

Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior

International perspectives on assessment practice in Higher Education

Brown, Sally

Leeds Metropolitan University, UK

Resumen

La evaluación universitaria varía considerablemente de unos países a otros, con diferentes expectativas sobre estándares y niveles, sobre qué son las buenas prácticas de evaluación y sobre los auténticos propósitos de la evaluación, así como la terminología especializada que se usa y qué prácticas se consideran aceptables. La gama de métodos y enfoques que se utilizan es igualmente muy variada, al igual que las expectativas sobre cómo debe darse y utilizarse la retroalimentación. Los sistemas de evaluación son administrados en diferentes formas a nivel mundial y no hay un acuerdo sobre qué es una buena conducta académica. El artículo plantea que tanto los académicos como los estudiantes pueden beneficiarse de orientación y formación sobre evaluación, y aboga por el diálogo sobre la manera de mejorar la evaluación, de modo que esté verdaderamente integrada en el proceso de aprendizaje.

Fecha de recepción
10 de Diciembre 2014

Fecha de aprobación
20 de Mayo de 2015

Fecha de publicación
20 de Mayo de 2015

Palabras clave:

Educación Superior; evaluación; evaluación entre iguales; autoevaluación; evaluación para el aprendizaje

Abstract

University assessment varies significantly across nations, with diverse expectations about standards and levels, what comprises good assessment practice and the actual purposes of assessment, as well as the specialist terminology in use and which practices are considered acceptable. The range of methods and approaches in use is similarly highly variable, together with expectations on how feedback is to be given and used. Assessment systems are managed in different ways globally and there is no common accord on what comprises good academic conduct. The article proposes that both academics and students can benefit from induction and training on assessment, and argues for continuing dialogue on how to enhance assessment, so it is truly integrated within the learning process.

Reception Date
2014 December 10

Approval Date
2015 May 20

Publication Date:
2015 May 20

Keywords:

Higher Education; assessment; self-assessment; peer-assessment; assessment for learning

Mucha gente considera los problemas de evaluación como uno de los asuntos más cruciales que requieren ser abordados en la educación superior de hoy en día. La evaluación en los tiempos de los materiales curriculares de libre acceso, de los Cursos en Línea Masivos (MOOCs) y los recursos abiertos de aprendizaje educacional, es un punto crucial de conflicto entre estudiantes y profesorado. Sin embargo, las prácticas de evaluación no son iguales en todos los países,

habiendo diferencias significativas en expectativas y requerimientos.

La importancia de idear y desarrollar estrategias y sistemas efectivos de evaluación no puede ser exagerada. Sadler (2010a) propone:

La evaluación es una actividad de gran trascendencia para los estudiantes, y tiene un impacto importante en cómo se plantean el aprendizaje.

Autor de contacto / Corresponding author

Brown, Sally: Leeds Metropolitan University, UK. Dirección: Clifton Terrace, Forest Hall, NEWCASTLE, NE12 9NP. S.Brown@leedsbeckett.ac.uk

Independientemente de las innovaciones en técnicas de evaluación, los desarrollos de marcos interpretativos y un aumento en la adaptabilidad (posibles gracias a las nuevas y a las futuras tecnologías), las actividades fundamentales que cubren el diseño y producción de tareas de evaluación adecuadas, el énfasis en resultados cognitivos de nivel superior, los criterios para la evaluación, la asignación e interpretación de notas o calificaciones y el mantenimiento general de los estándares académicos claramente siguen siendo compromisos de la educación superior en su conjunto. (p. 254)

De hecho, como argumentan Boud y otros 49 altos directivos y desarrolladores educativos que trabajaron en el proyecto australiano de *Evaluación 2020*, que planteó propuestas para la reforma de la evaluación de Educación Superior:

La evaluación es un aspecto central de la enseñanza y el currículo. Influye poderosamente en cómo los estudiantes aprenden y en lo que los estudiantes logran. Es una de las influencias más significativas en la experiencia de los estudiantes de Educación Superior y todo lo que ellos logran de ella. La razón para centrarse explícitamente en la mejora de las prácticas de evaluación es el gran impacto que tienen en la calidad del aprendizaje. (Boud et al., 2010: 1)

Ellos no fueron los únicos en adoptar una aproximación estratégica a la evaluación a nivel nacional para mejorar la evaluación. Una aproximación similar fue tomada por la Academia de Educación Superior (HEA, por sus siglas en inglés) del Reino Unido en el proyecto '*Transformando la Evaluación*', con la publicación de su informe '*Una mejora notable*' (2012), en el que se explora cómo mejorar la evaluación sistemáticamente a nivel institucional. Proponen seis dogmas o principios para la buena práctica, como plantillas que permiten a las instituciones revisar las prácticas de evaluación local e institucional. La guía de HEA propone que:

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es una función fundamental en la educación superior. Es el medio por el que garantizamos y reconocemos estándares académicos y tiene un impacto vital en el comportamiento del estudiante, en el tiempo de los profesores, en las reputaciones de las universidades, en las clasificaciones y, por encima de todo, en el futuro de la vida de los estudiantes. La encuesta nacional de estudiantes [del Reino Unido], a pesar de sus limitaciones, ha hecho más visible lo que los investigadores del área han sabido durante muchos años: las evaluaciones de nuestras universidades están lejos de ser perfectas (HEA, 2012: 7).

Otras iniciativas nacionales para mejorar la evaluación en Irlanda (O'Neill, Huntley Moore & Race, 2007), China, Singapur, Nueva Zelanda y España (López Pastor, 2009; Rodríguez-Gómez & Ibarra-Saiz, 2011) y en otros lugares indican una búsqueda global para mejorar las evaluaciones.

Hacia un acuerdo internacional sobre normas y niveles

El proceso de Bolonia empezó en 1999 como un compromiso de 29 gobiernos Europeos para buscar reformas complementarias en la Educación Superior en vistas a establecer un 'área de Educación Superior Europea' de sistemas nacionales compatibles (proceso de Bolonia: 1999). Posteriormente vino a abarcar a 45 naciones como miembros de pleno derecho, con representación de otros organismos, incluyendo estudiantes, agencias de garantía de calidad, empleadores, y sindicatos de estudiantes y profesores. Un objetivo principal fue hacer las calificaciones universitarias más fácilmente comparables entre los países a lo largo de Europa, ofreciendo un marco progresivo de tres niveles cubierto con programas de Grado, Master y Doctorado (Keeling, 2006: 203-4). Este marco permitió suavizar las diversas vías hacia concesión de títulos de grado y postgrado, pero mientras el acuerdo había sido alcanzado en materias

como los puntos de créditos y la duración de los programas, ello no ha llevado a conseguir un acuerdo sobre estándares, de modo que perviven muchas con interpretaciones y expectativas locales.

Naciones de fuera de Europa han estado observando los procesos de Bolonia y Lisboa, y algunas han alineado sus propios marcos para mejorar los acuerdos internacionales de estándares y niveles, pero hay todavía una considerable variación en los sistemas y en las aptitudes esperadas de los estudiantes. Esto no supone una sorpresa, considerando que algunas naciones, por ejemplo en Irlanda y el Reino Unido, la proporción de personas que se gradúan de secundaria que van a la universidad es alrededor de 50 por ciento mientras que en muchas otras naciones es un número de una sola cifra, lo cual supone un impacto implícito inevitable sobre los estándares. La búsqueda de un acuerdo internacional sobre estándares y niveles debe seguir considerándose como una tarea pendiente.

Diseñar buena evaluación

La evaluación juega un papel clave en ambos el fomento del aprendizaje y la certificación de los estudiantes. Sin embargo, a menos que primero ello satisfaga el propósito educacional de asegurar que los estudiantes puedan identificar el trabajo de alta calidad y puedan relacionar este conocimiento con su propio trabajo, la probabilidad que ellos alcancen altos niveles ellos mismos se reduce mucho. (Boud et al. 2010: 1)

Una buena evaluación puede actuar como un instrumento para el aprendizaje cuando está completamente integrada en el proceso de enseñanza: tratarla como un añadido al final del proceso del diseño del currículum es perder una oportunidad para moldear el desarrollo del comportamiento y las habilidades del estudiante.

Evaluar para educar en vez de ‘examinar lo aprendido’ es un concepto clave para la enseñanza y el aprendizaje a cualquier nivel,

como Whalley (2003) plantea. De ahí la tendencia global en la búsqueda de una evaluación *para* el aprendizaje, en vez de solamente del aprendizaje (Sambell, McDowell & Montgomery, 2012). La Universidad de Northumbria, en el Reino Unido, organizó una iniciativa de cinco años, un Centro para la Excelencia en el Aprendizaje y la Enseñanza, a fin de desarrollar este concepto, el cual surge originalmente desde el ámbito escolar y ha sido ampliamente desarrollado en el contexto de la Educación Superior. Esta aproximación, sobre la base de más de una década de investigación.

- Enfatiza la autenticidad y complejidad en los contenidos y métodos de evaluación, en lugar de la reproducción del conocimiento y la medición simplificada;
- Utiliza la evaluación sumativa de gran trascendencia administrativa con rigor, pero con moderación, y no como principal motor para el aprendizaje.
- Ofrece a los estudiantes extensas oportunidades para participar en el tipo de tareas en las que desarrollar y demostrar su aprendizaje, contribuyendo así a construir su confianza y sus capacidades, en vez de evaluar sumativamente;
- Es rico en feedback derivado de mecanismos formales, como por ejemplo los comentarios del tutor a las tareas, registro de auto-revisiones de los estudiantes;
- Es rico en feedback informal, es decir revisión por pares de un borrador escrito, trabajo de proyectos colaborativos, los cuales proporcionan a los estudiantes un flujo continuo de feedback sobre ‘cómo lo están haciendo’

La insatisfacción de los estudiantes con la evaluación puede ser altamente problemática, particularmente cuando los estudiantes están aprendiendo fuera de los contextos de su país de origen. La mayoría de las quejas de los estudiantes absorben mucho tiempo académico y administrativo, puesto que cuesta mucho resolverlos, tienen que ver con malas prácticas y malentendidos, vinculados particularmente

asociados con la percepción de injusticia y esto puede bien ser asociado con conceptos erróneos y con aproximaciones diferentes que se han explicado mal.

Diversos planteamientos globales en las propuestas de evaluación

Chalmers and Fuller (1996) plantean que la evaluación no mide solamente rendimiento sino que también conduce al aprendizaje y al desarrollo, proporcionando retroalimentación y permitiendo una reflexión crítica. Puede haber diferencias significativas sobre la importancia relativa de la evaluación formativa y sumativa entre distintos países. Cada una de ellas desempeña unas funciones diferentes y funciona de manera distinta. La evaluación formativa, que es intensa en feedback, forma e informa, y está fundamentalmente preocupada por dar orientación para proporcionar una mejora en el trabajo del estudiante. A menudo es continua y normalmente requiere muchas palabras. La evaluación sumativa, por su parte, esta principalmente preocupada por resumir y hacer juicios evaluativos, es a menudo el punto final y trae consigo números y notas más que palabras. Sadler, cuyo trabajo en evaluación formativa muy influyente internacionalmente, sugiere que necesitamos:

Proporcionar los medios por los cuales los estudiantes pueden desarrollar un concepto de calidad que sea similar en esencia al que posee el profesor, y en particular entender qué lo convierte en alta calidad ... Los estudiantes necesitan estar expuestos, y adquirir experiencia en, la toma de decisiones sobre una variedad de trabajos de diferente calidad ... Necesitan ejemplos planificados, en lugar de las exposiciones al azar, y experiencia en hacer juicios sobre la calidad. Necesitan crear justificaciones verbales y dar cuenta de cómo varios trabajos podrían haber estado mejor hechos. Por último, tienen que participar en conversaciones de evaluación con los profesores y otros estudiantes (Sadler 2010b).

En algunos países y contextos, la evaluación tiene un único objetivo, de

naturaleza sumativa: existe fundamentalmente para juzgar el nivel de obtención de los resultados de aprendizaje que los profesores y los instructores están buscando ver que son capaces de demostrar los estudiantes (Ibarra Saiz & Rodríguez Gomez, 2010). Por ejemplo, esto incluiría:

- decidir si el estudiante puede progresar hasta el siguiente nivel de estudio;
- decidir con qué nota o clasificación los estudiantes se graduarán;
- permitir un juicio sobre si un estudiante es apto para la práctica en una clínica o en otro entorno profesional;
- determinar si los requisitos profesionales han sido satisfechos suficientemente para alcanzar la acreditación profesional;
- proporcionar estadísticas para agencias internas y externas.

Muchos podrían argumentar, sin embargo, que el uso excesivo de la evaluación exclusivamente sumativa puede tener un efecto perjudicial en el aprendizaje del estudiante. Gibbs propone que:

Los profesores raramente establecen exámenes o preguntas de exámenes con la intención deliberada de inducir una aproximación superficial, sino que frecuentemente permiten que los estudiantes acumulen suficientes puntuaciones para aprobar, incluso sin hacer nunca algo más sofisticado. Para los estudiantes, puede ser todo el apoyo que necesitan (Gibbs, 2010: 23).

Él argumenta incluso que el uso excesivo de la evaluación orientada a una nota final, con gran trascendencia administrativa puede tener un efecto perjudicial en los comportamientos de los estudiantes que aprenden, induciéndoles a actuar estratégicamente (Kneale, 1997), en lugar de adoptar una estrategia profunda de aprendizaje:

Los exámenes pueden tener el efecto de concentrar el estudio en períodos cortos e intensos al final del curso con, por ejemplo, poco estudio de apuntes de clase

hasta mucho después de haberse (Gibbs et al. 2010: 10)

Sin embargo, en muchos países hay una conciencia cada vez mayor de una amplia gama de funciones de la evaluación que plantean la adopción de aproximaciones diversas que maximicen el impacto de la buena evaluación en el aprendizaje del estudiante. Esto puede incluir:

- Proporcionar a los estudiantes oportunidades para conocer como lo está haciendo;
- Darles una orientación formativa en la resolución de errores mientras que tienen todavía tiempo de mejorar la situación
- Capacitar a los estudiantes para obtener una medida de su rendimiento
- Ayudarles a consolidar su aprendizaje;
- Motivar a los estudiantes para que se impliquen más con su aprendizaje;
- Proporcionarles oportunidades para relacionar teoría y práctica;
- Ayudar a los estudiantes a hacer decisiones sensatas sobre alternativas y direcciones del estudio futuro;
- Proporcionar oportunidades a los estudiantes para que demuestren su empleabilidad;
- Dar a los profesores feedback sobre su propia eficacia como tutores (basado en Brown, 2014).

Lo que se evalúan también cambia de unos países a otros. En algunos países se centran en la demostración precisa del aprendizaje memorístico de los contenidos impartidos por el tutor, mientras que en otros, el enfoque prioritario se centra en el uso de esa información a algún contexto. Como Beetham (2010: 33) plantea:

Cuando el foco está en la reproducción precisa, a los estudiantes se les darán oportunidades para practicar el concepto requerido o la habilidad hasta que ellos puedan reproducirla exactamente como les fue enseñado. Cuando el foco está en la internalización, a los estudiantes se les darán oportunidades para integrar un

concepto o estrategia con sus capacidades y pensamientos ya existentes, de reflexionar lo que significa para ellos y darle sentido de diversas maneras.

Un punto clave en la diversidad de prácticas internacionales es el grado en que se valora la originalidad de pensamiento y de expresión: no en todos los países resulta aceptable que los estudiantes desafíen en sus trabajos los conceptos prevalecientes, particularmente los estudiantes de las sociedades colectivistas donde el individualismo es menos apreciado que trabajar en pos de un resultado consensuado. (Ryan, 2000: 54)

El vocabulario de la evaluación

La terminología de la evaluación no puede ser asumida como algo común a todos los que comparten una lengua y, de hecho, en el contexto de los angloparlantes podemos a veces encontrar el mismo concepto expresado con diferentes palabras. Por ejemplo, en el Reino Unido “assessment” significa que al trabajo de un estudiante se le pone una nota y “evaluation” significa los comentarios, las valoraciones y el feedback sobre la enseñanza dada por los estudiantes, pero en los Estados Unidos los términos se usan indistintamente. En Australia y Nueva Zelanda, la forma en que utilizan los términos tiende a depender en cierta medida de la nación de la que extraen principalmente sus recursos educativos. Palabras como “Rubrica” (*Rubric*) puede igualmente causar confusión: tradicionalmente en el Reino Unido significa la anotación de orientación que se pone en el parte superior de un examen, de un texto o de otro trabajo, en la el cual se aconseja el estudiante sobre qué ha de hacer. Por ejemplo: ‘elige tres preguntas de cinco’. En otros países, especialmente en EE.UU. (y cada vez más frecuentemente en el Reino Unido hoy en día), las rúbricas son elementos de texto que describe “diferentes niveles de calidad, de excelente a pobre, para un trabajo específico” (Andrade, 2000).

Hay mucha confusión también sobre los términos “Faculty”, “Staff”, y “administrators”: “Faculty” en los Estados

Unidos es el término usado para describir a los profesores académicos como un todo mientras que en el Reino Unido es generalmente utilizado como un término organizacional para describir grupos de sujetos y departamentos. El término “instructor” se usa ampliamente en los Estados Unidos para profesores que enseñan a estudiantes de grado, pero podría ser usado normalmente en el Reino Unido para describir a aquellos que proporcionan una instrucción técnica. Un “Professor” en el Reino Unido es un status sólo alcanzado después de un largo proceso administrativo, pero el título de “Professor” se le da, en algunos países, a todos los docentes con cierta antigüedad. Los miembros del “staff” de la Universidad tiende a significar en el Reino Unido cada uno de los empleados de la Universidad, pero en los Estados Unidos se aplica a los que en el Reino Unido son denominados como “administrators” que apoyan el rol de los profesores a través de servicios profesionales y administrativos (‘personal de administración y servicio’), mientras que los llamados “Administrators” en los Estados Unidos normalmente serían llamados “Senior Managers” en el Reino Unido) (basado en Brown, 2014)

Esta confusión lingüística tiene el potencial de confundir tanto a estudiantes como a académicos que no estén familiarizados con estas diferencias lingüísticas.

Diferentes prácticas de evaluación aceptables

Los tipos de actividades de evaluación que probablemente se encuentran los estudiantes varían de país a país. En muchos países predominan un número limitado de procedimientos de evaluación, particularmente el empleo de exámenes de tiempo limitado *a ciegas* (sin conocer previamente el contenido de las preguntas), que pueden durar entre una hora (lo más habitual en el subcontinente indio) y hasta nueve horas, como por ejemplo en Noruega, o las preguntas de opción múltiple, que son ampliamente utilizadas en los EE.UU. y muchos países de la cuenca del

Pacífico, aunque en mucha menor medida en el Reino Unido.

En otros países la evaluación en la Educación Superior puede incluir un muy amplio rango de métodos. En Brown y Knight (1994) se describen más de 80 métodos diferentes de evaluación utilizados en Educación Superior, pero en muchas naciones apenas unas pocas se usan de manera regular. Las tareas habituales de evaluación implican al estudiante, por ejemplo entregando para ser evaluado portafolios impresos o electrónicos, bibliografías anotadas, blogs, diarios, diarios de reflexión, análisis crítico de incidentes, informes de proyectos, disertaciones o tesis y estudios de caso. Se les puede pedir producir como tareas posters científicos, productos creados en un estudio de arte o en un taller de ingeniería y presentaciones/exhibiciones. Se les puede obligar a participar en evaluaciones en directo, o en simulaciones virtuales o en un juego de roles, exámenes orales, presentaciones, seminarios evaluados, críticas y actuaciones en directo, evaluaciones “*in-tray*” (simulaciones de actividades laborales) y Exámenes Clínicos Objetivos Estructurados (OSCEs). Estos y otros métodos se describen en detalle en Brown y Carrera, (2012: 79-84). Todos estos son habituales en algunos países, y menos frecuentes en otros, pero tanto el personal académico como los estudiantes tienden a creer que los tipos de evaluación que conocen desde sus países de origen son los “normales”.

En algunos países, la evaluación mediante ordenador, utilizando una amplia gama de tipos de preguntas, es común mientras que en otros predominan las preguntas de opción múltiple, y en otros todavía la evaluación ‘de papel y lápiz’ es la norma, especialmente cuando el acceso universal a los ordenadores, ancho de banda y hasta electricidad no puede ser asumida.

Evaluar a los estudiantes en grupos

Para algunos estudiantes puede ser problemático ser evaluado en cómo se desenvuelve uno en un ambiente de grupo, o

en cómo se rinde trabajando en grupo. Es realmente importante para los estudiantes trabajar, aprender, y ser evaluados en pequeños grupos, ya que hoy en día pocos viven y trabajan en aislamiento. Ser capaz de turnarse para proponer soluciones a las tareas, resolver amigablemente conflictos dentro del grupo y trabajar con todo tipo de personas en equipos para los que tú no te has seleccionado a ti mismo, son todas las habilidades que no sólo consiguen una mejor empleabilidad, sino también vidas más completas. Algunas personas, aunque no todas, tienen de manera natural estas capacidades, y todas se benefician de practicar de manera regular y productiva para ponerlas a punto. De ahí el alto interés de incluir tareas en grupos en las programaciones universitarias. Pero no hay soluciones rápidas: trabajar en grupo exitosamente necesita una cuidadosa sesión informativa, una preparación adecuada, oportunidades de ensayo y la oportunidad de analizar tanto los resúmenes escritos de la tarea como del significado de la evaluación.

La evaluación en grupo se fomenta mucho en algunos países, donde el aprendizaje basado en problemas es común, mientras que está mal visto o incluso prohibido en otros (Dinamarca, por ejemplo, solo recientemente ha derogado una ley que prohibía que los estudiantes de Educación Superior fuesen evaluados en grupo) (Brown, 2014). Muchos argumentarían que evaluar la contribución individual a los trabajos en grupo solo puede ser realista si se usa la evaluación por pares, pero esto en sí mismo puede dar lugar a problemas si los estudiantes no están preparados para evaluarse el uno al otro (ver, por ejemplo, la discusión en Race, 2014). Puede ser muy difícil para los estudiantes que no están familiarizados con el concepto de evaluación de grupo conseguir los altos niveles del sofisticado tipo de pensamiento necesario para lograr calificaciones sumativas (o incluso formativas) por pares, y una buena formación, preparación y práctica es necesaria para todos a fin de sentir que tal tipo de evaluación es justa y válida. Un ejemplo de las perspectivas de los estudiantes y de los profesores en esta materia

en Latinoamérica es proporcionada en Ibarra Saíz y Rodríguez Gómez (2014).

La evaluación por pares y la auto evaluación son ampliamente utilizadas en muchos países, incluyendo el Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, Dinamarca, y España (Rodríguez Gómez, Ibarra Saiz, García Jiménez, 2013), pero menos aceptable en otros.

Sin embargo, muchos plantean que merece la pena persistir con la evaluación por pares, como un medio para fomentar las estrategias y graduar capacidades, tal y como hicieron los autores del proyecto de Notable Mejoría (*Marked Improvement*) en el Reino Unido:

Mientras que el uso de la evaluación por pares puede causar alarma en algunos evaluadores externos y en los que se centran en los estándares académicos, la capacidad de evaluarse a uno mismo y a los demás es un atributo esencial del graduado. Los estudios consistentemente revelan resultados positivos de la calificación por pares cuando está bien diseñada, incluidas las afirmaciones de los estudiantes de que les hace pensar más, ser más críticos, aprender más y ganar en confianza (HEA, 2012: 9).

Además, la evaluación por pares tiene beneficios en términos de ayudar a los estudiantes a aprender a hacer estimaciones precisas de la calidad del trabajo que están produciendo, mientras lo están produciendo.

La evaluación consiste en hacer juicios sobre cómo los trabajos de los estudiantes alcanzan los estándares apropiados. Profesores, evaluadores y examinadores han estado tradicionalmente cargados con esa responsabilidad. Sin embargo, los propios estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de hacer juicios sobre su propio trabajo y sobre el de otros, con el objetivo de llegar a ser aprendices profesionales y seguir aprendiendo de manera continua (Boud et al 2010: 1)

Expectativas diferentes en relación al feedback

El feedback, cuando se utiliza con eficacia, puede actuar como un poderoso motor para impulsar el aprendizaje, así como tener un impacto positivo en los indicadores institucionales de rendimiento.

"... donde los programas planifican utilizar más la evaluación formativa y retroalimentación, hay una mejor oportunidad de que una mayor proporción de estudiantes aprueben las asignaturas en su primer intento, lo que ahorra tiempo del personal en relación a la petición de apoyo adicional, recuperación, impugnaciones y quejas. Mejores índices de aprobados y reducción de abandonos traen beneficios económicos obvios para las instituciones y resultados positivos para los estudiantes" (HEA 2012: 11)

Sin embargo, hay opiniones ampliamente divergentes en diferentes países sobre la importancia dada al feedback, sobre qué es un feedback apropiado y sobre la rapidez con la que hay que darlo. Por ejemplo, en el Reino Unido e Irlanda, normalmente hay plazos establecidos institucionalmente y publicitados para la devolución de los trabajos con la calificación y con los comentarios de feedback (comúnmente tres semanas a partir de la fecha de presentación), mientras que en otros lugares tales plazos no se plantean. En estos casos puede haber problemas cuando hay un desajuste entre lo que los estudiantes esperan y el profesorado realmente hace.

Existe una considerable diversidad en la explicitación de los criterios y la cantidad de apoyo que estudiantes pueden esperar si ellos tienen problemas con el trabajo evaluado, con docentes de algunos países que se toman un interés personal mucho mayor en el progreso de los estudiantes que en otros. Además, puede haber variaciones significativas en el grado en que los estudiantes pueden esperar recibir retroalimentación muy detallada y asesoramiento sobre el borrador de los trabajos, en contraposición a los comentarios *después* de la entrega.

En algunas naciones la Cuenca del Pacífico, por ejemplo, los docentes de más nivel ven su papel como fuertemente protector y perciben el éxito de los estudiantes como dependiente del apoyo cuasi-parental que se les da por parte de los tutores. En algunas partes de Europa, por el contrario, se espera que los estudiantes sean más autosuficientes, teniendo éxito o no en función de la cantidad de sentido que son capaces de dar a las clases presenciales, con poco asesoramiento sobre cómo realizar la evaluación.

El tipo de lenguaje que usa el personal académico para comentar sobre los trabajos de los estudiantes también puede ser muy variado. En algunos casos usan un mínimo de comentarios, directamente valorativos, mientras que en otros lugares se ofrecen comentarios mucho más detallados y desarrollados. David Boud sugiere que los evaluadores deberían evitar el uso de lo que él denomina 'lenguaje final' (Boud, 1995) por ser contraproducente: palabras como "atroz", "desastroso", "inútil" e "incompetente" no da a los estudiantes espacio de maniobra. Él sugiere que los evaluadores deberían evitar las críticas destructivas hacia la persona en lugar de centrarse en el trabajo que se está evaluando y tratar de no usar un lenguaje que sea crítico hasta el punto de dejar a los estudiantes sin lugar a dónde ir.

La cantidad de información dada a los estudiantes también debe ser consistente: habitualmente los evaluadores hacen más comentarios en trabajos pobres que necesitan mucho más correcciones, pero muchos aseguran que los estudiantes en el extremo superior del rango de capacidad deberían esperar feedback detallado tanto como sus compañeros con rendimiento más bajo y, del mismo modo, los estudiantes con más problemas pueden fácilmente desanimarse si tienen demasiada retroalimentación negativa. La Universidad Abierta británica entrena a sus asesores a dar *evaluaciones sándwich*, en las que se comienza con comentarios positivos para luego ir a la crítica detallada y terminar con algo alentador, a fin de motivar a los

estudiantes a seguir leyendo y haciendo uso de los consejos que se ofrecen.

La gestión del proceso de evaluación

En algunos países se ofrecen múltiples oportunidades de evaluación, y los estudiantes que suspenden módulos simplemente pueden tomar créditos de otro lado (como en Australia, Nueva Zelanda y España, por ejemplo) lo cual no es el caso en otras naciones, como Reino Unido, que tiene regulaciones mucho más rígida en materia de aprobados.

Una programación de tareas que tenga en cuenta la diversidad étnica se considera una necesidad en algunos países, pero no es un motivo de preocupación en otros. En el Reino Unido, por ejemplo, sería muy extraño programarles a los estudiantes el hacer tres exámenes en un día durante el Ramadán, (cuando se supone que los estudiantes musulmanes estarán haciendo ayuno), o programar exámenes los sábados (lo que afectaría a los estudiantes judíos, para quienes ese día es el Sabbath) o el domingo, que es el día de descanso cristiano.

Reuniones en las que se da información detallada sobre los trabajos son habituales en varios países, mientras que en otros se les da a los estudiantes una orientación mínima sobre qué han de hacer (por ejemplo, sólo un título de ensayo o de una pregunta de examen), con poco asesoramiento sobre los criterios o ponderación de los distintos elementos. La medida en que se discuten los criterios es variable también: los estudiantes son animados en algunos países a cuestionar (o incluso negociar) los criterios con los que su trabajo será ser juzgado, lo que ayuda a tener una mejor comprensión de lo que se requiere, mientras que en otros lugares esto no se recomienda.

Carrol y Ryan (2005) indican que los estudiantes algunas veces tienen problemas para cumplir con las regulaciones de la longitud del trabajo: en algunos países, los límites del número de palabras son meramente una sugerencia, mientras que en otros ellos son

estrictamente cumplidos, lo cual puede causar problemas reales. Para algunos estudiantes africanos, por ejemplo, empezar directamente con el cuerpo principal del ensayo sin una introducción personal es considerado políticamente incorrecto, lo que significa que ellos frecuentemente se pasan considerablemente de los límites de palabras requeridas para el trabajo, mientras que otros estudiantes cuya lengua materna no es el inglés comentan sobre el problema de escribir trabajos de primer curso con una longitud de varios miles de palabras, cuando sus trabajos escritos anteriores han sido mucho más cortos.

Buena conducta académica

La preocupación sobre el plagio y el engaño se ha incrementado a lo largo de los años, en la medida en que docentes y gestores les preocupa que la Educación Superior masiva proporcione más oportunidades para realizar malas prácticas y reduce las posibilidades de ser pillado. Carrol (2002) describe el plagio como pasar el trabajo de otro por el tuyo propio, copiar o ‘fusilar’ trabajos y textos completos, ‘cortar y pegar’ trozos de otros trabajos y parafrasear sin mencionar las fuentes, comprar trabajos a empresas o a compañeros de estudio, o encargar otros que hagan el trabajo de uno mismo.

El amplio uso de las tecnologías de comunicación e información, especialmente de internet, facilita hacer pasar el trabajo de otros como propio. Los estudiantes no siempre reconocen que lo que están haciendo cuando copian y pegan desde diversas fuentes sin citarlas es en realidad una conducta académica inadecuada. Lo hacen habitualmente con música e imágenes que toman y usan de internet, y a menudo no ven un problema moral con lo que ellos consideran como “mezclas” o “versión”. El proceso de aprendizaje está siendo radicalmente remodelado, hasta el punto en el que la noción de plagio está llegando a ser más brumosa y no es automáticamente sinónimo de engaño (Marsden, 2014: 49).

El aumento del uso de trabajos de clase puede hacer que el plagio parezca como la única solución para estudiantes en apuros que han de completar gran cantidad de trabajos, todos con la misma fecha de entrega de modo que los estudiantes pueden haber sido alentados en contextos pre-universitarios hacia esas malas prácticas académicas por los colegios y los institutos que alientan el modelo de 'aprendizaje para el test' y la repetición mecánica de respuestas.

Muchos de las preocupaciones actuales sobre plagio y engaño surgen porque los estudiantes de diferentes partes del mundo no entienden completamente las expectativas en relación a citar el trabajo de otros que se utiliza en el país en el que están estudiando.

Como Ryan plantea:

Los estudiantes internacionales pueden haber sido previamente premiados por un trabajo académico en el que se basaron en gran medida en el trabajo de otros. En algunas culturas esto es premiado como un cumplido a aquellos de quienes se copia el trabajo copiado (y se entiende, a veces, como 'seguir al maestro'). En su nuevo ambiente, los estudiantes internacionales pueden encontrarse a ellos mismos siendo criticados y penalizados por no ser independientes, o peor, ser acusados de plagio o engaño (p. 54).

Los estudiantes odian una evaluación injusta y están más inclinados a engañar y plagiar si ellos consideran que esto es lo que está sucediendo en su entorno. También son más propensos a realizar esas conductas académicas inapropiadas si la evaluación está mal diseñada y hace que sea fácil comportarse mal, por ejemplo, con los profesores reutilizando las mismas tareas o reciclando las preguntas de examen año tras año. Flint and Johnson (2011: 2) sugieren que las evaluaciones de los estudiantes a menudo describen prácticas inadecuadas de evaluación que carecen de autenticidad y relevancia para las tareas del mundo real, plantean requerimientos poco razonables a los estudiantes, son estrechas de miras, suponen

poco beneficio a largo plazo para el aprendizaje de los estudiantes, fallan en premiar el esfuerzo genuino, tienen expectativas y criterios de evaluación que no están claras, fallan en proporcionar feedback adecuado a los estudiantes y confían mucho en el recuerdo en lugar de confiar en pensamientos de orden superior y en estrategias de resolución de problemas.

Alfabetización en evaluación

Los estudiantes que entienden cómo funcionan los sistemas de evaluación en las universidades tienden a estar más involucrados y a rendir mejor en sus estudios. Lo que Price et al. (2012) denominan alfabetización en evaluación es un conjunto de capacidades que los estudiantes necesitan desarrollar para ser exitosos en la Universidad. Boud (2010) y sus asociados argumentan:

La evaluación es hacer juicios sobre en qué medida los trabajos de los estudiantes alcanzan los estándares apropiados. Profesores, evaluadores y examinadores han estado tradicionalmente cargados con esa responsabilidad. Sin embargo, los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de hacer juicios sobre su propio trabajo y sobre el de otros, con el objetivo de llegar a ser profesionales y poder seguir aprendiendo de manera continua (Boud et al 2010: 1)

Sambell (2013) argumenta a favor de hacer posible que los estudiantes tengan una comprensión sofisticada y articulada de lo que sucede en el interior del "agujero negro" que a veces se percibe que es la evaluación. Ella y sus colegas (Sambell et al 1997) plantean que los estudiantes a menudo tienen poca idea de lo que sucede con el trabajo una vez que lo presentan, y dan poca importancia a cómo su trabajo se calificará o cómo las notas se relacionan con los criterios. Al abordar explícitamente esto en cursos de primera infancia con altos niveles de abandono, ayudó a los estudiantes a familiarizarse con conceptos como criterios, ponderaciones y niveles, lo que les ayudó a ver cómo el

rendimiento tiene que coincidir con la práctica. En España, el Proyecto DevalSimWeb ha sido desarrollado para mejorar la alfabetización en evaluación de los estudiantes a través de dos programas de formación para estudiantes y dos juegos para fomentar la comprensión de los conceptos (ver <http://devalsimweb.eu>)

Los estudiantes también necesitan entender como las regulaciones de la evaluación funcionan en la universidad en la que están estudiando, porque hay diferencias significativas entre países, por ejemplo, en lo que ellos pueden esperar cuando tienen circunstancias atenuantes como enfermedad o fallecimientos de familiares que les impiden hacer los exámenes o entregar los trabajos. En algunos países se permite una notable flexibilidad de decisión a los profesores, pero en otros (como en el Reino Unido) los procesos son mucho más formales y son llevados a cabo en la universidad, a nivel de Facultad.

Las actitudes hacia los estudiantes con discapacidades varían significativamente también a lo largo de todo el mundo, con algunos países atrincherados en los requerimientos fundamentales de la ley para los estudiantes con discapacidades para ofrecerles una ‘adaptación razonable’ y asegurar una evaluación que sea justa y equivalente para todos, incluyendo a los que tienen impedimentos visuales, auditivos, limitaciones de movilidad, problemas de salud mental o condiciones como dislexia y dispraxia (ver Adams & Brown, 2006). En otros países esto no está contemplado ni en la ley ni en los sistemas universitarios. Igualmente puede haber variaciones en el tratamiento que se espera respecto a un tratamiento equivalente de grupos étnicos minoritarios y aquellos que provienen de orígenes desfavorecidos. En el Reino Unido, por ejemplo:

La legislación de Igualdad establece la obligación de las instituciones de Educación Superior para promover la igualdad, a fin de abordar los problemas persistentes de desventaja, como las

brechas de rendimiento entre estudiantes blancos y los negros o los estudiantes de minorías étnicas, y los bajos índices de participación de las personas con discapacidad. La evaluación puede tener un papel importante en el apoyo a esta iniciativa, sobre todo al permitir que todos los estudiantes demuestren con éxito sus logros. La evaluación inclusiva, por ejemplo, utiliza una variedad de métodos de evaluación y está diseñada se ofrecida a todos los estudiantes, mientras se atienden las necesidades de grupos específicos (HEA, 2012: 13)

La comprensión de los diferentes códigos de prácticas y requisitos legislativos relativos a la evaluación universitaria en diferentes países es una parte importante de la alfabetización en evaluación para los estudiantes que estudian fuera de sus países de origen, así como para los académicos internacionales.

El desarrollo de la evaluación en alfabetización es particularmente importante en un contexto global para que los estudiantes puedan ser formados para desarrollar una comprensión de cómo las prácticas de evaluación funcionan más allá de sus países de origen. Los docentes también pueden necesitar desarrollar perspectivas globales sobre la práctica internacional de la evaluación. Las discusiones sobre lo que significa una nota para aprobar deberían incluirse en las primeras sesiones de información, ya que estudiantes de algunos países pueden haber experimentado notas de aprobado por encima del ochenta (por ejemplo, Suecia) y otros estarán más acostumbrados a obtener un 40%, como en el Reino Unido. Las notas igualmente pueden causar confusión: mientras que los estudiantes de los EE.UU. pueden encontrarse comúnmente la calificación A+, ésta no se utiliza normalmente en el Reino Unido, por ejemplo, donde A tiende a ser el grado más alto. La nota C en el Reino Unido representa niveles satisfactorios de logro, mientras que para los estudiantes de Estados Unidos tal calificación, cuando se usa para estimar el promedio de calificaciones, sería seriamente decepcionante.

Las costumbres culturales pueden influir en las expectativas de comportamiento, y por lo tanto pueden tener un impacto en la evaluación. Por ejemplo, “en culturas del Este, latinoamericanas y caribeñas se considera de mala educación hacer contacto visual firme, mientras que en el Reino Unido a menudo se piensa que es grosero no hacerlo” (Gracia & Gravestock, 2009: 61). Los estudiantes maoríes en Nueva Zelanda mantienen igualmente un estrecho contacto visual en las relaciones personales (o para asustar a los enemigos). La insistencia sobre la conveniencia de contacto visual directo puede ser problemático en aquellos casos en los que los criterios de evaluación para una presentación lo mencionan específicamente, lo cual puede ser difícil para algunos estudiantes, incluyendo estudiantes de culturas en las que el contacto visual con los hombres se considera desvergonzado.

Entrenando a los evaluadores

Todos estos dilemas sugieren que la evaluación es una tarea sofisticada compleja, altamente matizada, y muchos dirían que es demasiado importante como para ser llevada a cabo por evaluadores inexpertos. Esto implica que las personas involucradas en la evaluación necesitan ser entrenadas, apoyadas y supervisadas, no sólo en los comienzos de su carrera académica, sino también a lo largo de ella, especialmente cuando se introducen innovaciones, aunque las expectativas internacionales son muy variables. La Agencia para la Calidad del Reino Unido, por ejemplo, plantea que:

Los proveedores de Educación Superior han de asegurarse de que todos los involucrados en la evaluación del trabajo de los estudiantes ... son competentes para llevar a cabo sus funciones y responsabilidades" y de que "los procesos de evaluación se apliquen eficazmente, de modo que todo el personal involucrado tenga los conocimiento y habilidades necesarias, hayan seguido una evolución o entrenamiento apropiado para cumplir con su función específica, y de que haya

claridad acerca de sus obligaciones y sus responsabilidades (QAA, 2013: 11).

El personal académico que se mueve hacia nuevos contextos de aprendizaje necesita igualmente la inmersión en las prácticas locales para evitar que perjudique a los estudiantes y para ayudarles a estar seguros de que están cumpliendo los estándares. Es posible que necesiten orientación sobre cómo utilizar los sistemas universitarios particulares y tecnologías como Moodle y sobre las prácticas locales en cuanto a qué tipo de feedback se requiere. El enfoque Devalsim mencionado anteriormente es un buen ejemplo de cómo se les ayuda a los profesores a desarrollar las competencias de evaluación.

Boud et al. (2010) plantea que tal apoyo debe ser codificado y recompensado:

Los docentes necesitan un apoyo especial en el desarrollo de conocimientos técnicos necesarios para las responsabilidades de evaluación de personas y de programas. Ese apoyo podría incluir la mentoría, el diálogo con sus compañeros en actividades formales e informales seguimiento o cursos formales. Sin embargo, mientras que la mejora en las habilidades mejoradas de evaluación es esencial, su adquisición no es suficiente para garantizar una buena práctica de evaluación. Las instituciones deben tener requisitos explícitos para la competencia profesional y académica en evaluación que es necesaria para un rendimiento docente satisfactorio. Además, el liderazgo y el desempeño ejemplar en materia de evaluación deben ser reconocidos para la promoción, premios y becas (Boud et al.: 3).

Conclusiones

Las cuestiones sobre evaluación descritos en este artículo indican el grado en que el diálogo y el debate posterior entre diseñadores de evaluación, ejecutores y planificadores tiene que continuar si queremos desarrollar perspectivas globales sobre la práctica. Una implicación clave es que sólo a través de tales discusiones se aclararán concepciones erróneas

y malentendidos potenciales tanto para el profesorado como para los estudiantes. Es evidente que ningún país tiene el monopolio de las buenas prácticas principios de evaluación, sino que tenemos mucho que aprender los unos de los otros. Con los estudiantes y los profesores cada vez más capaces de aprovechar las oportunidades internacionales para el estudio y el trabajo, se debe fomentar una mayor comprensión de los enfoques de evaluación y de las condiciones que se pueden esperar y encontrar. Este artículo tiene como objetivo contribuir al debate y para provocar más iluminación sobre la complejidad del proceso.

Referencias

- Adams, M. & Brown, S. (2006). *Towards inclusive higher education: supporting disabled students*, London: Routledge
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-19.
- Beetham, H. (2010). *Active learning in Technology-Rich Contexts*. In H. Beetham, and R. Sharpe, *Rethinking Pedagogy for a Digital age: designing for 21st Century learning*, Abingdon: Routledge.
- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Abingdon: Routledge.
- Brown, S. (2014). *Learning, teaching and assessment in higher education: global perspectives*, London: Palgrave-MacMillan.
- Brown, S. & Race, P. (2012). *Using effective assessment to promote learning*, in Hunt, L and Chalmers, D. *University Teaching in Focus: a learning-centred approach*, Victoria, Australia, Acer Press, and Abingdon: Routledge.
- Brown, S. & Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*, London: Kogan Page.
- Carroll, J. (2002). *A handbook for deterring plagiarism in higher education*, Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Carroll, J. & Ryan, J. (2005). *Teaching International students: improving learning for all*, Abingdon: Routledge SEDA series.
- Chalmers, D. & Fuller, R. (2012). *Teaching for learning at university*. Routledge.
- DevalSimWeb Project <http://devalsimweb.eu>
- Flint, N. R. & Johnson, B. (2011). *Towards fairer university assessment: addressing the concerns of students*, Abingdon: Routledge.
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Leeds Met Press.
- Grace, S. & Gravestock, P. (2009). *Inclusion and Diversity: meeting the needs of all students. Key guides for effective teaching in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- HEA (2012). *A Marked Improvement: transforming assessment in higher education*. York: Higher Education Academy. Consultado en http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/assessment/A_Marked_Improvement.pdf
- Ibarra Sáiz, M.S. & Rodríguez Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. DOI: [10.6018/rie.32.2.172941](https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172941)
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41(2), 203-223.
- López Pastor, V. (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Marsden, R. (2014). *Guardian Review* section 22 March, p 49.
- O'Neil, G., Huntley-Moore, S & Race, P. (2007). *Case studies of good practice in assessment of student learning in higher education*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education
- Price, M., Rust, C., O'Donovan, B. & Handley, K. (2012) *Assessment Literacy*. Oxford: the Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- QAA (2013). *UK Quality Code for Higher Education: Part B: Assuring and enhancing academic quality*. Consultado en www.qaa.ac.uk

Race, P. (2014). *Making Learning Happen* (3rd edition), London: Sage.

Rodríguez Gómez, G. & Ibarra Sáiz, M.S. (Eds.) (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Ryan, J. (2000). *A guide to teaching international students*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development

Rodríguez Gómez, G. & Ibarra Sáiz, M.S. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp. 149-161.

Quesada-Serra, V, Rodríguez-Gómez, G & Ibarra-Sáiz, M.S (2014). What are we missing? Spanish lecturers' perceptions of their assessment practices. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12. DOI: [10.1080/14703297.2014.930353](https://doi.org/10.1080/14703297.2014.930353)

Sadler D R (2010a). *Assessment in Higher Education*. In Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Editors), *International Encyclopedia of Education, volume 3*, pp. 249-255. Oxford: Elsevier

Sadler, D. R. (2010b). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550

Sambell, K. (2013). *Engaging Students Through Assessment*, In Dunne, E. And Owen, D (eds) *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*, Bingley, UK: Emerald.

Sambell, K., McDowell, L. & Brown, S. (1997). "But is it fair?": An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4) 349-371.

Sambell, K., McDowell, L. & Montgomery, C. (2012). *Assessment for Learning in Higher Education*. Abingdon, Routledge

Whalley, B. (2013). Teaching with assessment, feedback and feed-forward using 'pre-flights' to assist student learning. In T. Bilham, *For the love of learning: innovations from outstanding university teachers*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Nota

Boud et al. (2010) incluye: David Boud (University of Technology, Sydney), Royce Sadler (Griffith University), Gordon Joughin (University of Wollongong), Richard James (University of Melbourne), Mark Freeman (University of Sydney), Sally Kift (Queensland University of Technology), Filip Dochy (University of Leuven), Dai Hounsell (University of Edinburgh), Margaret Price (Oxford Brookes University), Tom Angelo (La Trobe University), Angela Brew (Macquarie University), Ian Cameron (University of Queensland), Denise Chalmers (University of Western Australia), Paul Hager (University of Technology, Sydney), Kerri-Lee Harris (University of Melbourne), Claire Hughes (University of Queensland), Peter Hutchings (Australian Learning and Teaching Council), Kerri-Lee Krause (Griffith University), Duncan Nulty (Griffith University), Ron Oliver (Edith Cowan University), Jon Yorke (Curtin University), Iouri Belski (RMIT University), Ben Bradley (Charles Sturt University), Simone Buzwell (Swinburne University of Technology), Stuart Campbell (University of Western Sydney), Philip Candy (University of Southern Queensland), Peter Cherry (Central Queensland University), Rick Cummings (Murdoch University), Anne Cummins (Australian Catholic University), Elizabeth Deane (Australian National University), Marcia Devlin (Deakin University), Christine Ewan (Australian Learning and Teaching Council), Paul Gadek (James Cook University), Susan Hamilton (University of Queensland), Margaret Hicks (University of South Australia), Marnie Hughes-Warrington (Monash University), Gail Huon (University of Newcastle), Margot Kearns (University of Notre Dame, Sydney), Don Maconachie (University of the Sunshine Coast), Vi McLean (Queensland University of Technology), Raoul Mortley (Bond University), Kylie O'Brien (Victoria University), Gary O'Donovan (University of Tasmania), Beverley Oliver (Curtin University), Simon Pyke (University of Adelaide), Heather Smigiel (Flinders University), Janet Taylor (Southern Cross University), Keith Trigwell (University of Sydney), Neil Trivett (University of Ballarat), Graham Webb (University of New England)

Autor

To know more / Saber más

Brown, Sally (S.Brown@leedsbeckett.ac.uk).

Consultora independiente del Higher Education Diversity in Teaching and Learning, Leeds Metropolitan University, UK. Fue directora de Mejora de Calidad en la Universidad de Northumbria en Newcastle. Dirección postal: Clifton Terrace, Forest Hall, NEWCASTLE, NE12 9NP



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

[ISSN: 1134-4032]

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

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