Evaluación formativa: Retroalimentación

Unidad 1: Nociones básicas de retroalimentación en el marco de la evaluación formativa

mejor educación mejores peruan@s

PERÚ Ministerio de Educación

El Perú Primero

Unidad	Sesión	Contenidos	Duración
Sesión introductoria: Bienvenida e inducción al aula virtual			
Unidad 1: Nociones básicas de retroalimentación en el marco de la evaluación formativa	**Sesión 1:** La retroalimentación en la evaluación formativa	▪ La evaluación formativa ▪ La retroalimentación en la evaluación formativa ▪ Características de la retroalimentación ▪ Tipos de retroalimentación: - Descriptiva, elemental y descubrimiento o reflexión - Grupal e individual - Oral y escrita ▪ Propósito y beneficios de la retroalimentación en los procesos de aprendizaje	Sesión 1 (16 horas)
¿Cómo ofrecer retroalimentación?	**Sesión 2:** Orientaciones para una retroalimentación formativa	▪ Estrategias para brindar retroalimentación ▪ Consideraciones al momento de dar retroalimentación ▪ Retroalimentación en el marco de la educación a distancia.	Sesión 2 (16 horas)

Introducción

Con cierta frecuencia, los profesores solemos preguntarnos por qué los estudiantes no alcanzan los aprendizajes previstos, a pesar de haber realizado un proceso de planificación minucioso, haber diseñado e implementado con suma cautela las experiencias de aprendizaje utilizando recursos de manera pertinente, atendiendo sus intereses y motivaciones, contextualizando las situaciones y diversificando el currículo.

Sin embargo, aun en medio de todos nuestros esfuerzos, encontramos estudiantes que, a pesar de mostrar un genuino interés por aprender y poner toda su voluntad en ello, no alcanzan las metas de aprendizaje previstas. Entonces, no renunciamos y volvemos a trabajar con ellos, "repitiendo" las experiencias de aprendizaje una y otra vez con la idea errónea de que el estudiante logrará aprender si reproduce muchas veces lo mismo. Pero todo esfuerzo pareciera ser en vano, porque cuando creemos que ya lo logramos, tanto estudiantes como profesores celebramos la conquista, pero al cabo de un tiempo, la situación inicial de dificultad en el desempeño de los estudiantes vuelve a presentarse.

Entonces, cabe preguntarse: ¿cuáles son los insumos que tenemos en cuenta para diseñar las acciones remediales que implementamos? ¿Hemos profundizado en las dificultades reales que tienen los estudiantes? ¿Hemos constatado nuestras hipótesis acerca de dónde residen las faltas de comprensión o interferencias en el aprendizaje? ¿Hemos prestado atención a qué tanta coincidencia existe entre "nuestros" propósitos de aprendizaje y lo que ellos tenían como expectativa de logro, si es que acaso lo tenían?

Poner énfasis en aquellos aspectos que aporten en clarificar las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes constituye un elemento primordial que suele pasar inadvertido, y es uno de los cimientos básicos para desarrollar procesos de retroalimentación de manera eficiente. Este fascículo, precisamente, tiene el propósito de revisar las nociones fundamentales de la retroalimentación en tanto proceso medular del aprendizaje y de la enseñanza.

En primer lugar, revisaremos algunos lineamientos importantes de la evaluación formativa y luego desarrollaremos con mayor profundidad la retroalimentación en el marco del enfoque por competencias y la evaluación formativa, sus características y tipología. Así también, analizaremos los propósito y beneficios de la retroalimentación en los procesos de aprendizaje, y revisaremos con mayor énfasis las implicancias de la retroalimentación en la autonomía del estudiante.

Sesión 1:
La retroalimentación en la evaluación formativa

Identifica

Un grupo de estudiantes se encuentra trabajando en un proyecto cuyo propósito es diseñar un prototipo de plataforma virtual de comunicación online para jóvenes de entre 15 y 18 años. Una de las primeras fases del proyecto es identificar las características más valoradas de las herramientas virtuales que más ha usado una muestra de jóvenes de estas edades para comunicarse durante los últimos tres meses. El grupo de estudiantes también busca identificar las principales limitaciones de estas herramientas.

Luego de definir la muestra, aplicar una encuesta, realizar entrevistas, procesar los datos, organizarlos en tablas y gráficos, y analizarlos, los estudiantes del grupo conversan acerca de los hallazgos que encuentran en esta primera fase del proyecto y plantean sus hipótesis acerca de las ventajas comparativas que debe ofrecer su prototipo. El profesor, que en ese momento los acompaña, se percata de que es una buena oportunidad para brindar retroalimentación a los estudiantes del grupo respecto de la pertinencia de los gráficos estadísticos y las medida de tendencia central que han elegido para establecer sus hallazgos.

Veamos un fragmento del diálogo sostenido:

Estudiante Alberto: Como decíamos, los chicos que hemos encuestado prefieren herramientas que les permitan interactuar sincrónicamente. Asimismo, la característica que más valoran de dichas herramientas es la posibilidad de usar audio y video.

Profesor: ¿En qué basan estas conclusiones?

Estudiante Bruno: La primera conclusión sale de este gráfico de pastel. Como ve, el 79 % de los chicos prefieren comunicaciones sincrónicas; el 13 %, asincrónicas; y el 8 %, no responde.

Profesor: ¿Por qué usaron el gráfico de pastel para mostrar esta información?

Estudiante Daniel: Porque queríamos mostrar cómo se distribuye el total de los encuestados y porque la cantidad de preferencias son pocas, son solo tres.

Profesor: Bien.

Estudiante Carlos: Para la segunda conclusión decidimos encontrar la medida de tendencia central que mejor represente las características que valoran los encuestados. Concluimos que dicha medida es la media aritmética de las siguientes opciones: solo audio, solo video, audio y video, chat.

Profesor: ¿La media aritmética de las opciones? ¿Podrían explicarme esto?

Estudiante Daniel: Yo le explico. Del total, 42 encuestados prefieren solo audio, 18 prefieren solo video, 24 prefieren audio y video, y 12 prefieren chat. Entonces, sumamos 42, 18, 24 y 12. Dividimos el resultado entre 4, porque eran cuatro opciones, y salió 24. Así, 24 corresponde a los que prefieren audio y video.

Profesor: El 24 que obtuvieron, ¿corresponde a las opciones de comunicación o a la cantidad de preferencias?

Estudiante Alberto: Corresponde a la cantidad de preferencias.

Profesor: Entonces, ¿será cierto que representa la preferencia de comunicación de los encuestados?

Estudiante Bruno: No.

Profesor: Por otro lado, la variable que están estudiando es “características de las herramientas virtuales”. Esta variable ¿de qué tipo es?

Estudiante Carlos: Cualitativa.

Profesor: Así es. ¿Qué medida de tendencia central es apropiada para variables cualitativas?

Estudiante Daniel: ¡La moda! Entonces, la característica que mejor representa la preferencia del grupo de chicos que hemos encuestado
ies solo audio!

Estudiante Alberto: ¡SÍ! Estuvimos a punto de fallar en el diseño de las características de nuestro prototipo.

Profesor: ¿Qué consecuencias hubiera traído la conclusión errónea que inicialmente obtuvieron?

Estudiante Carlos: Hubiéramos diseñado un prototipo equivocado, e invertido esfuerzo y recursos en habilitar una herramienta que
no constituye una ventaja competitiva.

Ahora, analicemos la situación a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Podríamos decir que el profesor está evaluando el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo lo hace?
- ¿Cuál es el propósito que busca el profesor con las preguntas que plantea?
- ¿Qué características tiene la retroalimentación que provee el profesor?
- ¿Cómo impacta la forma de retroalimentar que utiliza el profesor en los estudiantes?
- ¿Qué oportunidades de mejora encuentras en la forma cómo el profesor retroalimenta y evalúa?

A nivel escolar, la evaluación tiene un rol importante en el proceso educativo, pues provee información acerca de los aprendizajes que están desarrollando los estudiantes, cómo lo están haciendo y cómo aporta todo ello en su proceso de formación. Por otro lado, la evaluación también aporta información acerca de cuán eficaces son las estrategias que el profesor utiliza y cuáles son los aspectos en los cuales debe rediseñar su intervención pedagógica. No obstante, históricamente la evaluación ha sido asociada a un rol punitivo y de control; tal vez por ello se suele postergar y soslayar su verdadera importancia.

En particular, la evaluación formativa juega un rol importante en el proceso de aprendizaje, pues permite tomar conocimiento de aquello que está resultando y de aquello que no para tomar decisiones de ajuste o mejora en el proceso mismo de aprendizaje. Estos hechos repercuten fuertemente en la dimensión emocional de los estudiantes, pues les proveen seguridad y control: seguridad, porque la posibilidad de corregir y adaptar su proceso les permite entender que el aprendizaje no es una línea inequívoca de desarrollo, que pueden transitar por varias rutas y en cualquiera de ellas encontrar aspectos de mejora; control, porque esas posibilidades de mejora son accionables desde sus propias decisiones y perfectibles desde diferentes abordajes.

Ahora bien, estas repercusiones no solo están referidas a la dimensión emocional, sino también —y principalmente desde el propósito de este fascículo— en el contenido del aprendizaje, esto es, en el desarrollo y apropiación de los aprendizajes. Este último aspecto es el que desarrollaremos en este fascículo.

Analiza

1. La evaluación formativa

El Currículo Nacional de la Educación Básica (2016) plantea que "desde este enfoque [formativo], la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje" (p. 177).

En esta línea, la evaluación formativa es un proceso mediante el cual se recaba información con el propósito de revisar y optimizar el aprendizaje durante el proceso de construcción. Pero no solo está el aprendizaje, sino también la enseñanza, esto es, adaptarla a las necesidades de los estudiantes (que precisamente viene a ser parte de la información recabada), así como de los propósitos de aprendizajes que se establecieron en su momento. Este segundo propósito de la evaluación formativa se vincula a la propuesta de Cardinet y Alial (citado en Anijovich, 2010), quienes entienden la evaluación formativa desde el punto de vista de la regulación de las interacciones suscitadas en el aula, de la regulación de los propósitos formativos, y de la regulación de las nuevas actividades de enseñanza y de aprendizaje que se derivan de las necesidades de ajuste y mejora.

Para complementar esta definición, tomaremos las ideas de Bain, Chevallard, García-Debanc y Mas (citado en Anijovich, 2010). Desde el campo de la didáctica específica de las áreas, ellos proponen que la naturaleza propia de las áreas define los objetivos, los medios y las funciones de la evaluación formativa. De esta postura podemos deducir que, cuanto más dominio tenga el profesor de la didáctica específica de su área, podrá conducir de mejor manera la evaluación formativa, pues los procesos del aprendizaje orientarán los procesos de la evaluación. La claridad de los propósitos, por su parte, aportará en el establecimiento de los criterios para juzgar el logro de los aprendizajes. Así, por ejemplo, en el caso que relatamos al inicio, el profesor pudo conducir el proceso de retroalimentación con relativa eficacia al orientar la reflexión hacia la pertinencia del uso de los gráficos y los criterios de elección de las medidas de tendencia central. El profesor pudo conducir la situación a partir del conocimiento de la didáctica específica del área.

Otro tipo de información importante en el proceso de aprendizaje, que solo es posible identificar a partir del conocimiento de las didácticas específicas, son las concepciones erróneas de los estudiantes y los errores que, con frecuencia, son naturales en el proceso de aprendizaje. La evaluación formativa será más efectiva a partir de esta información y aportará en el diseño de estrategias remediales de parte del profesor.

De este modo, podemos concluir que los propósitos de la evaluación formativa, en correspondencia con el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016), son:

- Valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos.
- Identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.
- Crear oportunidades continuas para que los estudiantes logren los propósitos de aprendizaje.

Esto permitirá proporcionar las ayudas que resulten pertinentes para el estudiante y, por tanto, supone:

- una mirada personalizada a cada estudiante; y
- análisis profundo del proceso de aprendizaje.

Efectos de la evaluación formativa

Paul Black y Dylan William (1988) estudiaron los efectos de la evaluación formativa sobre el aprendizaje en varios países, disciplinas y grupos de edad de estudiantes. Encontraron que el uso sistemático de la evaluación formativa produce los siguientes efectos:

- Los docentes identifican los tipos de comprensión que los alumnos demuestran a partir de las respuestas a los trabajos que les proponen.
- Aumenta la confianza de los docentes en las posibilidades y capacidades de todos sus alumnos para aprender y, en este sentido, desarrollan acciones que promueven y guían los aprendizajes.
- Los alumnos aprenden a autoevaluarse. Comienzan a concientizar las expectativas de logro, los criterios que han de considerar y las retroalimentaciones que reciben de sus docentes. Advierten sus dificultades y comprensiones.
- Las retroalimentaciones que se les ofrecen a los alumnos son más específicas y oportunas en el tiempo.

Al ser la retroalimentación uno de los procesos que mayores oportunidades provee a la evaluación formativa, en este fascículo nos centraremos en la retroalimentación, sus características, tipos y propósitos.

2. La retroalimentación en la evaluación formativa

El Currículo Nacional de la Educación Básica (2016) establece que la retroalimentación "consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia. Esta información le permite comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Además, debe basarse en criterios claros y compartidos, ofrecer modelos de trabajo o procedimientos para que el estudiante revise o corrija. Retroalimentar consiste en otorgarle un valor a lo realizado, y no en brindar elogios o críticas sin sustento y que no orienten sus esfuerzos con claridad o que los puedan distraer de los propósitos centrales" (p. 180).

En esta línea, entendemos que el propósito de la retroalimentación es la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de las estrategias de los docentes en tanto clarifica la información disponible para adecuar su práctica.

> **...[*entendemos*] la retroalimentación, en el marco de la evaluación formativa, como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a:**
>
> ✓ **comprender sus modos de aprender;**
>
> ✓ **valorar sus procesos y resultados; y**
>
> ✓ **autorregular su aprendizaje.** **(Anijovich, R.,2011)**

Si bien el propósito es que los estudiantes desarrollen sus competencias, es igualmente importante que se apropien del proceso que siguen para aprender. Esto implica identificar las estrategias que les resultan eficaces y los recursos e instrumentos que los ayudan a superar sus dificultades. En este sentido, la retroalimentación aporta en el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, lo que conlleva que asuman responsabilidades y que lleguen a ser aprendices autónomos.

■ Condiciones para una retroalimentación efectiva

Uno de los principios del aprendizaje es el involucramiento. Este principio también es fundamental en lo referido a la retroalimentación. Por tanto, uno de los criterios para juzgar la efectividad de la retroalimentación es el involucramiento de los estudiantes de manera activa. Para ello es importante que los estudiantes puedan:

- Conocer las expectativas de logro, es decir, los propósitos de aprendizaje que se tienen y cómo ello se refleja en desempeños específicos.
- Desarrollar habilidades que permitan realizar comparaciones, considerando como base múltiples criterios.
- Comprender el significado y el diseño de estrategias para distinguir las diferencias entre las producciones que realizan, los desempeños que alcanzan y las expectativas de logro.

Por otra parte, para que la retroalimentación logre los niveles deseados de eficacia, es necesario prestar atención a los siguientes aspectos:

- Compartir con los estudiantes los propósitos de aprendizaje y los criterios de evaluación con los cuales se valorarán sus desempeños y producciones. Esto les da claridad acerca de hacia dónde vamos, por qué y para qué, lo que denominamos "sentido de propósito".
- Brindar oportunidades para que los estudiantes identifiquen los problemas y errores en sus desempeños o producciones, confrontando posturas, conceptos o propiedades que los ayuden a visibilizarlos.
- Mostrar buenos ejemplos y contraejemplos, modelando los desempeños deseados y haciendo visible el pensamiento, esto es, parafraseando el razonamiento que se sigue frente a una tarea.
- Priorizar determinados aspectos del desempeño de los estudiantes sobre los cuales dirigir la retroalimentación. Si estos son muchos, la atención del estudiante se disipará entre tanta información sobre la cual reflexionar y probablemente no asuma actuación ante ninguna de ellas.
- Ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas, sus oportunidades de mejora y las metas más cercanas que puedan ayudarlos a constituir sus primeras conquistas.
- Utilizar preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre sus aprendizajes.
- Propiciar nuevas y variadas oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances, dudas y formulen preguntas, esto con el propósito de ampliar la mirada, pasando de observar la actuación en el pasado al planeamiento de un futuro cercano.
- Desarrollar un clima en el que el error sea visto como algo natural y parte del proceso de aprendizaje, donde no sea sancionado sino más bien tomado como oportunidad de aprendizaje, evidenciando confianza en sus posibilidades y capacidades.

Se recomienda implementar estos aspectos para que la retroalimentación contribuya en el logro de los propósitos de aprendizaje.

Ahora, reflexionemos...

- ¿Qué comprensión de la evaluación formativa y de la retroalimentación se ha visto confrontada a partir de la lectura?
- ¿Qué condiciones para la retroalimentación efectiva crees que tienes incorporadas en tu práctica? ¿Cómo las implementas?
- ¿Qué condiciones para la retroalimentación efectiva consideras que son un reto para ti?

■ Circuito de la retroalimentación

Muchas veces pensamos que la retroalimentación o feedback que damos a los estudiantes consiste únicamente en las aclaraciones, explicaciones o sugerencias que les proporcionamos ante una situación deficitaria, o que la retroalimentación compromete únicamente a los estudiantes. El siguiente gráfico propuesto por Rebeca Anijovich nos recuerda que el proceso es mucho más complejo, pues supone muchas otras actuaciones de parte del docente y compromete a ambos actores, profesor y estudiante.

3. Características de la retroalimentación

En el propósito de motivar la reflexión de los estudiantes respecto a los procesos de aprendizaje que desarrollan, la retroalimentación cobra un rol importante. Veamos qué características debe guardar para lograr este cometido (Anijovich, 2010).

Trabaja a partir de acontecimientos del pasado, pero su propósito es accionar el futuro

Esta característica no sucede casual ni espontáneamente. Es necesario activar una actuación del estudiante que permita poner en ejecución la retroalimentación recibida; sin embargo, esta intención puede verse obstaculizada debido a que la retroalimentación proporcionada no es clara, y ello ocasiona que el estudiante no comprenda qué problemas presenta su trabajo y/o qué podría hacer para mejorar en ello. Esto conlleva que reciba la retroalimentación como una orden que debe cumplir de forma mecánica, en el mejor de los casos, y no como una oportunidad para mejorar su desempeño en plena conciencia.

Es importante tener en cuenta que, si la retroalimentación solo está referida a los errores cometidos, por muy explícito que esto sea, los estudiantes no van a realizar acción alguna por sí mismos. En el mejor de los casos, se concentrarán en identificar dónde está el error, pero no escalarán a intentar una nueva actuación ni mucho menos a entender qué es lo que lo produjo.

Para que se pueda suscitar la mejora y se obtengan los impactos deseados, es importante promover la continuidad de la retroalimentación, esto es, proponer alguna tarea en la cual se pueda poner en ejecución el contenido de la retroalimentación y que permita contrastar el desempeño anterior y el actual. Estas intenciones pueden verse concretizadas mediante una tarea o un plan de mejora a corto plazo.

La retroalimentación implica dar protagonismo al estudiante para actuar según su decisión y demanda el esfuerzo del profesor para lograr que su mensaje sea claro

Esta característica consiste en asegurar que el estudiante comprenda y valore la retroalimentación. Para ello, es importante que se establezca un diálogo entre estudiante y profesor, y no simplemente un mensaje de una sola vía; se debe asegurar la devolución de parte del estudiante. En este propósito, la oportunidad con que llegue este diálogo será importante, pues, si es de manera extemporánea, habrá poco vínculo con respecto a la tarea realizada y, por tanto, poco interés de hacer lo que se le propone.

Suele suceder que los profesores consideran que es suficiente alcanzar a los estudiantes sus observaciones y comentarios para que ellos comprendan y accionen la mejora; sin embargo, esto no sucede así, tanto porque los profesores no siempre alcanzan a comunicar de manera clara y comprensible el mensaje, como porque los estudiantes no ponen el suficiente esfuerzo por comprender la retroalimentación recibida y, más aún, intuir el mensaje entre líneas de la acción a ejecutar a partir del mensaje. Por tanto, la eficacia de la retroalimentación estriba en la receptividad del estudiante y también en la eficacia de la comunicación del profesor. Esta eficacia está asociada al lenguaje verbal y no verbal adecuado a las características del estudiante, así como a la generación de un contexto físico y emocional apropiado para generar la respuesta deseada.

Competencias comunicacionales centradas en el diálogo

La forma cómo el profesor brinda la retroalimentación moldea el contenido de esta. El contenido está fuertemente impregnado a la forma, a tal punto que se convierte en un aliado o en un obstáculo para que los estudiantes consideren lo que se les transmite. En este aspecto cobra especial importancia el diálogo, cuya intencionalidad consiste en proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo, pues no se centra en hacer preguntas y recibir respuestas, sino en co-construir la nueva actuación, así como las razones que lo justifican. Pero no solo eso, sino generar intención explícita de comprometerse con ese diálogo, puesto que solo así existirán mayores posibilidades de una escucha activa y de un intercambio de ideas genuino.

En torno a esta característica, Nicolás Burbules describe el diálogo como una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento y la sensibilidad de los que forman parte de él. De las características de este diálogo que refiere el autor vamos a centrarnos en dos que están fuertemente vinculadas a los procesos de retroalimentación efectiva:

- El diálogo como conversación se refiere a la cooperación, tolerancia y comprensión. En él hay intercambio de sentidos y a la vez pueden crearse nuevos sentidos.
- El diálogo como indagación se refiere a los intercambios para encontrar una respuesta, resolver un problema, alcanzar un consenso en una cuestión común, coordinar acciones con un propósito compartido y tratar diferencias morales.

Este último tipo de diálogo tal vez sea el que en mayor medida necesitan desarrollar los profesores, ya que les permite penetrar en el razonamiento y en las motivaciones de los estudiantes. Esto, a su vez, les permite ir más allá de sus escritos y palabras, y profundizar en la comprensión de aquello que realmente están tratando de comunicar, sin caer en el extremo de hacer interpretaciones superficiales, ni en el otro, de soslayar aquello que realmente explica la actuación o desempeño del estudiante. Esto es importante debido a la relación directa que existe entre la comprensión del razonamiento del estudiante y la eficacia del feedback que proveamos. Cuanto más cercanos estemos de entender el pensamiento del estudiante, más cercanos estaremos también de proveer la retroalimentación que realmente impacte en la modificación del desempeño.

Continua en el tiempo

La retroalimentación debe ser conducida de manera sistemática y no esporádica para pasar del plano operativo consistente en la atención a la modificación de la actuación, al plano metacognitivo, es decir, la reflexión consciente de los procesos llevados a cabo, que, como veremos más adelante, repercute en la formación de la autonomía en los estudiantes.

Ahora, reflexionemos...

- En la retroalimentación, ¿cómo se garantiza la conexión entre la observación de la acción pasada y el desempeño deseado a futuro?
- ¿Por qué es importante la participación del estudiante en los procesos de retroalimentación? ¿En qué momentos cobra vital importancia esta participación?
- ¿Qué características debe tener la comunicación que se genera entre docente y estudiante en la retroalimentación?

4. Tipos de retroalimentación

La clasificación de los tipos de retroalimentación es variada y depende del criterio de clasificación. Si hablamos de los efectos en el aprendizaje, entonces consideraremos la tipología que la Dirección de Evaluación Docente del Ministerio de Educación propone en función del tipo de actuación del profesor frente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (2018). Estas son las siguientes:

■ Por descubrimiento o reflexión

Consiste en guiar a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes descubran cómo mejorar su desempeño o bien para que reflexionen sobre su propio razonamiento e identifiquen el origen de sus concepciones o de sus errores. El docente que retroalimenta por descubrimiento o reflexión considera las respuestas erróneas de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje y los ayuda a indagar sobre el razonamiento que los ha llevado a ellas.

En este tipo de retroalimentación, el profesor favorece en el estudiante la identificación de los rasgos que definen su desempeño o actuación para que, a partir de ello, tome conciencia y rediseñe su actuación. Esta característica favorece la autonomía del estudiante porque le devuelve el protagonismo tanto en la identificación del error como en la propuesta de alternativas que conlleven el aprendizaje. (p.27)

Veamos un ejemplo de este tipo de retroalimentación:

> Usando termómetros, los estudiantes han medido la temperatura del agua que contiene dos recipientes (la cantidad de agua era la misma en cada recipiente). En uno de ellos, la temperatura es de 30 °C y en el otro, de 20 °C. La docente vierte el agua de ambos en otro recipiente y pregunta: "¿Cuál será la temperatura del agua ahora?". Pedrito responde rápidamente: "¡50 grados!". La docente le pregunta: "¿Por qué crees que es así?". Pedro responde: "Porque 20 más 30 es 50". La docente contesta "Mmm... ¿Cómo podríamos hacer para comprobar si es así realmente?". Pedro contesta: "Podemos verificarlo midiendo la temperatura del agua con el termómetro". La docente le alcanza un termómetro y le dice: "¡Buena idea! Aquí tienes uno, ¡verifícalo!". Luego de dos minutos, Pedro retira el termómetro del agua, observa la medida y responde sorprendido: "¡No es 50 grados, es menos de 30!". La docente repregunta: "¿Qué crees que lo explica?". Pedro responde: "Creo que... el agua fría enfrió la caliente... Por eso es menos de 30". La docente responde: "Tu explicación es bastante lógica. Si hubiera habido mayor cantidad de agua en el recipiente de 30 °C, ¿crees que la temperatura de la mezcla hubiera sido igual a la de ahora?". Pedro se queda pensando y responde: "No, tal vez hubiera sido mayor". (p.28)

Descriptiva

Este tipo de retroalimentación consiste en ofrecer oportunamente elementos de información suficientes a los estudiantes para mejorar su trabajo, describiendo lo que hace que esté o no logrado, o sugiriendo en detalle qué hacer para mejorar. (p.28)

Si bien esta retroalimentación es valorada por el efecto inmediato en la modificación del desempeño, entraña la dificultad de generar el cambio por un periodo corto que probablemente no perdure debido a no constituirse como resultado de un proceso reflexivo y genuino por parte del estudiante. Al prescribir directamente lo que el estudiante debería hacer, cómo mejorar o modificar el desempeño o actuación mostrada, se pierde la oportunidad de construir aprendizajes que perdurarán a largo plazo. Por otro lado, no aporta en la construcción de la autonomía del estudiante, pues refuerza la dependencia hacia soluciones provistas por un externo.

Veamos un ejemplo de este tipo de retroalimentación:

> En la situación del ejemplo anterior, cuando Pedrito responde "¡50 grados!", la docente responde: "No puede ser 50 °C. Recuerda que, cuando agregas agua fría al agua caliente, esta se enfría".

Elemental

Este tipo de retroalimentación consiste en señalar únicamente si la respuesta o procedimiento que está desarrollando el estudiante es correcto o incorrecto (incluye preguntarle si está seguro de su respuesta sin darle más elementos de información), o bien brindarle la respuesta correcta. (p.28)

Una retroalimentación de este tipo no ofrece mayores elementos sobre los cuales el estudiante pueda apoyarse para, en primera instancia, comprender por qué su desempeño es correcto o incorrecto, y en segunda, diseñar una estrategia que conlleve superar su situación actual. El feedback de este tipo no solo genera dependencia, sino además, y lo que es más grave, una actuación oculta en la que le es negada toda posibilidad de contar con elementos de juicio que puedan aportar en la construcción de su autonomía. Por ejemplo:

> Siguiendo el ejemplo previo, la docente responde: "No, no es 50 °C. ¡Piénsalo mejor!".

Si bien puede advertirse gradualidad en los efectos y beneficios del aprendizaje que se alcanza a partir de estos diferentes tipos de retroalimentación, es importante señalar que existen situaciones en las cuales puede resultar pertinente un tipo específico de retroalimentación respecto de otro, aun cuando no sea tan potente en términos de aprendizaje. Así, por ejemplo, si nos encontramos frente a un aprendizaje de tipo reproductivo, y cuyo sentido ya ha sido construido por el estudiante, entonces lo más pertinente es una retroalimentación de tipo elemental. Pongamos el caso de un estudiante de sexto grado que está resolviendo problemas matemáticos en los que debe poner en uso la construcción reciente de las operaciones con fracciones, y comete un error de cálculo con números naturales (7 por 8, por ejemplo). Entonces, es posible que dicho estudiante no requiera pasar por un proceso reflexivo que conlleve la identificación de las razones por las que erró en dicho cálculo y/o que diseñe una estrategia remedial; por el contrario, una retroalimentación de tipo elemental será suficiente para que identifique y corrija el error.

Incorrecta

Este tipo de retroalimentación se da cuando el docente, al dar feedback, ofrece información errónea al estudiante o da la señal de que algo es correcto cuando es incorrecto, o viceversa. (p.28)

Por ejemplo:

> Siguiendo el ejemplo previo, la docente responde: "No, no es 50 °C. La temperatura de la mezcla siempre es el promedio de las temperaturas iniciales". La información que provee la docente es errónea porque, bajo las condiciones de la actividad descrita, la temperatura en el equilibrio térmico no es el promedio de las temperaturas iniciales. Esto debido a que el agua caliente no solo transfiere calor al agua fría, sino al entorno en general. En el caso particular de la actividad, el aire y el recipiente en el que se lleva a cabo la mezcla también absorben calor.

Si bien para fines de observación del desempeño docente se establece este último caso como un tipo de retroalimentación, se hace con el propósito de explicitar la diferencia entre las valoraciones otorgadas en la rúbrica; sin embargo, para propósitos de la práctica pedagógica, no es una tipología que deba considerarse siquiera como posibilidad, puesto que toda actuación docente debiera aportar al aprendizaje del estudiante y no suscitar error o confusión.

Si nos centramos en el destinatario de la retroalimentación, esta puede ser grupal o individual.

Retroalimentación grupal

Se refiere a la retroalimentación que brinda el profesor a un grupo de estudiantes cuando desarrollan en conjunto una determinada actividad o cuando desarrollan trabajo colaborativo. Este tipo de retroalimentación resulta ser efectivo cuando el grado de compromiso de cada integrante del equipo es alto; caso contrario, ninguno de los integrantes se sentirá destinatario del mensaje que dirige el profesor y este pasará inadvertido. Además del alto nivel de compromiso, los integrantes del grupo deberían tener un conocimiento apropiado de sus fortalezas y debilidades, pues estas pueden complementarse en la medida en que puedan ser gestionadas por los mismos estudiantes.

Es conveniente dirigir este tipo de retroalimentación a un grupo pequeño de estudiantes y en torno a una tarea específica realizada por el equipo. Asimismo, es conveniente que el contenido de la retroalimentación esté referido tanto a la producción del equipo como a las interacciones entre los integrantes, así como sus contribuciones individuales.

Retroalimentación individual

Suele ser la más utilizada debido a que el aprendizaje es un proceso personal de construcción consciente. Los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje y también distintas formas de acercarse al conocimiento. Si bien dentro de un ámbito geográfico común pudieran compartir las mismas concepciones y prácticas culturales, sus modos de entender la realidad son distintos debido a haber tenido experiencias diferentes, o incluso, siendo las mismas, la forma cómo cada uno las vivió ha de estar

marcada por su historia personal y familiar. Es por estas razones que la retroalimentación que se provee debe partir por la comprensión profunda de las actuaciones y desempeños de cada estudiante a fin de establecer estos rasgos diferenciadores y tener mayor éxito en la reformulación de las actuaciones.

Si hablamos de la forma cómo se provee la retroalimentación, esta puede ser oral o escrita.

Retroalimentación oral

Está referida a la retroalimentación que se brinda mediante la palabra en las interacciones suscitadas en la clase. Es ventajosa porque permite la fluidez del diálogo y percibir la respuesta del interlocutor, y si no hay palabras de por medio, será a partir de los gestos y los silencios.

Retroalimentación escrita

Está referida a los mensajes escritos que se brindan en anotaciones. Es ventajosa porque permite dejar registro del mensaje y retornar a él las veces que sea necesario; sin embargo, exige mayor precisión y simplicidad en el lenguaje de quien la provee. En este tipo de retroalimentación es importante priorizar aquellos mensajes que resultan claves para el aprendizaje.

Ahora, reflexionemos...

- Con base en tu experiencia, relata un evento en que ofreciste retroalimentación de tipo elemental, descriptiva y por descubrimiento (una experiencia por cada uno de ellos).

5. Propósito y beneficios de la retroalimentación en los procesos de aprendizaje

En principio, señalaremos que la retroalimentación que realizan los profesores impacta en sus procesos de aprendizaje, su autoestima, su motivación y en sus acciones futuras. Al respecto, la RVM 094-2020-MINEDU refiere lo siguiente: “se evalúa constantemente todo lo que permita una retroalimentación del desarrollo de la competencia: los recursos, una combinación de estos, una capacidad y una competencia”.

Por tanto, uno de los propósitos de la retroalimentación es valorar el desempeño y el esfuerzo de los estudiantes. Esto es importante porque influye en el aspecto emocional y eleva los niveles de compromiso con los resultados del aprendizaje; así también, incrementa la autoconfianza de ellos y su capacidad de logro. Este es uno de los beneficios que trae desarrollar una buena retroalimentación; sin embargo, si la retroalimentación solo aborda estos aspectos, puede transmitir la idea errónea de que no hay oportunidad de mejora, es decir, no contribuye a identificar la forma cómo el trabajo de los estudiantes podría mejorar.

Otro de los propósitos de la retroalimentación es centrarse en la tarea para ofrecer mayor productividad, pues se centra en cómo el estudiante aborda la tarea propuesta y cómo autorregula su aprendizaje y fortalece su capacidad de administrar por sí mismo sus proyectos, progresos y estrategias. En este propósito cobra vital importancia favorecer la comprensión del sentido del aprendizaje para sustentar el interés y motivación del estudiante.

La construcción de la autonomía como propósito de la retroalimentación

Un estudiante autónomo es aquel que puede desplegar sus competencias deliberadamente para resolver problemas e interactuar con otros. Esto implica la posibilidad de hacer explícitas las estrategias que dispone y de ellas poner en acción la que resulte pertinente, poniendo de manifiesto la confianza en sus propias posibilidades. Los procesos de retroalimentación llevados a cabo de acuerdo a todo lo señalado anteriormente garantizan este propósito, en la medida en que se orienta la metacognición de los aprendizajes. Pero esta retroalimentación no debiera ser brindada solo por el docente, sino también por los compañeros y por el mismo estudiante. De este modo, ofrecer retroalimentación es otro de los propósitos que debieran alcanzar los estudiantes.

Para que la retroalimentación que se brinda a los estudiantes cumpla su rol, es necesario destinar un tiempo para que ellos comprendan el para qué, el sentido, y que conozcan las diferentes estrategias que pueden utilizar, así como los obstáculos posibles que encontrarán en el camino. Para ello, el profesor podría ofrecer ejemplos, protocolos y lineamientos a tener en cuenta al momento del intercambio, así como tiempo para practicar y revisar en conjunto dichas prácticas. Los estudiantes deben conocer los propósitos de la tarea, el tipo de demanda cognitiva que esta implica y los criterios de valoración para ofrecer una retroalimentación que contribuya al aprendizaje de su par.

De este modo, la retroalimentación beneficia la formación de aprendices autónomos, pues pone de manifiesto sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo complementarlas para ser exitosos en el aprendizaje.

Ahora, reflexionemos...

- La enseñanza y la evaluación deben ir de la mano. No podemos tener un enfoque en la evaluación y otro distinto en la enseñanza. Por tanto, modificar la evaluación supone modificar la enseñanza. ¿Qué aspectos de la enseñanza que caracterizan tu práctica has identificado que debes cambiar a la luz de los elementos revisados en lo que concierne a la retroalimentación de los aprendizajes?

Comprueba

Después de haber leído y reflexionado sobre lo presentado en esta sesión, te invitamos a resolver el cuestionario de autoevaluación correspondiente a la unidad.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. et al. (2010). *La evaluación significativa.* Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. & Gonzales, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos.* Buenos Aires: Aique Educación; SM.

Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte* (Tesis de maestría), Universidad del Valle de México, Facultad de Educación. Querétaro, México. **https://bit.ly/2DgK2iH**

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5 (1), 7-74

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación.* Argentina: Paidós.

Johnson, D. & Johnson, R. (2004). La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Recuperado de **https://bit.ly/3fnFEvf**

Ministerio de Educación Perú (2016) Currículo Nacional de Educación Básica **http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf**

Ministerio de Educación Perú (2017). Programa Currlcular Nacional de Educación Secundaria. Actualización del Currículo Nacional. Recuperado de **http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf**

Ministerio de Educación del Perú (2018). Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Recuperado de **https://bit.ly/33phoq7**

Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros.* Madrid: Alianza Editorial.

Ravela, P.; Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* Perú: Grupo Magro Editores.

Swartz, R.; Costa, A; Beyer, B.; Reagan, R. & Kallick, B. (2013). E*l aprendizaje basado en el pensamiento.* USA: SM.