

EDUCACIÓN, CREATIVIDAD E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: NUEVOS HORIZONTES PARA EL APRENDIZAJE. ACTAS DEL VIII CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAJE, INNOVACIÓN Y COOPERACIÓN, CINAIC 2025

María Luisa Sein-Echaluce Lacleta, Ángel Fidalgo Blanco y Francisco José García Peñalvo (coords.)

1ª Edición. Zaragoza, 2025

Edita: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.



Servicio de
Publicaciones
Universidad Zaragoza

EBOOK ISBN 978-84-10169-60-9

DOI 10.26754/uz.978-84-10169-60-9



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial (ccBY-NC). Ver descripción de esta licencia en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Referencia a esta obra:

Sein-Echaluce Lacleta, M.L., Fidalgo Blanco, A. & García-Peñalvo, F.J. (coords.) (2025). *Educación, Creatividad e Inteligencia Artificial: nuevos horizontes para el Aprendizaje. Actas del VIII Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación. CINAIC 2025 (11-13 de Junio de 2025, Madrid, España)*. Zaragoza. Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. DOI 10.26754/uz.978-84-10169-60-9

Co-creación en evaluación: experiencias colaborativas entre profesores y estudiantes

Co-creation in Assessment: Collaborative Experiences Between Teachers and Students

Miguel Á. Conde^{1,3}, Jesús-Ángel Román-Gallego¹, Juan Alberto García-Esteban, María-Luisa Pérez-Delgado¹, María-Concepción Vega-Hernández² y Francisco J. Rodríguez-Sedano³
mconde@usal.es, zjarg@usal.es, jage@usal.es, mlperez@usal.es, mveghdz@usal.es, fjrds@unileon.es

¹Dpto de Informática y Automática
Universidad de Salamanca
Escuela Politécnica Superior de
Zamora
Zamora, España

²Dpto de Estadística
Universidad de Salamanca
Escuela Politécnica Superior de
Zamora
Zamora, España

³Grupo de Innovación Docente LATIN
Universidad de León
Escuela de Ingenierías Industrial,
Informática y Aerospacial
León, España

Resumen- La desmotivación de los estudiantes en la educación superior, derivada de metodologías tradicionales y evaluaciones poco participativas, continúa siendo un reto relevante. Este trabajo presenta una experiencia de co-creación de preguntas de evaluación en asignaturas de ingeniería, en la que el alumnado participa activamente en el diseño de las preguntas tipo test utilizadas en los exámenes. La iniciativa se implementó en varias asignaturas de grado y contó con la participación de 307 estudiantes, quienes generaron un total de 1164 preguntas. Los resultados muestran un alto nivel de aciertos tanto en las preguntas creadas por los estudiantes como en las planteadas por el profesorado, lo que evidencia una comprensión efectiva de los contenidos. Además, las encuestas de satisfacción reflejan una percepción positiva de la metodología. Se concluye que la co-creación en la evaluación puede mejorar la implicación del alumnado y favorecer la comprensión de los conceptos.

Palabras clave: Co-creación, evaluación, colaboración, compromiso

Abstract- Student demotivation in higher education, often stemming from traditional methodologies and non-participatory assessments, remains a significant challenge. This study presents an experience of co-creating assessment questions in engineering courses, where students actively participate in designing multiple-choice questions used in exams. The initiative was implemented across several undergraduate courses, involving 307 students who generated a total of 1.164 questions. The results show a high rate of correct answers in both student- and teacher-generated questions, indicating effective understanding of the course content. Moreover, satisfaction surveys reflect a positive perception of the methodology. The findings suggest that co-creation in assessment can enhance student engagement and support better conceptual understanding.

Keywords: Co-creation, assessment, collaboration, engagement.

1. INTRODUCCIÓN

La motivación es uno de los factores que más directamente inciden en el éxito académico del estudiante (Rivas et al., 2023). Sin embargo, en la educación superior la desmotivación estudiantil se presenta como un desafío persistente. Diversos factores pueden propiciar esta falta de motivación como (Almarghani & and Mijatovic, 2017): la utilización de métodos

de enseñanza tradicionales poco participativos, como la clase magistral unidireccional; que el tipo de evaluación empleada y la retroalimentación proporcionada no promueva cambios en el comportamiento o forma de estudiar del discente; que no se utilice la tecnología de forma adecuada para soportar y favorecer el aprendizaje del estudiante; etc.

Asimismo, la dificultad para obtener buenos resultados en las evaluaciones suele conllevar frustración; se ha observado que los alumnos con calificaciones insuficientes tienden a perder confianza, reduciendo su interés y compromiso (Pintrich & De Groot, 1990).

La co-creación, entendida como la participación activa de los estudiantes en la elaboración de componentes del proceso formativo, surge como una estrategia innovadora para contrarrestar estos problemas de motivación y mejorar el aprendizaje. Involucrar al alumnado en la generación de preguntas de evaluación transforma su rol de receptor pasivo a coautor activo del proceso evaluativo, otorgándole mayor responsabilidad y sentido de autonomía sobre su aprendizaje (Andreu, 2008).

Este enfoque participativo incrementa la motivación intrínseca, ya que el estudiante percibe la evaluación como un proceso significativo bajo su control en lugar de una exigencia arbitraria independiente de sus capacidades (Andreu, 2008).

Es más, se ha comprobado que cuando los estudiantes construyen sus propias preguntas de examen, dedican más tiempo y profundizan más en el estudio de la materia, logrando una conexión más personal con los contenidos (Pittenger & Lounsbury, 2011).

De igual forma, la co-creación en la evaluación se ha asociado con mejoras en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico, favoreciendo enfoques de aprendizaje más profundos y un mejor desempeño en las pruebas (Sambell & Graham, 2011).

Con este contexto, el objetivo del presente estudio es comprobar cómo la co-creación de preguntas de evaluación incide positivamente en el compromiso (*engagement*) de los

estudiantes y en su rendimiento académico en la educación superior.

Para ello, el artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el contexto teórico que fundamenta el estudio y la descripción de la actividad realizada; a continuación, se exponen los resultados obtenidos junto con su discusión; y por último se ofrecen unas conclusiones.

2. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN

A. Co-creación en el diseño de evaluaciones

La co-creación en educación se refiere a involucrar activamente a los estudiantes como colaboradores en elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de las evaluaciones, esto significa que alumnos y docentes trabajan juntos para crear componentes de la evaluación (por ejemplo, preguntas de examen, rúbricas, etc.) en lugar de que el profesor los elabore solo. Este enfoque reconoce a los estudiantes como co-creadores de su propio aprendizaje, aportando sus perspectivas y particularidades para enriquecer el proceso. En particular, co-crear las preguntas de evaluación (ya sean de exámenes parciales, finales u otro tipo de cuestionarios) permite explorar conceptos, compartir responsabilidades y democratizar la evaluación, haciendo más transparente qué se espera de cada pregunta. Este tipo de participación activa mejora la comprensión mutua del proceso evaluativo y aumenta la relevancia de las evaluaciones para los estudiantes (Doyle et al., 2019).

B. Trabajos relacionados

Existen numerosas experiencias en educación superior al respecto de la co-creación en la evaluación.

Diversos estudios en educación superior han explorado la co-creación de instrumentos de evaluación como una vía para fomentar el compromiso y mejorar el aprendizaje. Deeley y Bovill (2017) analizaron cómo la participación estudiantil en la definición de criterios de evaluación y rúbricas puede mejorar la alfabetización en cuanto al proceso de evaluación y transformar la docencia en un proceso que los discentes encuentren más democrática y participativa. De forma similar, Fraile et al. (2017) demostraron que co-crear rúbricas con los estudiantes favorece el aprendizaje autorregulado y mejora la comprensión de lo que se espera en las tareas, aunque el impacto directo sobre las calificaciones no fue significativo.

En el ámbito específico de las preguntas de examen, Doyle, Buckley y Whelan (2019) documentaron una experiencia en la que los estudiantes colaboraron en la elaboración de preguntas tipo test que luego se integraron en la evaluación final. La actividad incrementó la motivación, la comprensión del contenido y la transparencia del proceso de evaluación, aunque también generó tensiones sobre la calidad y equidad de los ítems. En línea con este trabajo, Doyle, Buckley y McCarthy (Doyle et al., 2021) demostraron empíricamente que la co-creación de preguntas y recursos por parte del alumnado no solo mejora la comprensión conceptual, sino que tiene un impacto positivo y significativo en el rendimiento académico.

En conjunto, estas experiencias evidencian que involucrar a los discentes en la construcción de evaluaciones, de diferentes formas (ya sea en la elaboración de rúbricas, de criterios de evaluación o de preguntas) puede ser una estrategia pedagógica eficaz para aumentar la implicación, mejorar la calidad del

aprendizaje y promover una cultura de evaluación más transparente. Desde este trabajo no solamente se pretende replicar alguno de esos experimentos, sino observar cómo la mejora en la implicación de los estudiantes va a suponer un mejor resultado en la comprensión de los conceptos, observado a partir de aquellas preguntas que no están planteadas por los estudiantes sino por el profesor.

C. Beneficios y desafíos

Para poder valorar la realización de la experiencia es necesario entender cuáles son los principales beneficios y desafíos.

En lo que respecta a cómo se beneficia el discente se puede considerar que este tipo de actividades de evaluación mejoran la comprensión de los conceptos (Cook-Sather et al., 2014; Doyle et al., 2021); favorecen la detección de lagunas respecto a ciertos conocimientos (Guilding et al., 2021; Santana Martel & Perez Garcías, 2022); facilita el desarrollo del pensamiento crítico (Bovill et al., 2016); mejora la confianza y la autonomía del discente (Ha & Pepin, 2017); permite desarrollar sus habilidades de colaboración (Cook-Sather et al., 2014); les ayuda a comprender el proceso de evaluación (Guilding et al., 2021) e incrementa su motivación (Santana Martel & Perez Garcías, 2022).

En lo que se refiere a los principales desafíos encontrados de este tipo de evaluación: va a requerir más tiempo y carga para docentes y discentes (Bovill et al., 2016); en ocasiones genera resistencia al cambio de ambos por sus nuevos roles en los procesos de evaluación (Bovill et al., 2016; Deeley & and Bovill, 2017); si el discente no ve una influencia real de sus preguntas puede llevar a que su participación sea más superficial (Bovill et al., 2016; Deeley & and Bovill, 2017); calidad variable de las preguntas si no hay una orientación por los docentes (Guilding et al., 2021); dificultad de los estudiantes para exponer las preguntas públicamente (Deeley & and Bovill, 2017; Guilding et al., 2021); y necesidad de formar previamente a los estudiantes en cómo hacer buenas preguntas (Bovill et al., 2016).

D. Descripción de las experiencias

Las experiencias descritas se han desarrollado en el contexto de varias asignaturas de los grados en Ingeniería Informática en Sistemas de Información (GIISI) y en Desarrollo de Aplicaciones 3D Interactivas y Videojuegos (GDA3DIV), a lo largo de diferentes cursos académicos. En el grado GIISI, la co-creación de preguntas se ha implementado en tres asignaturas obligatorias: Arquitecturas Orientadas a Servicios (SOA), Administración de Sistemas de Información (ASI) y Seguridad Informática (SEGI), de tercer y cuarto curso, con participación estudiantil en tres anualidades consecutivas.

En el caso del grado GDA3DIV, la experiencia se ha llevado a cabo en asignaturas obligatorias como Bases de Datos (BBDD), con datos recogidos de dos cursos académicos, y en Aplicaciones Móviles (AM) y Aplicaciones para la Web (AW), ambas de cuarto curso, con participación correspondiente al curso 2024/2025. En ese mismo año se incluyen resultados de la asignatura optativa Inteligencia Artificial (IA).

En cada una de estas asignaturas se ha descrito como una parte de la evaluación la participación en clase. En concreto supone un 10% de la nota final. Dentro de ese 10% se considera el trabajo de los estudiantes en producir un 75% de las

preguntas de tipo test de la parte de teoría de las asignaturas (la parte práctica se evalúa a partir de entregables). Para hacer esta tarea en primer lugar se forma a los estudiantes acerca de cómo hacer buenas preguntas. Después a cada estudiante se le asigna un tema, con entre 3 y 4 estudiantes por tema. Se deja a los estudiantes 30 días (excepto en el último tema que serán 15) para plantear 5 preguntas de tipo test con 4 posibles respuestas de las cuáles solo una es verdadera. Las preguntas se publican en la página de la asignatura semanas antes del examen y son evaluadas por el resto de los compañeros en busca de erratas. Finalmente, el día del examen se incluyen preguntas de forma aleatoria de las producidas de forma que supongan el 75% de las preguntas del examen. En el examen las preguntas erróneas tienen un porcentaje de penalización y las preguntas en blanco no restan. Después de esta experiencia se ha evaluado la satisfacción de los estudiantes con la asignatura y se les ha dejado preguntas abiertas para que aporten su opinión acerca de la misma y su metodología.

3. RESULTADOS

En el caso de estudio llevado a cabo se han involucrado un total de 307 estudiantes, que han llegado a generar 1164 preguntas diferentes. Para poder estudiar los beneficios de la experiencia para los estudiantes se ha hecho un muestreo

Tabla 1. Medias ($\bar{x}$) y desviación estándar (DS) de aciertos (A), blancos (B) y fallos (F) del estudiante (PE) y profesor (PP).

	Total PE	Total PS	$\bar{x}$ APE (DS)	$\bar{x}$ BPE (DS)	$\bar{x}$ FPE (DS)	$\bar{x}$ APP (DS)	$\bar{x}$ BPP (DS)	$\bar{x}$ FPP (DS)
ASI 24-25	23	7	19,70 (1,25)	1,90 (1,37)	1,40 (1,35)	1,80 (1,13)	4,8 (1,47)	0,40 (0,51)
SOA 24-25	23	7	21,40 (1,26)	0,80 (0,91)	0,80 (0,78)	3,30 (2,49)	2,8 (2,200)	0,90 (0,73)
SEGI 23-24	23	7	22,90 (0,31)	0,00 (0,00)	0,10 (0,31)	3,70 (2,40)	2,40 (2,17)	0,90 (1,44)
BBDD 23-24	23	7	20,80 (1,87)	1,40 (0,96)	0,80 (1,22)	2,60 (1,07)	3,50 (1,84)	0,90 (1,59)
SOA 23-24	23	7	17,60 (3,35)	4,30 (2,65)	1,10 (1,04)	5,30 (1,48)	4,30 (2,64)	0,40 (0,92)
ASI 23-24	23	7	17,50 (2,12)	2,90 (2,02)	2,60 (0,69)	4,40 (0,96)	2,30 (0,94)	0,30 (0,48)
SOA 22-23	23	7	20,5 (1,84)	1,40 (1,35)	1,1 (0,87)	3,10 (1,44)	3,30 (1,49)	0,60 (0,69)
ASI 22-23	23	7	18,70 (2,11)	3,00 (1,94)	1,30 (1,16)	1,90 (1,66)	3,80 (1,81)	1,30 (1,25)
SEGI 22-23	23	7	22,10 (1,10)	0,20 (0,63)	0,70 (1,05)	2,80 (1,47)	3,00 (1,56)	1,20 (1,40)
BBDD 22-23	23	7	22,00 (1,24)	0,50 (0,70)	0,50 (1,08)	3,50 (1,27)	3,00 (1,15)	0,50 (0,70)
AM 24-25	25	5	22,3 (2,00)	1,80 (1,87)	0,80 (1,03)	4,90 (0,31)	0,00 (0,00)	0,10 (0,31)
AW 24-25	25	5	23,2 (2,39)	1,40 (1,77)	0,90 (0,99)	5,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
IA 24-25	25	5	23,5 (1,71)	0,60 (0,96)	0,90 (1,52)	4,00 (1,15)	0,40 (0,70)	0,60 (0,96)
Totales	23,46 (0,84)	6,54 (0,84)	20,94(1,96)	1,55 (1,19)	1,00 (0,56)	3,56 (1,09)	2,58 (1,50)	0,62 (0,38)

Si se atiende a los porcentajes (Tabla 2) se puede observar algo más de un 89% en acierto de las preguntas de los estudiantes y en torno a un 57% de las preguntas de los profesores. Esto implica que los estudiantes han estudiado y comprendido los conceptos más allá de sus propias preguntas, con porcentajes relativamente altos incluso en preguntas que no son las suyas. Observando el porcentaje de blancos y fallos, es más elevado en ambas variables en las preguntas planteadas por el profesor, de lo que se puede inferir que los estudiantes han arriesgado menos en aquellas preguntas que no plantean ellos. A pesar de arriesgar menos, el porcentaje de fallos es inferior al 10%, lo que sugiere que aquellos que contestan conocen bien los conceptos que debían adquirir en las asignaturas.

Es necesario mencionar que en la encuesta de satisfacción respondida por los estudiantes se obtiene una valoración de 7,30 y 7,99 y no se sugiere ningún cambio en el modelo de evaluación de la teoría, aunque es necesario puntualizar que no se dispone de la encuesta de satisfacción de todas las asignaturas.

aleatorio de 10 individuos, estratificado por curso y año académico, y se muestra una comparativa entre las preguntas acertadas de las propuestas por ellos y de las planteadas por el profesor. Además, se observan también los resultados de la encuesta de satisfacción del estudiante.

La tabla 1 presenta los resultados resumidos por asignatura y año académico con los porcentajes de aciertos, fallos y blancos con respecto al total de preguntas de las planteadas por los estudiantes y las aportadas por el profesor. Aunque no sea posible realizar afirmaciones taxativas al respecto, dado la aleatoriedad de la muestra y que se están comparando diferentes promociones de estudiantes de diferentes grados, los resultados tanto en las preguntas del estudiante como en las del profesor son positivos. En el ámbito de las preguntas planteadas por los estudiantes, el número de fallos en relación al total es bajo, con un promedio de una pregunta incorrecta, siendo este número de fallos inferior en la mayor parte de las experiencias. Además, se observa un bajo número de respuestas en blanco (menos de 2 preguntas) y una tasa de aciertos muy alta. En cuanto a las preguntas del profesor el número de fallos es inferior al de las de los estudiantes (0,62) aunque el de blancos, en muchos casos, está por encima de la media (2,58), lo que sugiere que los estudiantes sí que han aprendido conceptos y no solo las preguntas.

Tabla 2. Porcentaje de aciertos (A), blancos (B) y fallos (F) de las preguntas del estudiante (E) y del profesor (P).

	%AE	%AP	%BE	%BP	%FE	%FP
ASI 24-25	85,65	25,71	8,26	68,57	6,09	5,71
SOA 24-25	93,04	47,14	3,48	40,00	3,48	12,86
SEGI 23-24	99,57	52,86	0,00	34,29	0,43	12,86
BBDD 23-24	90,43	37,14	6,09	50,00	3,48	12,86
SOA 23-24	76,52	75,71	18,70	18,57	4,78	5,71
ASI 23-24	76,09	62,86	12,61	32,86	11,30	4,29
SOA 22-23	89,13	44,29	6,09	47,14	4,78	8,57
ASI 22-23	81,30	27,14	13,04	54,29	5,65	18,57
SEGI 22-23	96,09	40,00	0,87	42,86	3,04	17,14
BBDD 22-23	95,65	50,00	2,17	42,86	2,17	7,14
AM 24-25	89,20	98,00	7,20	0,00	3,20	2,00
AW 24-25	92,80	100,00	5,60	0,00	3,60	0,00
IA 24-25	94,00	80,00	2,40	8,00	3,60	12,00
Totales	89,19	56,99	6,65	33,80	4,28	9,21

4. CONCLUSIONES

La evaluación es un proceso que trata de determinar si un estudiante ha adquirido o no un concepto, habilidad o disciplina. Sin embargo, los métodos tradicionales en muchas ocasiones pueden llevar a una memorización excesiva y a una falta de implicación de los estudiantes con la asignatura. La co-creación de elementos de evaluación puede ser una solución adecuada en ese sentido.

El presente trabajo ha descrito una metodología de co-creación de preguntas de evaluación, que ha implicado una mejora en las calificaciones de los estudiantes. Además, ha demostrado que su mayor implicación y su participación en el proceso evaluativo les ayuda a mejorar la comprensión de los conceptos, algo que se pone de manifiesto con los porcentajes de acierto y fallo de las preguntas planteadas por los profesores en diferentes asignaturas.

Como líneas de trabajo futuro se va a plantear continuar con el experimento planteando un estudio longitudinal de los datos para los estudiantes de los mismos grados y una evaluación pormenorizada de la implicación.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está parcialmente financiado por el Grupo de Innovación Docente GID 005 de la Universidad de León - LATIN (Learning Analytics y Tecnologías en InNovación).

REFERENCIAS

- Almarghani, E. M., & and Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs - it is all about good teaching. *Teaching in higher education*, 22(8), 940-956. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808>
- Andreu, C. A. (2008). Evaluación y motivación: una influencia recíproca. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE). Alicante, 19-22 de septiembre de 2007,
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. John Wiley & Sons.
- Deeley, S. J., & and Bovill, C. (2017). Staff student partnership in assessment: enhancing assessment literacy through democratic practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 463-477. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1126551>
- Doyle, E., Patrick, B., & and McCarthy, B. (2021). The impact of content co-creation on academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 494-507. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782832>
- Doyle, E., Patrick, B., & and Whelan, J. (2019). Assessment co-creation: an exploratory analysis of opportunities and challenges based on student and instructor perspectives. *Teaching in higher education*, 24(6), 739-754. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1498077>
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>
- Guilding, C., Pye, R. E., Butler, S., Atkinson, M., & Field, E. (2021). Answering questions in a co-created formative exam question bank improves summative exam performance, while students perceive benefits from answering, authoring, and peer discussion: A mixed methods analysis of PeerWise. *Pharmacology Research & Perspectives*, 9(4), e00833. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/prp2.833>
- Ha, L., & Pepin, J. (2017). Experiences of nursing students and educators during the co-construction of clinical nursing leadership learning activities: A qualitative research and development study. *Nurse Educ Today*, 55, 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.05.006>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pittenger, A. L., & Lounsbury, J. L. (2011). Student-generated questions to assess learning in an online orientation to pharmacy course. *Am J Pharm Educ*, 75(5), 94. <https://doi.org/10.5688/ajpe75594>
- Rivas, M. A. M., Bravo, E. R., Sierra, M. G. H., & Rodríguez, Z. Y. C. (2023). Desmotivación escolar de los estudiantes de nivel superior: causas y consecuencias. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(6), 164.
- Sambell, K., & Graham, L. (2011). Towards an Assessment Partnership Model? Students' experiences of being engaged as partners in Assessment for Learning (AfL) enhancement activity. *Staff-student partnerships in higher education*, 31-43.
- Santana Martel, J. S., & Perez Garcías, A. (2022). Students' Agency and Self-Regulated Skills through the Lenses of Assessment Co-creation in Post-COVID-19 Online and Blended Settings: A Multi-Case Study. *Journal of Interactive Media in Education*. <https://doi.org/10.5334/jime.746>