K., y Zhang, L. (2019). Understanding Student Engagement with Peer Feedback on Master's Theses: A Macau Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 50–65. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467879>
- Zhou, J., Zheng, Y., y Tai, J. H. M. (2020). Grudges and gratitude: the social-affective impacts of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 345-358.
- Zou, Y., Schunn, CD, Wang, Y., y Zhang, F. (2018). Student attitudes that predict participation in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 800-811.

6. Anexo I. Cuestionario para la evaluación de la percepción del alumnado universitario sobre la evaluación por pares en tareas de escritura

Dimensión 1. Datos de identificación sociodemográficos

1. Sexo: Hombre, Mujer.
2. Curso: 1º, 2º, 3º.
3. Titulación: Grado de Maestro/a en Educación Infantil, Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Dimensión 2. Experiencias anteriores en el ámbito de la evaluación por pares

4. ¿Cuántas veces has sido evaluado por un compañero/a?: Ninguna, Pocas, Bastantes, Muchas.
5. ¿Has participado recientemente en actividades de evaluación entre compañeros/as en el ámbito universitario?: Sí, No, No lo recuerdo.
6. En caso de que tu respuesta a la pregunta anterior sea afirmativa, responde a la siguiente pregunta: ¿el profesor/a tuvo en cuenta la calificación del compañero/a evaluador al realizar la evaluación final?: Sí, No, No lo recuerdo.

Dimensión 3. Percepción sobre la evaluación por pares como alumno/a evaluado/a

Valore de 1 a 5 en cada caso según la escala propuesta en cada pregunta:

- Escala de las preguntas 10 y 11: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (a veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre).
- Escala del resto de preguntas: 1 (en total desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (indiferente), 4 (de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo).

Como alumno/a evaluado/a por mis compañeros/as, considero que...

7. La evaluación de los compañeros influyen en mi aprendizaje y me ayuda a realizar mejoras en la redacción del texto (en caso de poder volver a escribirlo).

8. Considero que mis compañeros/as cuentan con conocimientos suficientes para evaluar mi capacidad escritora.

9. Pienso que mis compañeros/as están más capacitados para evaluar aspectos formales (ortografía) que de contenido de un texto.

10. Cuando un compañero/a me devuelve uno de mis textos con anotaciones para mejorar, las leo detenidamente y las tengo en cuenta.

11. Cuando un compañero/a me devuelve uno de mis textos con anotaciones le hago preguntas si no entiendo alguna cuestión o no estoy de acuerdo.

12. No me gusta que me evalúe un compañero/a, prefiero que me evalúe un profesor/a.

13. Prefiero que las evaluaciones realizadas por mis compañeros/as sobre mi capacidad para escribir sean revisadas previamente por el docente antes de recibirlas.

14. Comprendo mejor el lenguaje en el que se expresan los compañeros/as al evaluar me que la forma en la que se expresa el profesor/a.

15. La relación con mi compañero influye en su manera de evaluar me.

Dimensión 4. Autoeficacia como evaluador/a

Valore de 1 a 5 en cada caso según la escala propuesta en cada pregunta:

- Escala de las preguntas 17 y 20: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (a veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre).
- Escala del resto de preguntas: 1 (en total desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (indiferente), 4 (de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo).

Como evaluador, considero que...

16. Si el texto a evaluar corresponde a un compañero/a muy allegado (amigos), es probable que le ponga una nota más alta.

17. En cuanto a la evaluación de los textos de otros compañeros/as, si no entiendo algún párrafo o frase trato de preguntarle para aclarar dudas antes de corregir.

18. Creo que mis anotaciones en el texto de algún compañero/a son realmente válidos para que él/ella pueda llevar a cabo mejoras.

19. Mi formación actual es escasa para evaluar de manera efectiva y significativa el trabajo de mis compañeros.

20. Si me siento incapaz de revisar y realizar anotaciones útiles en el texto de un compañero/a (o alguna parte de ese trabajo), pido ayuda a otros iguales o al docente.

21. Siento que mi capacidad para evaluar a mis compañeros/as es más baja que la que estos demuestran cuando me evalúan a mí.

Dimensión 5. Feedback entre compañeros/as

Valore de 1 a 5 cada uno de los parámetros: 1 (en total desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (indiferente), 4 (de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo).

Como evaluador, considero que...

22. Me será más útil que un compañero/a añada una anotación numérica (nota 1-10) y gráfica (tachado o subrayado) que si solo explica textualmente su corrección.

23. Las correcciones superpuestas en el texto (justo encima del error) me ayudan más a mejorar los errores que los comentarios al margen o al final del texto.

24. Las sugerencias o consejos para mejorar en mis tareas escritas me ayudan en mayor medida si mis compañeros/as las realizan por fragmentos o partes concretas que si son expuestas en cuanto al conjunto del texto.

25. Si mis compañeros/as realizan las anotaciones o correcciones en color rojo (o distinto al color que he utilizado en mi tarea) me ayuda a identificar de manera más sencilla dichos errores.	
26. El subrayado de los errores me ayuda a mejorarlos en mayor medida que las preguntas sobre el mismo.	
27. La corrección directa del error por parte de un compañero es más útil para aprender que la justificación o ampliación sobre ese error.	