

# La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender

*Authentic Assessment: Using assessment to help students learn*

**Brown, Rally**

Leeds Metropolitan University, UK

---

## Resumen

La evaluación auténtica ofrece a los estudiantes oportunidades para aprender a través del propio proceso de evaluación, cuando las tareas se eligen por su relevancia tanto para el programa de aprendizaje como para las orientaciones vitales que ofrecen a los graduados, de cara a su empleabilidad, investigación y desarrollo personal. Cuando la evaluación está diseñada para articularse claramente con los resultados de aprendizaje previstos, puede producir beneficios en términos de fomentar y profundizar en la participación de los estudiantes al tiempo que ayuda a los estudiantes a avanzar en el desarrollo de sus habilidades y en el conocimiento de la materia. Si bien la creación y la gestión de las tareas de evaluación auténticas pueden requerir mucho tiempo y recursos, se argumenta aquí que los beneficios en términos de mejora de aprendizaje son muy superiores a esos factores. El artículo concluye con un manifiesto proponiendo algunas condiciones previas para la evaluación eficaz y auténtica.

**Fecha de recepción**

12 de julio de 2015

**Fecha de aprobación**

15 de Noviembre 2015

**Fecha de publicación**

15 de Noviembre 2015

## Palabras clave:

Evaluación: Evaluación auténtica; aprendizaje; educación superior

---

## Abstract

Authentic assessment offers students opportunities to learn through the process of assessment itself, if the tasks are chosen for high relevance both to the programme of learning and the ultimate life directions of graduates, in employment, research and personal development. When assessment is designed to articulate clearly with intended learning outcomes, it can have benefits in terms of fostering and deepening student engagement while helping students advance in their skills development and subject knowledge. While setting up and managing authentic assessment tasks can be time- and resource-intensive, it is argued here that the benefits in terms of learning enhancement far outweigh these factors. The article concludes with a manifesto proposing some preconditions for effective and authentic assessment.

**Reception Date**

2015 July 12

**Approval Date**

2015 November 15

**Publication Date:**

2015 November 15

## Keywords:

Assessment; Authentic assessment; learning; higher education

---

## Introducción: La importancia de la evaluación como un medio para ayudar a los estudiantes a aprender

Puesto que las tecnologías cambian la forma en que los estudiantes se relacionan con, utilizan y crean conocimientos, la evaluación se hace cada vez más importante como un medio gracias al cual es posible el aprendizaje. La evaluación siempre ha sido importante,

pero ahora más que nunca se ha convertido en clave para la interacción entre la universidad y el estudiante, sobre todo porque cada vez más los estudiantes están encontrando contenidos de conocimiento *online* o en conferencias. Esto no siempre se resuelve fácilmente como Murphy (2006), en Brian y Clegg, argumenta: "La evaluación de los estudiantes para muchos educadores es una de las cosas más difíciles de

---

*Autor de contacto / Corresponding author*

**Brown, Sally.** Dirección Postal: 22 Clifton Terrace, Forest Hall, Newcastle, NE12 9NP.

[S.Brown@leedsbeckett.ac.uk](mailto:S.Brown@leedsbeckett.ac.uk)

resolver de manera satisfactoria y en muchos contextos lleva a algunos de los más feroces debates" (p. 38).

Un buen diseño de evaluación resulta de gran importancia, por lo que debe estar alineado constructivamente (Biggs & Tang, 2007) para asegurar que los resultados de aprendizaje estén fielmente representados en lo que se evalúa.

Como Dunn et al. (2004) afirman:

La investigación empírica sobre el aprendizaje del estudiante y el currículo demuestra que es necesario que la evaluación que se ajuste estrechamente a los objetivos de aprendizaje de la asignatura y también a las actividades que el profesor propone para que los estudiantes sean capaces de realizar las tareas de evaluación. Este estrecho ajuste, o alineación, es el vínculo entre aquello que evaluamos y enseñamos y lo que los estudiantes hacen para aprender y aquello que decimos a los estudiantes que es el objetivo de su aprendizaje (p.6).

En un importante proyecto nacional de colaboración, altos directivos y promotores educativos que representan a todas las universidades australianas afirmaron Boud et al., (2010):

Las universidades se enfrentan a un cambio sustancial en un contexto mundial de rápida evolución. Los retos en la próxima década y más allá para satisfacer las nuevas expectativas sobre los estándares académicos requieren que la evaluación sea repensada y sometida a renovación (p.1).

En una iniciativa similar en el Reino Unido, un proyecto de la Academia de Educación Superior que incluía un equipo de expertos en evaluación trabajó para desarrollar la guía "Una Mejora Notable ", que tenía como objetivo la revisión de las prácticas de evaluación en las instituciones y en los

departamentos a nivel nacional. Los autores de dicha guía (HEA, 2012) proponen:

La evaluación condiciona lo que estudian los alumnos, cuándo estudian, la cantidad de trabajo que hacen y el enfoque que adoptan para aprender. Por lo tanto, el diseño de la evaluación influye mucho en la determinación de la calidad y cantidad de aprendizaje logrado por los estudiantes, de modo que si queremos mejorar el aprendizaje de los estudiantes, debemos empezar por mejorar la evaluación (p.9).

Este artículo propone que si la evaluación va a ser un vehículo importante para el aprendizaje (Gibbs, 1999), entonces tiene que ser auténtica; es decir que las actividades, el contexto y el alcance de cualquier tarea deben estar alineados con escenarios realistas similares a los que los estudiantes se encontrarán después de la universidad en el empleo, la investigación o en otros entornos en los que se va a desarrollar su vida.

### **¿Cuál es la evaluación auténtica?**

A menudo evaluamos lo que es fácil de evaluar, o algo aproximado de lo que se ha aprendido, antes que el aprendizaje propiamente dicho. Una evaluación válida es aquella que se ajusta de forma relevante a los criterios, que, su vez, están totalmente vinculados a los resultados de aprendizaje establecidos para un programa. Una evaluación eficaz puede considerarse muy relevante cuando puede asegurar que los graduados están en condiciones de demostrar los conocimientos, conductas, cualidades y atributos que se describen en las líneas generales del curso o en las especificaciones del programa. Las tareas que requieren que los estudiantes escriban sobre algo, en lugar de *ser* o *hacer* algo, puede que no resulten apropiadas (Brown, 2015):

Una buena evaluación puede actuar como una palanca positiva para el aprendizaje cuando está totalmente integrada en el proceso de enseñanza: tratarla como un añadido al final del

proceso de diseño curricular es una oportunidad perdida a la hora de dar forma a la conducta del alumno y el desarrollo de sus capacidades.

La evaluación auténtica se basa en la especificación de unos resultados de aprendizaje significativos y concretos según el nivel de cualificación perseguido, que después se reflejan completamente en las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo para demostrar su competencia. Estas tareas deben estar centradas en fomentar el aprendizaje de los estudiantes y deben tener un valor intrínseco que los estudiantes puedan reconocer, en lugar de ser meras intermediarias para evaluar el logro de la competencia. La generalidad de la evaluación en la educación superior descansa globalmente en un rango relativamente limitado de métodos (incluyendo, exámenes genuinos que el estudiante debe realizar en un tiempo determinado, ensayos, preguntas de opción múltiple e informes de carácter formal) que rara vez emulan la clase de actividades que los graduados tendrán que realizar al salir de la universidad. Como Bloxham y Boyd (2007) sostiene: "Ser capaz de reproducir los conocimientos en un examen descontextualizado no garantiza que el conocimiento pueda ser utilizado en un entorno de la vida real" (p. 193).

Las tareas auténticas requieren que los estudiantes *hagan un uso activo* de material teórico (en lugar de sólo recordarlo) y aplicarlo a contextos reales, contemporáneos y prácticos.

La evaluación auténtica tiene lugar cuando examinamos directamente el desempeño de los estudiantes en tareas intelectuales relevantes, cuando los estudiantes están obligados a ser intérpretes eficaces de los conocimientos adquiridos y podemos hacer inferencias válidas sobre el desempeño del estudiante a partir de las tareas que se utilizan para la evaluación (Wiggins, 1990). Como Wiggins continúa argumentando, tales tareas:

- presentan al estudiante toda la gama de tareas que reflejan las prioridades y retos

que se encuentran en las mejores actividades [docentes];

- responden a si el estudiante pueda elaborar respuestas, actuaciones o productos de calidad, exhaustivas y razonadas;
- implican que los estudiantes sepan hacer frente a los retos y roles potencialmente mal estructurados, [con información incompleta], que les ayudan a ensayar las complejas ambigüedades de la vida adulta y profesional.

Los empleadores valoran a aquellos estudiantes que al ser contratados pueden adaptarse de forma rápida a las tareas de la vida real y que poseen habilidades y competencias que se ajusten a las tareas que se les encomiendan. Ellos buscan a menudo graduados que salen de la universidad "listos para trabajar" (University Alliance 2014). En un informe para un grupo de reflexión (*think tank*) universitario, un empresario que trabaja con la Universidad de Plymouth, dijo:

Espero estudiantes que vengan muy motivados, con ganas de trabajar y con una muy buena base de habilidades puestas al día en términos tecnológicos, informáticos y de comunicación. También los espero con una mente inquisitiva, porque todas esas habilidades son de aplicación inmediata en las tareas que van a hacer en nuestra empresa. Después de esto, nosotros les entrenaremos en el conocimiento específico de una determinada tarea. Buscamos personas con mucha iniciativa propia.

Formatos tradicionales de evaluación rara vez desarrollan y prueban este tipo de habilidades y competencias: de ahí la necesidad de autenticidad.

### **Beneficios de la evaluación auténtica para los estudiantes, el personal y otros interesados**

Las universidades sólo prosperarán en el siglo XXI si se toman en serio la necesidad de involucrar completamente a los estudiantes y

asegúrese de que su experiencia de aprendizaje sea transformadora. Por el contrario, los estudiantes desvinculados no alcanzan su potencial y no logran alcanzar lo mejor de sí mismos a la vez que hacen la vida más difícil al profesorado y a su grupo de apoyo. La falta de implicación puede dar lugar a altas tasas de abandono, lo cual afecta negativamente a los indicadores de rendimiento de las universidades además de ser perjudicial para el futuro y la autoestima de los alumnos, de modo que es de interés general mantener a los estudiantes comprometidos con su propio aprendizaje.

Los estudiantes que realizan evaluaciones significativas y relevantes tienden a participar más plenamente en el aprendizaje y, por tanto, tienden a lograr metas más altas porque le ven sentido de lo que están haciendo. Si las tareas hacen uso de ejemplos reales, temas contemporáneos, contextos en directo y datos actuales la tarea en sí se convierte en una oportunidad para el aprendizaje y proporciona desafíos para el pensamiento de los estudiantes.

La evaluación auténtica desafía a los estudiantes porque a menudo no se han encontrado con actividades de evaluación que les piden pensar creativamente y ya veces lateralmente. Ese tipo de evaluación pone de relieve los “concepto umbral” y “los conocimientos problemáticos” (Meyer y Tierra, 2013) a los que se enfrentan los estudiantes porque requieren la aplicación práctica de las teorías, en lugar de limitarse a utilizar la memoria.

### **Cómo conseguir una evaluación auténtica**

La mejor forma de conseguirla es cuando utilizamos un enfoque proactivo para el diseño de la evaluación, interrogando y clarificando propósitos, aplicaciones, enfoques y métodos, acción y temporalización, es decir, una evaluación ajustada a un propósito. En este modelo, los diseñadores del currículo harían bien en preguntarse antes de desarrollar cualquier tarea:

1. **¿A qué finalidad obedece la evaluación que se está realizando en este momento?** (por ejemplo, ¿es para ayudar a los estudiantes a saber cómo lo están haciendo o para dar a los estudiantes recién llegados retroalimentación de cómo lo están haciendo desde el principio, o para motivarlos, o para ayudar a los estudiantes a comprobar por sí mismos si han entendido un concepto difícil, o para formarse un juicio sobre si un estudiante graduado puede ejercer su oficio de manera segura en un contexto práctico?, etc.);
2. **¿Qué está siendo evaluado?** (por ejemplo, ¿producto o proceso, teoría o práctica, conocimientos, habilidades y actitudes, el conocimiento o la aplicación de una materia, si un estudiante puede resolver problemas con información incompleta, si los estudiantes pueden trabajar juntos colegialmente, resolver problemas?, etc.);
3. **¿Qué métodos y enfoques** son los más adecuados para la tarea? Por ejemplo, los exámenes genuinos, que el estudiante tiene que realizar en un tiempo limitado, quizás funcionen muy bien como tareas sumativas pero no ayudan a los estudiantes nerviosos en la fase inicial del programa, cuando fomentar la confianza es más importante que poner a prueba los conocimientos;
4. **¿Quién es el más indicado para evaluar?** ¿Deben ser los propios compañeros, los tutores, los supervisores de la práctica, las empresas, los usuarios de un servicio en áreas prácticas como el trabajo social o la enfermería, o los propios estudiantes?
5. **¿Cuándo debería llevarse a cabo la evaluación?** Muchos argumentan que el uso exclusivo de la evaluación sumativa al final de un programa fomenta menos el aprendizaje que una evaluación sumativa y formativa realizada lo largo

de un programa, y de manera incremental, con muchas oportunidades de retroalimentación. Para profundizar más acerca de la evaluación ajustada a un propósito (Brown & Raza, 2013, pp. 77-85).

### La importancia de la retroalimentación

Proporcionar una retroalimentación temprana, útil y formativa es aún más importante en la evaluación auténtica que en la evaluación convencional dado que la retroalimentación es el lugar clave para la mejora de los estudiantes a título individual, puesto que apoya su progreso dentro del programa, al actuar de forma inmediata en lugar de esperar hasta que el trabajo haya sido evaluado y devuelto al alumno. Sin embargo, la retroalimentación tiene que ser dirigida hacia el estudiante individualmente y no genéricamente como Hartley en Bilham (2013) argumenta:

Las directrices actuales sobre la buena retroalimentación tienden a tratar a los estudiantes como un grupo homogéneo. Pero, ¿cuán grandes son las diferencias entre los estudiantes?, y ¿cómo podemos caracterizar mejor sus diferentes enfoques? ¿Y hasta dónde tenemos en cuenta los cambios que tienen lugar a lo largo del curso? (p.124).

Posteriormente Hartley indica, a partir de su investigación colaborativa previa, que la retroalimentación puede proporcionar beneficios sustanciales y a largo plazo a los estudiantes:

A pesar de algunos comentarios bastante cínicos de los tutores sobre la motivación de los estudiantes, se encontró evidencia significativa de que los estudiantes se comportaban como “consumidores exigentes”- deseosos de conseguir una titulación con un cierto nivel de calidad y por lo tanto actúan como consumidores críticos de un servicio, pero también eran 'persistentes' en su entusiasmo por la materia y por el propio aprendizaje.

Vieron la retroalimentación como una forma para mejorar su rendimiento así como de aumentar las posibilidades de lograr esa titulación de calidad, pero además como una forma de ayudarse a sí mismos como aprendices. (Higgins, Hartley & Skelton, 2002)

Nicol y McFarlane Dick (2006) afirman que una buena retroalimentación es un componente esencial de la evaluación que:

1. Ayuda a aclarar lo que es un buen desempeño es (objetivos, criterios, estándares esperados);
2. Facilita el desarrollo de la auto-evaluación (reflexión) en el aprendizaje;
3. Brinda información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje;
4. Alienta al diálogo entre los profesores y entre los compañeros en torno al tema del aprendizaje;
5. Promueve las motivacionales positivas y la autoestima;
6. Proporciona oportunidades para cerrar la brecha entre el rendimiento actual y el deseado;
7. Proporciona información a los profesores que puede ser utilizada para ayudar a estructurar la enseñanza (p. 205)

Todos estos son elementos centrales para la evaluación auténtica, ya que los estudiantes en entornos externos a la universidad tienen que desarrollar las habilidades que les permitan valorar sobre su propio rendimiento una vez que una evaluación sistemática ya no forma parte de su vida diaria.

Royce Sadler afirma que sólo cuando los estudiantes reciben retroalimentación y mantienen conversaciones formativas pueden conocer en qué consiste un trabajo de calidad y, por lo tanto, saber a lo que deben aspirar (Sadler, 2010):

Los estudiantes necesitan estar expuestos a, y adquirir experiencia en formar juicios acerca de una variedad de trabajos de diferente nivel calidad...

Ellos necesitan tener acceso de manera planificada, y no aleatoria, a ejemplos de referencia [de calidad], y a experimentar el hecho de tener que emitir juicios sobre la calidad [de un trabajo]. Necesitan verbalizar argumentos acerca de cómo determinados trabajos podrían haberse elaborado mejor de lo que están. Por último, tienen que participar en conversaciones de evaluación con profesores y con otros estudiantes. Juntos, estos tres elementos proporcionan los medios a través de los cuales los estudiantes pueden desarrollar un concepto de calidad que es similar en esencia al del profesor, y en particular para entender lo que se entiende por un trabajo de *alta calidad*. Aunque proporcionar estas experiencias a los estudiantes puede parecer añadir más capas a la tarea de enseñar, es posible organizar este enfoque... de manera que se convierta en una poderosa estrategia para la enseñanza en la educación superior (pp. 535-550).

### **Alfabetización en evaluación**

La evaluación auténtica puede desempeñar un papel importante en la promoción sistemática y progresiva de la alfabetización en evaluación (Sambell et al., 2012). Cuando los estudiantes reciben apoyo para que sean capaces, *inter alia*, de entender términos claves como criterios, ponderaciones y nivel, y hacer frente a una gran variedad de métodos de evaluación (p.ej., presentaciones, portafolios, carteles, participación evaluada a través de internet, prácticas, etc.) y de coger experiencia en su uso de modo que se conviertan en parte de su estrategia a la hora de evaluar, pero haciendo hincapié en aquellos aspectos que se centran en los criterios y que son los más valorados de una tarea para determinar lo que realmente se requiere, etc., los estudiantes tienen más claro cómo funciona la evaluación en su universidad y por lo tanto de tener éxito.

### **Algunos ejemplos de la evaluación auténtica**

En Brown, (2015, pp. 130-132) Víctor M. López-Pastor, de la Universidad de Segovia, describe cómo utiliza la retroalimentación progresiva y continua con los alumnos en prácticas en escuelas de Educación Primaria. Su planteamiento tiene éxito porque además de evaluar las competencias de los estudiantes, los estudiantes deben reflexionar sobre su práctica y demostrar su progreso a lo largo de sus estudios.

Estos estudiantes no sólo son evaluados sumativamente, sino que reciben mucha evaluación formativa en las reuniones periódicas con el tutor del curso, con procesos dialógicos en los que están implicados estudiantes individuales y en grupos, en conversaciones normales, para asegurar que se produzca un aprendizaje profundo, en lugar de cumplir con una lista de competencias. Es importante destacar que los maestros en las escuelas de acogida también participan en las conversaciones directamente con los estudiantes en práctica, incluso sobre conductas profesionales como la puntualidad o el grado de profunda implicación para con la escuela de acogida. Capacidades que se evalúan incluyen la planificación y la competencia en la práctica docente, pero también incluyen comportamientos profesionales, tales como la puntualidad y el grado de profundidad del compromiso con el centro de acogida.

Algunos componentes importantes de la evaluación son un diario reflexivo donde los estudiantes escriben a diario y un informe reflexivo más extenso, que se redacta de forma incrementativa al final de los debates en clase y que incluye reseñas analíticas de los estudiantes acerca de la literatura académica que están leyendo y un componente de investigación-acción. Este ejemplo combina los elementos centrales de la evaluación auténtica en que los estudiantes están participando con artículos de revistas y libros para iluminar sus prácticas, con una experiencia con las técnicas y enfoques que han aprendido en el aula con los alumnos en su práctica real.

En Brown y Race (2013, pp. 88-9) se perfila la obra de Julia Tum con el UK Centre for Events Management en la Leeds Beckett University, donde se llevan a cabo un tipo de tareas de evaluación similares a los Objective Clinical Structured Examinations (OSCEs,) con que son aplicadas a cohortes de más de 270 estudiantes . Un OSCE ofrece varios escenarios breves, relevantes y exigentes, así como un conjunto de tareas que se pueden utilizar para evaluar la comprensión de los estudiantes y la aplicación de teorías en un entorno práctico. Estas fomentan una comprensión más profunda de la materia enseñada y de la relevancia y utilidad de su aplicación, además de que aseguran que la evaluación sea realista, exigente y que refleje las presiones cotidianas en la toma de decisiones, que se hacen presentes en las Ferias del empleo. Se trata de una valoración muy práctica donde los estudiantes demuestran habilidades, competencias y orientaciones relevantes para el empleo.

En Pickford y Brown (2006, pp. 85-86) se destaca la obra de Andrew Ireland en el Departamento de Medios de Comunicación de la Bournemouth University, al sur de Inglaterra, y se describe cómo estudiantes trabajado en grupos producen proyectos para la televisión siguiendo las prácticas habituales en dicha industria. Los estudiantes comparten la responsabilidad de los proyectos con otros que asumen diferentes funciones, entre ellas Productor, Director, Operario de cámara, etc. Todos ellos demuestran diferentes grados de responsabilidad técnica y creativa. Los estudiantes son evaluados tanto de forma colectiva, por el producto final, como individualmente por su análisis de producción, así como a través de sus interacciones utilizando una evaluación por compañeros.

Otros ejemplos de la evaluación auténtica incluyen:

- Estudiantes de ciencias que crean paquetes de aprendizaje para los alumnos de las escuelas en los que se presentan ideas y contenidos complejos en formatos asequibles: acercar material difícil al

hombre de la calle y no a especialistas requiere una comprensión profunda y unas habilidades muy avanzadas;

- Los estudiantes de Derecho que trabajan bajo la supervisión de abogados debidamente entrenados ofrecen asesoramiento a clientes sin cita previa sobre los derechos de los consumidores o los derechos individuales: habilidades tales como la capacidad de dar forma a una historia creíble a partir del testimonio de los clientes, sin omitir ningún detalle crucial, son un tipo de habilidad que resulta muy útil en la vida;
- Los estudiantes de Bellas Artes hacen de comisarios de exposiciones en un contexto de comunidad local: trabajar siguiendo las instrucciones de un cliente (y producir obras que satisfagan las necesidades del consumidor son habilidades valiosas para los artistas que pretenden vivir de su propio trabajo tras graduarse;
- Los estudiantes de Ciencias Empresariales que trabajan en las salas de simulación de compra-venta de acciones bursátiles: comprar y vender acciones y participaciones con información en directo (con un retraso de tiempo para que no se produzca un impacto en el mercado real!). De esta manera aprenden a operar en ambientes de alta tensión, pero libres de riesgo;
- Los estudiantes de medicina utilizando simuladores para emular la realización de una cirugía mínimamente invasiva, preparándose para la cirugía real una vez que tengan su cualificación profesional: muchas intervenciones quirúrgicas hoy en día emplean unos sistemas informáticos muy avanzados para apoyar el trabajo del cirujano y ese tipo de recursos necesita una práctica considerable antes de operar con pacientes vivos.

Lo que todos estos ejemplos comparten es un enfoque de carácter práctico, en contextos realistas o en vivo, donde los estudiantes tienen un nivel de autonomía y de elección,

acompañados de un alto nivel de responsabilidad por su propia formación.

### **Algunas barreras a los usos de la evaluación auténtica**

Los factores asociados de inercia significan que muchos profesores prefieren atenerse a "los métodos probados" con los ellos están acostumbrados, desde la elaboración de los exámenes tradicionales, preguntas de opción múltiple y ensayos que requieren menos esfuerzo de preparación que las tareas que incluyen el desarrollo de material es para el estudio de casos, y la creación de entornos para la práctica auténtica en las instalaciones universitarias. Además, las tareas de evaluación auténticas pueden implicar costes adicionales.

### **Un manifiesto de cierre**

En conclusión, ofrezco un manifiesto para la evaluación auténtica. Ésta debe ser:

- Orientada a la acción, con estudiantes que aprenden a través de la acción en un rango de contextos relevantes;
- Respaldada por evidencia relevante basada de la práctica profesional de la enseñanza de modo que los profesionales puedan hacer uso de las experiencias compartidas con otros y poner en marcha las innovaciones que se hayan demostrado que funcionan bien;
- Matizada, claramente articulada y transparente en la forma de tomar las decisiones que conducen a la graduación. Esto a veces es más difícil de lograr con la tarea orientada hacia la práctica de lo que pasaría con los tipos de tarea más tradicionales, pero en cada caso la fiabilidad inter-evaluador se basa en compartir conocimientos y en el diálogo;
- Verdaderamente representativa del esfuerzo y del rendimiento del estudiante, con criterios ponderados en función de su importancia en términos de los resultados del aprendizaje;

- Proclive a maximizar el esfuerzo y el tiempo dedicados a la tarea para que pueda organizarse y resulte viable para el personal docente que la organiza;
- Incluyente en sus planteamientos, de modo que no perjudique a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con una discapacidad, sino que permite que todos lleguen al máximo de lo que son capaces;

La retroalimentación debe:

- Ser puntual en su ejecución (para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de la retroalimentación de una tarea antes de entregar otra) y que ser táctica en su propósito;
- Habilitar un diálogo productivo entre profesores universitarios y estudiantes, en lugar de convertirse en un canal de una sola vía que se utilice para la crítica, de modo que mejore el aprendizaje e implique a los estudiantes para mejorar de forma continua;
- Ser verdaderamente útil para el progreso de los estudiantes, consistente en su asesoramiento y de gran apoyo, sin dejar de ayudar a los estudiantes a entender lo que tienen que hacer para progresar.

Lo anterior resulta difícil de lograr, pero si lo conseguimos, los beneficios para todos serán sustanciales.

### **Referencias**

- Biggs, J. & Tang, C. (2007) *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenhead: Open University Press.
- Bloxham, S. & Boyd, P. (2007). *Developing effective assessment in higher education: a practical guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Brown, S. & Race, P. (2013). *Using effective assessment to promote learning* in Hunt, L. & Chambers, D. (2012) *University Teaching in Focus* (74-91). Victoria, Australia: Acer Press.

- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., & Parry, S. (2003). *The student assessment handbook: New directions in traditional and online assessment*. London: Routledge.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*, Maidenhead: SRHE/Open University Press.
- Hartley, P. (2013). For the Love of Learning: Innovations from Outstanding University Teachers. En T. Bilham (Ed.), *For the love of learning: innovations from outstanding teachers* [120-126]. London: Palgrave Macmillan
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in higher education*, 27(1), 53-64.
- Higher Education Academy (2012). *A marked improvement; transforming assessment in higher education*. York: HEA.
- Meyer, J. & Land, R. (2013). *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge.
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities in assessment in Higher Education. In C. Bryan, & K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education* (37-46). London: Routledge.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education Vol 31*(2), 199-218.
- Pickford, R. & Brown, S. (2006). *Assessing skills and practice*, London: Routledge.
- Race P. (2015). *The lecturer's toolkit* (4<sup>th</sup> edition). London: Routledge.
- Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes, *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 28(2), 147-164.
- Sadler, D. Royce (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (35)5, 535-550.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Wiggins, G. (1990). *The Case for Authentic Assessment*. ERIC Digest. Disponible en <http://www.ericdigests.org/pre-9218/case.htm>
- University Alliance (2014). *Job ready: universities, employers and students creating success* <http://www.unialliance.ac.uk/job-ready-sector-engineering/>

---

#### Autor

#### To know more / Saber más

**Brown, Sally** ([S.Brown@leedsbeckett.ac.uk](mailto:S.Brown@leedsbeckett.ac.uk)).

Consultora Independiente. Profesora Emérita de 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: 22 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).