



FLACSO
2022

RETROALIMENTACIÓN VIRTUAL ENTRE PARES COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES.

Mag. Sofía García Cabeza

FLACSO Uruguay

Dra. Regina Motz

Universidad de la República

Dr. Eliseo Reategui

PGIE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brazil

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

Este trabajo presenta un análisis de una actividad de retroalimentación virtual entre pares como estrategia de evaluación formativa en el marco de un curso de educación permanente dirigido a docentes de educación media. El objetivo del análisis es cruzar indicaciones de la literatura con el diseño de una implementación específica y recoger las percepciones de las personas participantes. Como parte de este proceso se realiza una síntesis del estado del arte en la temática, se diseña e implementa una actividad específica siguiendo los lineamientos de la literatura y se examinan las percepciones de las personas participantes mediante análisis del discurso. La actividad de retroalimentación entre pares promueve un proceso de escritura andamiado, en el que brindar y recibir comentarios de colegas tiene como objetivo favorecer la mejora gradual de la propuesta inicial hasta llegar a su estado final. Los resultados muestran que resultó útil tanto recibir como brindar retroalimentación a colegas, siendo este aspecto un diferencial respecto de la retroalimentación docente, en la que la persona participante recibe retroalimentación pero no lo brinda. Uno de los resultados obtenidos es que la retroalimentación docente posterior a la actividad de retroalimentación entre pares resulta mejor valorada, en consonancia con otros reportes de la literatura. Otro aspecto observado es que las personas que percibieron la actividad como muy útil obtuvieron mejores calificaciones, seguidos de los que valoraron positivamente retroalimentar y finalmente de los que valoraron positivamente recibir retroalimentación. Por último, se encuentra que el sentido de pertenencia al grupo se relaciona con la percepción del proceso de retroalimentación entre pares. En conclusión, los hallazgos detectados a partir de las percepciones de las personas participantes, resultan relevantes para el diseño de propuestas de retroalimentación entre pares, destacando la importancia de favorecer la grupalidad y dar relevancia al proceso de aprendizaje que ocurre al brindar retroalimentación.

Palabras claves. retroalimentación entre pares, evaluación formativa



FLACSO 2022

Introducción

En los procesos educativos mediados por tecnologías, un aspecto clave para la promoción del aprendizaje es la retroalimentación, entendida como la información que reciben las personas participantes sobre su desempeño. Según un amplio estudio realizado por Hattie & Timperley (2007), la retroalimentación se encuentra entre las acciones que más benefician los procesos de aprendizaje.

Si bien es común que los procesos de retroalimentación incluyan corrección, reporte de errores y calificación, en ocasiones este enfoque dificulta entender qué se puede mejorar y cómo hacerlo. Anijovich (2019) propone incentivar la retroalimentación formativa, en la que se discuten producciones, se cuestionan y se inicia un diálogo, promoviendo además la implementación de posibles mejoras. En la búsqueda de la diversificación de las estrategias de evaluación formativa en entornos virtuales, la retroalimentación entre pares promueve la producción escrita y brinda a los estudiantes la oportunidad de dar y recibir retroalimentación.

En la formación de docentes en servicio, esta estrategia también favorece el desarrollo de una comunidad profesional, donde se visibilicen las producciones propias y se promueva el aprendizaje entre colegas.

En este contexto, la revisión por pares se propone como una estrategia para retroalimentar las producciones textuales, como forma de mejorar los procesos de aprendizaje. La retroalimentación entre pares implica que cada participante proporciona y recibe retroalimentación de sus colegas con base en una guía específica. Esta metodología ha demostrado ser beneficiosa no solo porque fomenta la escritura, sino también por el ejercicio reflexivo de retroalimentar a otras personas. Los estudios informan que dar y recibir retroalimentación tiene efectos similares en el desarrollo de la escritura



FLACSO 2022

(Huisman & Saab, 2018; Cho, 2011; Lundstrom, 2009), aunque hay estudiantes que pueden rechazar la estrategia de aprendizaje al principio (Topping, 1998; Luo, 2014).

Aunque los beneficios de la retroalimentación entre pares reportados en la literatura son significativos, es crucial tener en cuenta la percepción de las personas participantes en el proceso de recibir y dar retroalimentación. En este contexto, se formularon las siguientes preguntas: ¿Cuál es la percepción de quienes participan con respecto a la actividad de revisión por pares? ¿Cómo evalúan los procesos de dar y recibir retroalimentación?

Para responder a estas preguntas, llevamos a cabo un estudio en el marco de un curso de formación en servicio para docentes de secundaria, en el que se incluyó una actividad de retroalimentación entre pares. Al final del proceso, las personas participantes debían dar su opinión a través de una encuesta de evaluación. Utilizamos análisis del discurso para examinar las percepciones con respecto a la actividad de retroalimentación entre pares. La sección 2 presenta una descripción general del uso de la retroalimentación entre pares en las actividades de aprendizaje, discutiendo los beneficios y desafíos informados en la literatura. La sección 3 describe los métodos de investigación utilizados en nuestro estudio, detallando su alcance y presentando los elementos clave de la retroalimentación entre pares que se tuvieron en cuenta en el diseño de las actividades propuestas. La sección 4 presenta los resultados y la sección 5 discute sus implicaciones para los propósitos de la investigación. La sección 6 presenta las conclusiones y posibles caminos para el trabajo futuro.



FLACSO 2022

Marco teórico: El proceso de retroalimentación entre pares

En un contexto educativo, la retroalimentación entre pares es una estrategia didáctica que promueve la revisión de trabajos entre estudiantes, en algunos casos con fines de calificación y en otros como parte del proceso educativo. “La evaluación entre pares es un arreglo para que los estudiantes consideren y especifiquen el nivel, el valor o la calidad de un producto o el desempeño de otros estudiantes de igual estatus” (Topping, 2009, pág. 20).

La revisión por pares se utiliza como un sistema de control de calidad para artículos científicos, pero en educación promueve la inteligencia colectiva y la cooperación entre el alumnado. Brinda beneficios para estudiantes y también para docentes, permitiendo superar la dificultad del ratio docente/estudiantes (Huisman & Saab, 2019). También ha mostrado efectos positivos en el trabajo y las actitudes (Topping, 1998).

Los beneficios de la retroalimentación entre pares informados en la literatura incluyen:

- Contribuye al pensamiento crítico, la comprensión y el desarrollo de la escritura (García-Loro, 2020).
- Promueve la autonomía, la motivación, la pertenencia social y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Luo, 2014).
- Promueve la reflexión, transformando el concepto de aprender enseñando en aprender evaluando (Topping, 1998).
- Favorece la implicación, aumentando el interés, la interactividad y la empatía (Topping, 1998).
- Mejora la calidad de la escritura: desarrollando la independencia, la autonomía, la autorregulación y el pensamiento crítico (Baker,



FLACSO 2022

2016). Quienes reciben comentarios de varios compañeros mejoran su escritura más que quienes reciben comentarios de una sola persona experta (Cho & Mc. Arthur, 2010).

Como desventajas se reportan las siguientes:

- El tiempo de enseñanza no necesariamente se ahorra, dependiendo de cómo se prepare la tarea (Topping, 1998).
- Puede generar rechazo en estudiantes al inicio (Topping, 1998; Luo, 2014).
- Hay estudiantes a quienes no les gusta que su trabajo sea valorado sin comentarios que lo acompañen (Moore, 2013).

En un metaanálisis realizado por Chang (2016) en el que se consideraron 103 estudios de revisión por pares entre 1990 y 2015, se percibió que revisar era más útil que recibir retroalimentación. El autor también observó que la estrategia didáctica fue bien aceptada cuando fue complementaria a la retroalimentación recibida del docente. También se prefirió la revisión por pares a la autoevaluación. Aunque la retroalimentación es un elemento crítico del aprendizaje (Pearce, 2009), tiene menos efecto para quienes tienen una percepción negativa del proceso (Atwater, 2000). Según estudios previos, docentes en servicio y en formación tienen, en general, actitudes positivas hacia la evaluación entre pares (Wen, 2006), particularmente quienes tienen compromiso con su mejora profesional continua (Buchaham, 2012).

Materiales y métodos

El estudio que se presenta en este trabajo se realizó en el marco de un curso de formación en servicio para docentes de Informática de educación media, contemplando los cambios vertiginosos que se han vivido en las últimas



FLACSO 2022

dos décadas en cuanto a la incorporación de tecnologías en el aula y en la vida cotidiana. Veintiocho docentes participaron de las actividades propuestas, en el marco de un curso de cuatro meses. Tras los dos primeros módulos teórico-prácticos, cada participante debía presentar una propuesta de actividad para realizar con su alumnado, como primer borrador de su proyecto final.

La tarea de retroalimentación entre pares incluía instrucciones específicas para la construcción de una propuesta inicial, así como pautas sobre cómo proporcionar retroalimentación (sin calificaciones, solo comentarios). Una vez recibidas las tareas, se asignaron aleatoriamente tres trabajos para ser revisados por cada participante utilizando la herramienta Moodle Workshop. Al final del proceso, cada participante pudo ver los comentarios recibidos de sus pares. En un espacio aparte, cada participante también recibió la retroalimentación de la docente del curso utilizando las mismas pautas de evaluación.

Teniendo en cuenta la importancia de la percepción de los participantes sobre el proceso de retroalimentación entre pares para el éxito de la actividad de aprendizaje, se consideraron las siguientes sugerencias de la literatura en el diseño de la actividad: sensibilizar sobre el significado de la evaluación (Topping, 2009); tener una rúbrica clara (Huisman & Admiraal, 2018; Ashton, 2015; Panadero, 2013), realización de capacitación para el proceso de revisión por pares (Lundstrom, 2009; Luo, 2014; Alcarria, 2018; Ashton, 2015; Topping, 2009; Staubitz, 2016; Moore, 2013; Huisman & Admiraal, 2018); tener múltiples evaluadores (Cho, 2018; Huisman & Saab, 2019); dar tiempo al proceso (Baker, 2016) y acompañarlo en forma permanente (Topping, 2009). Todos los aspectos mencionados anteriormente se tuvieron en cuenta en la composición de la tarea de revisión por pares diseñada en esta investigación.



FLACSO 2022

Los comentarios analizados formaron parte de una encuesta anónima de la actividad de evaluación entre pares realizada al final del proceso, que incluía algunas preguntas cerradas y una pregunta abierta. Las personas participantes que completaron la encuesta, al hacerlo, aceptaron ser parte de la presente investigación. No se consideraron los datos de participantes que no completaron el formulario.

Para el diseño del cuestionario se consideraron criterios preexistentes, así como aspectos relevantes para el estudio tales como: diferencias en las percepciones entre recibir y dar retroalimentación. El cuestionario tenía una pregunta abierta, que solicitaba sus reflexiones y comentarios generales sobre el proceso.

Para el análisis de las respuestas a la pregunta abierta se empleó el método de análisis del discurso, con foco en la teoría de la valoración. La teoría ofrece un enfoque que se centra en el hecho de que “las evaluaciones de actitud son de interés no solo porque revelan los sentimientos y valores del hablante/escritor, sino también porque su expresión puede relacionarse con el estatus o la autoridad del hablante/escritor tal como se interpreta en el texto” (Martin & White, 2005, Pág. 2). Este enfoque se centra en la aprobación o desaprobación de remitentes y la posición que quieren que tomen sus receptores. La teoría de la valoración incluye el análisis de tres aspectos del texto (Martin & White, 2005; Oteíza, 2017): Actitud (afecto, juicio, apreciación); graduación (fuerza, enfoque); y compromiso (monoglosa, heteroglosa).

También se realizó un análisis de transitividad, en el que cada cláusula se consideró como una representación inicial (una oración con un verbo conjugado) y luego se definieron los procesos a partir de los verbos utilizados. Se consideraron los siguientes tipos de procesos: Material



FLACSO 2022

(hacer), Relacional (ser), Mental (pensar). Así, el análisis abarcó el proceso, los participantes y las circunstancias.

Resultados

Los resultados de la encuesta de percepción indican que 15 participantes (53,6%) encontraron muy útil recibir retroalimentación entre pares, versus 12 que encontraron muy útil dar retroalimentación a sus pares (43%). Sin embargo, el número total de respuestas que combinaron muy útil y útil fue similar para recibir y dar retroalimentación de colegas. Dos participantes respondieron que dar retroalimentación no era útil. Aunque los estudios muestran que la retroalimentación de colegas y tutores puede ser equivalente en algunas circunstancias (Bouzidi, 2009; Huisman & Saab, 2019), en este caso la retroalimentación de docentes fue mejor valorada que la de pares. Esto es similar a lo presentado en un artículo de Lee (2015), que contrasta con los hallazgos de Cho y McArthur (2010).

Por otra parte, 23 participantes (82%) encontraron que la tarea de retroalimentación entre pares fue útil o muy útil para contribuir a la mejora de su propuesta de actividad. Este valor estuvo en el rango esperado y coincide con estudios previos (Nicol, 2014, Pp. 105). Sin embargo, no se alcanzó el mismo consenso cuando se preguntó si se sentían cómodos o no para revisar el trabajo de sus colegas: 13 participantes (46,4%) se mostraron neutrales en este aspecto o expresaron que estaban en desacuerdo con la afirmación.

En cuanto a los comentarios abiertos, 23 participantes completaron la sección abierta. 17 de estas respuestas se incluyeron en el presente análisis, ya que las restantes eran extremadamente breves y similares a otras ya



FLACSO 2022

incluidas, o estaban fuera de tema. Para el análisis los comentarios de participantes se clasificaron de la siguiente manera:

- Actitud (juicio, afecto, apreciación) y fuerza: valores en una escala de -2 (respuesta muy negativa) a +2 (respuesta muy positiva).
- Enfoque: las respuestas se clasificaron en generales o específicas.
- Compromiso: las respuestas se clasificaron en monoglosia o heteroglosia.
- Proceso: las respuestas se clasificaron en relacionales, materiales y mentales.

De este análisis se obtuvo que la mayoría de las actitudes fueron positivas (13 casos), 2 se clasificaron como negativas y 2 mixtas (tanto positivas como negativas). En cuanto al enfoque, la mayoría resultaron ser comentarios puntuales (12 comentarios específicos vs

5 generales), y solo se observó enfoque general con actitudes más positivas. Y finalmente, en la categoría de compromiso prevaleció la heteroglosia (13 comentarios) sobre la monoglosia (3 comentarios) y se encontró un caso mixto.

La actitud predominante fue la apreciación positiva (12 casos), la mayoría muy positiva (7 casos) frente a simplemente positiva (5 casos). A continuación se presenta un ejemplo de apreciación muy positiva:

Me resulta muy enriquecedor ver todo el proceso como una unidad en sí mismo; me permite crecer en mis reflexiones, especialmente en el trabajo colaborativo. Trabajar con compañeros es realmente empoderador, el trabajo en equipo me ayuda a crecer en el aprendizaje.

En cuanto a las valoraciones afectivas se encontraron casos positivos y negativos:

(+) Es una experiencia nueva para mí, creo que siendo compañeros de otros lugares me siento más libre para dar mi opinión y recibir sus comentarios

(-) Era incómodo hacer valoraciones sobre los trabajos de otros.



FLACSO 2022

Finalmente, se encontraron valoraciones negativas como juicio y apreciación, y casos que combinaron aspectos positivos y negativos:

Buenas tardes, me sentí muy bien al recibir la reseña porque fue respetuosa y realmente muy enriquecedora. Entregar o dar feedback, no me gustó, no me sentí cómodo con ese proceso.

En cuanto a dar feedback, el proceso no me resultó tan fácil, porque hay que interiorizar el trabajo para poder dar realmente una opinión que sea útil.

Si se considera la fuerza, 7 casos fueron positivamente muy fuertes, 6 simplemente positivos, 2 negativos y 2 combinados muy positivos y negativos (mixtos). Los participantes en los casos mixtos valoraron “recibir feedback” como muy positivo y “dar feedback” como negativo, atribuyendo mayor fuerza al aspecto positivo que al negativo. Los casos negativos también se referían a “dar feedback”. Por tanto, todas las valoraciones negativas del proceso de actividad se centraron en la dificultad para retroalimentar el trabajo de otras personas, y no en recibir las retroalimentaciones.

En el análisis de transitividad se encontraron 13 cláusulas de procesos mentales, ocho de procesos relacionales y solo seis de materiales. No se encontró relación entre la actitud y el tipo de procesos planteados.

Los actores involucrados fueron mencionados de diferentes maneras: compañeros, otros, nuestros, nosotros, otros, pares. En algunos casos, la persona se incluía en el discurso (hablando en primera persona del plural), o les nombraba en tercera persona plural como colegas, compañeros.

Me parece un momento interesante para observar las diferentes propuestas de los compañeros.

Es un proceso nuevo para mí dar retroalimentación a mis colegas y recibirla de ellos. Me hicieron ver aspectos que no tuve en cuenta a la hora de preparar mi actividad y espero que mi feedback también les haya ayudado.



FLACSO 2022

En los casos en que la actitud detectada era de afecto negativo, o bien no se nombraba a los demás o bien se les denominaba otros u otras personas.

Era incómodo hacer valoraciones sobre el trabajo de otras personas.

A futuro, sería interesante investigar si el sentimiento de malestar de estos participantes respecto de la actividad, se debió a su percepción de no pertenecer a un grupo y/o tener una relación distante con el resto de sus colegas.

Otro aspecto observado fue que quienes percibían la actividad como muy útil tendían a obtener mejores calificaciones, seguidos de quienes valoraban positivamente retroalimentar y finalmente de quienes valoraban positivamente recibir retroalimentación. Estos hallazgos difieren de lo reportado por Huisman & Saab (2018), donde los autores no relacionan la percepción de retroalimentación con la mejora del desempeño. Sin embargo, este resultado está en línea con el trabajo de Cao & Huang (2019), que indica la importancia de la actitud para aprovechar la retroalimentación de pares.

Discusión

"Cómo nos sentimos acerca de lo que sucede depende, por supuesto, de nuestra posición de lectura"

(Martín, 2003, pág. 172)

Si volvemos a las preguntas que han guiado este trabajo, podemos decir que la posición de las personas que participaron en el proceso de revisión por pares fue en su mayoría muy positiva, específica y heteroglosa. A diferencia de lo encontrado por Chang (2016, Pp. 87), para quien revisar el borrador de otra persona se percibía como más útil que recibir



FLACSO 2022

retroalimentación, en nuestra investigación los aspectos negativos mencionados se centraron en el acto de dar retroalimentación. Reducir las percepciones negativas es importante porque la retroalimentación parece ser menos efectiva para quienes tienen una percepción negativa del proceso (Atwater et al 2000), aunque todavía no hay consenso al respecto en la literatura (Huisman & Saab, 2018).

Recibir retroalimentación es algo a lo que están acostumbrados los equipos docentes, ya que los sistemas educativos muchas veces imponen inspecciones a las prácticas de aula. Estas evaluaciones, sin embargo, no suelen ser proporcionadas por pares sino por superiores en jerarquía dentro la estructura del sistema. En el estudio presentado en este artículo, la tarea requería que las revisiones incluyeran aspectos positivos así como sugerencias de mejora. Aunque se puede percibir una ausencia de autoridad del conocimiento en la retroalimentación pares, se considera importante estimular la recepción consciente (Gielen, 2010). En nuestro análisis, fue posible observar que revisar el trabajo de colegas que no pertenecían al mismo centro educativo o región, permitía más libertad de opinión:

Creo que [...] me siento libre de expresar mi opinión y recibir comentarios [a/de colegas que trabajan en un lugar diferente].

Como hemos visto, proporcionar retroalimentación se ha evaluado de manera diferente a recibirla. Cuando las personas evalúan una actividad, algunas la ven como un todo, mientras que otras la ven como subtarefas separadas y, de hecho, evalúan cada una de ellas de manera diferente.

Dar retroalimentación también es un proceso común en las actividades de enseñanza. Sin embargo, como profesionales en el campo, el acto de evaluar y proporcionar retroalimentación está asociado con la jerarquía: quien ejerce la docencia puede recibir retroalimentación de quien tiene un rango más alto y dar retroalimentación a un estudiante que está en una



FLACSO 2022

jerarquía más baja. En una propuesta de retroalimentación entre pares, estas jerarquías se borran y cada persona tiene el desafío de evaluar el trabajo de un par. Al revisar, cada participante no solo está aprendiendo a partir de la retroalimentación recibida, sino que está aprendiendo mediante la construcción de "significados" sobre una nueva visión de propio trabajo (Nicol, 2014).

En este contexto, dar retroalimentación requiere realizar detección de problemas, diagnóstico y generación de sugerencias, lo que nos permite comparar el trabajo de otras personas con el nuestro y tener acceso a otras perspectivas (Huisman & Saab, 2018; Van Popta, 2017). La evaluación crítica es una habilidad que debe aprenderse (Lundstrom, 2009). Esto indica que es necesario aprender a recibir retroalimentación, pero también a brindarla, y no solo en términos operativos, sino también en términos afectivos. Cuando un participante valora la actividad de forma negativa, diciendo “no me gustó”, “fue incómodo”, se basa en términos afectivos. Así, cuando dar retroalimentación se valora negativamente, aquellos a quienes se les dio la retroalimentación no eran "colegas", sino simplemente "otros". Esto demuestra una falta de implicación con el grupo a la hora de afrontar este proceso. Este es un aspecto que también debe trabajarse en la preparación de la actividad de retroalimentación entre pares, o tenerse en cuenta como un factor que puede generar resistencia si los lazos grupales no existen o son demasiado débiles.

La forma en que se percibía al grupo y a las demás personas ha determinado en gran medida la percepción de los participantes en el proceso, especialmente en la resistencia a retroalimentar, como un proceso social relacionado con las funciones cognitivas (Van Popta, 2017). La retroalimentación entre pares como estrategia grupal para el trabajo activo e interactivo implica ayudar conscientemente a los demás. Implica que todos tienen algo que enseñar (Topping & Ehly, 2001).



FLACSO 2022

Conclusiones

Este artículo presenta un estudio realizado con análisis del discurso para examinar la percepción de docentes de secundaria sobre una actividad de retroalimentación entre pares, en el contexto de un curso de formación en servicio. Esa actividad incluyó la escritura de una propuesta pedagógica en un proceso en el que proporcionar y recibir comentarios de pares tenía como objetivo proporcionar a los participantes los medios para mejorar gradualmente su propuesta inicial hasta llegar a su estado final. Los resultados mostraron que las personas participantes encontraron útil proporcionar y dar retroalimentación, aunque parecían dar más valor a la retroalimentación proporcionada por el equipo docente. Asimismo, algunas personas participantes no se sintieron muy cómodas al tener que revisar el trabajo de sus colegas.

El análisis de las actitudes mostró que hubo una apreciación positiva de la actividad de revisión entre pares. Aún así, en los casos en que la actitud detectada fue de afecto negativo, los compañeros y compañeras no fueron nombrados o fueron llamados “otros”, lo que muestra una posición en la que quien habla se distancia del grupo.

En trabajos futuros debería considerarse el análisis del impacto de la percepción de los participantes sobre la revisión entre pares en el desempeño de la tarea, así como la relación entre el desempeño de la tarea y la motivación para terminar el curso con éxito.



FLACSO 2022

Referencias bibliográficas

- Alcarria, R., Bordel, B., & de Andrés, D. M. (2018). Enhanced peer assessment in MOOC evaluation through assignment and review analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(1), 206-219.
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación Formativa: evaluación y acompañamiento de los procesos de aprendizaje*. Chile: SUMMA. Retrieved from: https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf
- Ashton, S., & Davies, R. S. (2015). Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance education*, 36(3), 312-334.
- Atwater, LA, Waldman, D., Atwater, D., & Cartier, P. (2000). An upward feedback field experiment: Supervisor's cynicism, follow-up and commitment to subordinates. *Personnel Psychology*, 53(2), 275-297.
- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179-192.
- Bouzidi, L. & Jaillet, A. (2009). Can online peer assessment be trusted?. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 257-268.
- Buchanan, J. (2012). Improving the Quality of Teaching and Learning: A Teacher-as-learner-centred Approach. *International Journal of Learning*, 18(10).
- Cao, Z., Yu, S., & Huang, J. (2019). A qualitative inquiry into undergraduates' learning from giving and receiving peer feedback in



FLACSO 2022

- L2 writing: Insights from a case study. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 102-112.
- Chang, Y. H. (2016). Two decades of research in L2 peer review. *Journal of Writing Research*, 8(1).
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and instruction*, 20(4), 328-338.
- Cho, Y. H., & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629-643.
- Cho, K., & Schunn, C. D. (2018). Finding an optimal balance between agreement and performance in an online reciprocal peer evaluation system. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 94-101.
- García-Loro, F., Martín, S., Ruipérez-Valiente, J. A., Sancristobal, E., & Castro, M. (2020). Reviewing and analyzing peer review Inter-Rater Reliability in a MOOC platform. *Computers & Education*, 154, 103894.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and instruction*, 20(4), 304-315.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Educational Research*. Auckland, volumen 77 pp. 181-112.
- Huisman, B., Admiraal, W., Pilli, O., van de Ven, M., & Saab, N. (2018). Peer assessment in MOOCs: The relationship between peer reviewers' ability and authors' essay performance. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 101-110.
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & Van Den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback



FLACSO 2022

- role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968.
- Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880.
- Lee, M. K. (2015). Peer feedback in second language writing: Investigating junior secondary students' perspectives on inter-feedback and intra-feedback. *System*, 55, 1-10.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18(1), 30-43.
- Luo, H., Robinson, A., & Park, J. Y. (2014). Peer grading in a MOOC: Reliability, validity, and perceived effects. *Online Learning Journal*, 18(2).
- Martin, J.R. (2003). Introduction. *Text & Talk*, 23(2), 171-181.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation*. Palgrave Macmillan, London.
- Moore, C., & Teather, S. (2013). Engaging students in peer review: Feedback as learning. *Issues in Educational Research*, 23(2), 196-211.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Oteíza, T. (2017). The appraisal framework and discourse analysis. In *The Routledge handbook of systemic functional linguistics* (pp. 481-496). Routledge.



FLACSO 2022

- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 195-203.
- Pearce, J., Mulder, R., & Baik, C. (2009). Involving students in peer review: Case studies and practical strategies for university teaching.
- Staubitz, T., Petrick, D., Bauer, M., Renz, J., & Meinel, C. (2016, April). Improving the peer assessment experience on MOOC platforms. In *Proceedings of the third (2016) ACM conference on Learning@ Scale* (pp. 389-398).
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.
- Van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., & Simons, P. R. J. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24-34.
- Wen, M.L., Tsai, C. C., & Chang, C. Y. (2006). Attitudes towards peer assessment: a comparison of the perspectives of pre-service and in-service teachers. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 83-92.