

LA EVALUACIÓN SIGNIFICATIVA

Rebeca Anijovich (comp.) | Alicia R. W. de Camilloni
Graciela Cappelletti | Jussara Hoffmann
Raquel Katzkowicz | Lucie Mottier Lopez

 **PAIDÓS**
65 ANIVERSARIO

Buenos Aires • Barcelona • México

5. LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN

por Rebeca Anijovich

En las últimas dos décadas, asistimos a un incipiente cambio de paradigma en la evaluación educativa. La literatura especializada –Black y Wiliam (1998, 2003), Sadler (1989), Taras (2002), Shepard (2000), Perrenoud (2008), Allal y Mottier Lopez (2005), Camilloni y otros (1998, 2004), Brookhart (2001), Stiggins (2005)– se diferencia de sus antecedentes porque corre el foco de la dimensión cuantitativa –cuya preocupación central era la medición– a la dimensión cualitativa y formativa.

Camilloni señala que la evaluación formativa se posiciona, de manera general, como la operación que permite recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo “e identifica dos características comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa: la alusión a su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y también, tal como había nacido el concepto en el trabajo de Scriven, a la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados”.

Enmarcados en esta concepción, los autores antes mencionados muestran un interés creciente por las dimensiones del proceso de evaluación relacionadas con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a conocerse a sí mismos en tanto aprendices.

Más allá de sus diferencias, los investigadores y enseñantes coinciden en la importancia de los siguientes aspectos:

- otorgar un rol central al alumno durante el proceso de evaluación;
- instar a los estudiantes a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, la identificación de sus fortalezas y debilidades;
- necesidad de formular objetivos y criterios claros, específicos y compartidos, para valores, procesos y resultados de aprendizaje;
- favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes;
- dar un lugar cada vez más relevante a la retroalimentación.

En este capítulo nos centraremos en las prácticas de retroalimentación, a las que consideramos un eje fundamental de la evaluación formativa. No obstante, las prácticas de retroalimentación han sido aún poco estudiadas y no se incluyen en forma explícita en el currículo y las políticas educativas de escuelas y universidades.

El concepto de retroalimentación procede del campo de la ingeniería de sistemas, y se lo reconoce como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema. Se trata de informaciones que circulan, de un punto a otro, y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y pueden, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso al sistema mismo.

En su teoría general de los sistemas, Von Bertalanffy expone que la retroalimentación es, básicamente, un proceso de regulación de los sistemas.

Gran variedad de sistemas tecnológicos y de la naturaleza viviente siguen, pues, el esquema de retroalimentación, y es bien sabido que Norbert Wiener creó una nueva disciplina, llamada cibernética, para tratar estos fenómenos. La teoría aspira a mostrar que mecanismos de naturaleza retroalimentadora fundamentan el comportamiento teleológico o intencionado en las máquinas construidas por el hombre, así como en los organismos vivos y en los sistemas sociales (Von Bertalanffy, 1969).

Si nos detenemos por un instante en esta definición, podemos decir que la retroalimentación es propia de un sistema que tiene una finalidad y busca autorregularse para lograrla.

Teniendo en cuenta el origen del concepto, nos proponemos, de aquí en más, analizar la retroalimentación y su función en el proceso de evaluación formativa. Para esto comenzaremos formulando algunos interrogantes en torno al concepto y el lugar del docente durante las prácticas de retroalimentación, para pensar luego en el rol de la retroalimentación en la construcción de autonomía y concluir con los desafíos a los que nos enfrentamos hoy si queremos empezar a instalar la retroalimentación como práctica habitual y legitimada.

LOS INTERROGANTES Y EL LUGAR DEL DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN

Hay una serie de aspectos sobre los que enseñantes e investigadores que intentan desarrollar en la teoría y en la práctica una evaluación formativa auténtica se están interrogando actualmente. Intentaremos sintetizarlos a continuación.

- 1) Uno de los primeros temas sobre el que reflexiona la literatura especializada es el del *impacto de la retroalimentación*. Formulando este tópico como interrogante, podríamos preguntar: ¿sobre qué impactan las retroalimentaciones que los docentes ofrecen a sus estudiantes?; ¿sobre sus conocimientos, sobre sus procesos de aprendizaje, sobre su autoestima, su motivación, sus acciones futuras?

Entre los investigadores cuyos trabajos relevamos, encontramos distinciones entre las retroalimentaciones focalizadas en la autoestima y las focalizadas en la tarea. Ejemplo de las primeras son aquellas en las que se detectan frases como "eres un buen alumno" o "hiciste un gran trabajo". Destacar el desempeño y el esfuerzo busca influir en los aspectos emocionales de los estudiantes persiguiendo los efectos positivos, en el supuesto de que el compromiso de ellos se elevará y con esto sus resultados se mantendrán o superarán. No obstante, se ha observado que este tipo de retroalimentaciones puede provocar mejoras en el aprendizaje del receptor de la retroalimentación, a partir de un incremento en la autoconfianza y en la capacidad de logro, pero también puede inducir un efecto contrario, es decir que, apoyado en comentarios positivos, el alumno no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo.

Para superar este problema, algunos autores señalan que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve, y cómo autorregula su aprendizaje.

Apostar a la regulación consiste en *fortalecer* las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos... Una pedagogía y una didáctica que deseen estimular

la autorregulación de los aprendizajes no se contentan con apostar a la dinámica espontánea de los que aprenden. Por el contrario, se necesitan contratos y dispositivos didácticos muy ingeniosos, estrategias de animación y construcción de sentido muy sutiles, para sostener el interés espontáneo de los alumnos –cuando este existe–, para suscitar un interés suficiente cuando la experiencia vital, la personalidad o el medio familiar no predisponen para ello (Perrenoud, 2008: 126-127).

Es importante comprender que para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer su modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación. Pero no es posible avanzar en esta línea si no se conocen estándares o niveles de desempeños esperables, posibles, si no se desarrolla la capacidad de autoevaluación y si no se genera un modo de trabajar basado en el diálogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos. Cabe preguntarnos entonces si podemos hablar de retroalimentación como un concepto genérico o deberíamos pensar en diferentes tipos y cantidades de retroalimentaciones. Hattie y Timperley (2007) plantean que la retroalimentación tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos; ser a la vez diagnóstica y prescriptiva.

- 2) Otro aspecto por considerar es el de la *distribución de la retroalimentación, en cantidad y calidad, que ofrecen los docentes a diferentes tipos de alumnos*. Algunos investigadores observaron retroalimentaciones que un grupo de docentes brindaba a sus alumnos y descubrieron diferencias en la distribución de la información que solían ofrecer. En general, los "buenos alumnos", con buenas producciones, recibían un comentario genérico como "muy buen trabajo",

“buen nivel de análisis”. Estas frases implican muy poca retroalimentación, vinculada a aspectos específicos de la producción evaluada.

Los alumnos con dificultades importantes también reciben poca información específica. Suelen obtener señalamientos generales como “rehacer el trabajo” o comentarios que sirven más para justificar la calificación que para retroalimentar la producción o el desempeño del alumno. Es llamativo que sean los alumnos de nivel intermedio los que reciben más cantidad de información en concepto de retroalimentación. Esta es además más específica y contiene indicaciones como “justificar la pregunta 2 apoyándose en la bibliografía”, “rehacer el diagrama revisando los conceptos incluidos”, etc.

Estas observaciones nos permitirán inferir que, en la práctica de la retroalimentación, los docentes solo la usan en forma específica y abundante cuando se encuentran con producciones o desempeños en los que se localizan “zonas grises”, y como no pueden ser categóricos en la atribución de juicios de valor, necesitan que los alumnos completen o mejoren su trabajo, para poder tomar decisiones acerca de su aprobación o no. En este sentido, la retroalimentación está más centrada en la necesidad del docente que en la intención de ayudar al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva.

Más allá de las observaciones precedentes, es posible afirmar que las retroalimentaciones cuyos contenidos son positivos habilitan a los estudiantes a focalizarse en los aspectos “autosuficientes” por mejorar. Por el contrario, las devoluciones de contenido negativo parecen requerir mayor regulación, tanto en la cantidad de información como en el tipo de ayudas que se van a ofrecer, para que su impacto pueda ser direccionado en forma adecuada. Probablemente, la mayor cantidad de información reque-

rida en las devoluciones negativas se deba a los impactos emocionales que producen y su influencia en la disposición de quien las recibe para procesar sus componentes cognitivos.

- 3) Una tercera preocupación podría sintetizarse en las siguientes preguntas: *¿La retroalimentación se propone mirar hacia el pasado o trabajar sobre el futuro? ¿El impacto y el cambio posterior a la retroalimentación perduran?* Es importante tener presente que el estudiante no siempre va a producir una acción espontánea de revisión y/o mejora por el solo hecho de haber recibido una retroalimentación. Esto puede deberse a que muchas veces el alumno no comprende qué problemas presenta su trabajo y, en este sentido, las orientaciones o sugerencias que se le puedan ofrecer no resultarán apropiadas para mejorar sus aprendizajes, o deberse simplemente a que el alumno “acepte” la retroalimentación solo para cumplir con lo que solicita el docente.

Si al momento de ofrecer retroalimentación la mirada está puesta en el pasado o en los errores cometidos, los estudiantes no suelen realizar ninguna acción al respecto. Para que se puedan revisar resultados y/o desempeños hacia atrás y al mismo tiempo tender a una mejora en el futuro, es necesario dar continuidad al proceso de retroalimentación. Esto es posible, por ejemplo, solicitándoles que vuelvan a entregar sus tareas con las modificaciones indicadas o que diseñen un plan de mejora para sus próximos trabajos.

- 4) Un cuarto aspecto a considerar es *qué decisiones toma el alumno con respecto a la información que recibe. ¿La comprende, la considera para efectuar alguna acción, la ignora?* Askew y Lodge (2000) plantean que cuando la

retroalimentación se ofrece como un "regalo", en lugar de instalarse como un espacio de diálogo, el estudiante responde en forma pasiva. Lo contrario ocurre si se produce un intercambio entre el docente y el estudiante. En varios estudios (Orrell, 2006; Mutch, 2003), los estudiantes plantean una falta de adecuación y de oportunidad con respecto al momento en que reciben la retroalimentación –por ejemplo, cuando se produce mucho tiempo después de realizada la tarea–; al mismo tiempo, los docentes indican que los alumnos no consideran las sugerencias que les proponen.

Parece existir la suposición de que alcanza con ofrecer retroalimentación para que los estudiantes comprendan y emprendan acciones a partir de ella. Pero investigaciones como las de Higgins *et al.* (2001) muestran las dificultades de los estudiantes para comprender las retroalimentaciones y de los docentes para ofrecerlas en un lenguaje claro y accesible. La efectividad de una retroalimentación depende del tipo de receptividad de quien la recibe, pero también de cuán eficaz sea el que la comunica. Quien emite el *feedback* debe utilizar un nivel de lenguaje verbal y no verbal adecuado para su receptor, y crear un contexto físico y emocional apropiado para que el mensaje impacte en la dirección deseada.

- 5) Un quinto aspecto que se debe considerar es si hay que *ofrecer retroalimentación individual o grupal*. El abordaje de esta pregunta nos hace pensar en quiénes son los alumnos y qué grado de compromiso tienen en relación con su propio proceso de aprendizaje. Si la devolución es grupal y el compromiso de cada integrante del grupo es bajo, posiblemente nadie se sienta dueño de la información que aporta el docente y esta se perciba como ajena, pasando "inadvertida" para los alumnos. En la medida en que el

compromiso y el grado de conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades sea mayor, las devoluciones grupales enriquecerán a cada uno de los miembros del grupo y estimularán el intercambio de ideas, estrategias y recursos.

Para que las retroalimentaciones grupales sean más eficaces, podemos ofrecerlas a un grupo pequeño después de haber resuelto una tarea. En este caso, es conveniente que la devolución se refiera tanto a la producción del grupo como al modo en que sus integrantes trabajaron como equipo y a las contribuciones que hizo cada uno de los miembros para cumplir el objetivo planteado. Otra opción es ofrecer retroalimentación a todo el grupo sobre aspectos comunes de los aprendizajes realizados por los alumnos considerando los errores más frecuentes, los conceptos que no se comprendieron bien, o compartiendo las diferentes ideas y estrategias utilizadas por los estudiantes. En el capítulo 6 de este libro, podrán encontrar un desarrollo pormenorizado de la profesora Camilloni sobre la evaluación de los trabajos grupales.

- 6) En sexto lugar, es necesario que nos preguntemos acerca de *los modos en los que el docente ofrece retroalimentación*. Las retroalimentaciones dependen de varios factores, como las experiencias anteriores en relación con el tipo de respuesta obtenida de los alumnos, el tipo de creencia sobre la capacidad de los estudiantes, la construcción de un clima de confianza en el aula, el tipo de comunicación y de vínculo establecido entre los educandos. Los docentes suelen utilizar distintos tipos de códigos para ofrecer retroalimentación, como:
- solo efectuar marcas sobre errores o aspectos que no cumplen con los criterios solicitados;

- efectuar marcas y además corregir;
- efectuar marcas y escribir comentarios al respecto;
- efectuar marcas y sugerir cómo mejorar;
- efectuar marcas y dialogar sobre ellas con los estudiantes.

Las observaciones indican que la retroalimentación que se brinda asume en pocas ocasiones la función de orientar. No es frecuente el planteo de preguntas o la invitación a compartir reflexiones con los estudiantes. Un factor crítico es el tiempo disponible de los docentes para ofrecer retroalimentaciones sustantivas a todas las producciones de los alumnos. Para evitar el "todo" o "nada", es posible, por ejemplo, definir criterios y determinar en forma explícita, qué trabajos, rotativamente, van a recibir retroalimentación escrita, con qué frecuencia, etc.

- 7) Por último, nos parece importante considerar si es necesario que el docente tenga algunas competencias en términos de comunicación para ofrecer retroalimentación. Pensamos que el tono y el modo de ofrecer retroalimentación no son una cuestión de "forma", sino de fondo. En cualquier situación de interacción, la "forma" determina la buena comunicación y moldea el contenido del mensaje. El "qué" está fuertemente impregnado del "cómo", a tal punto que se convierte en un aliado o en un obstáculo para que nuestros estudiantes consideren lo que les decimos. Nos interesa, en este punto, prestar especial atención al tema del diálogo, por considerarlo un elemento relevante en nuestra mirada acerca de la retroalimentación. En este proceso es necesario el diálogo cuya intencionalidad consiste en proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo y para apoyarlo. "La intención explícita de comprometerse en el diálogo reflexivo es un requisito de este diálogo" (Brock-

bank y McGill, 2002: 76-77). Si el propósito del diálogo es claro y específico, existen mayores posibilidades de una escucha activa y de un intercambio de ideas genuino.

Nicolás Burbules describe el diálogo como una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte de él. Este autor caracteriza distintos tipos de diálogo, de los cuales tomamos dos que nos resultan aportes interesantes en la línea en la que estamos desarrollando la idea de retroalimentación:

- a. el diálogo como conversación que se refiere a la cooperación y tolerancia, que busca comprender, en el cual hay intercambio de sentidos y a su vez pueden crearse nuevos sentidos;
- b. el diálogo como indagación: intercambios para encontrar una respuesta, resolver un problema, alcanzar un consenso en una cuestión común, coordinar acciones con un propósito compartido, tratar diferencias morales.

Hasta aquí hemos sintetizado una serie de cuestiones que están comenzando a formar parte de la agenda de investigaciones acerca de la función de la retroalimentación en la evaluación formativa. En todos los casos, nos hemos referido a la retroalimentación entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes. Si bien una retroalimentación eficaz conducida por un docente en forma sistemática y no esporádica ayuda al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva, la retroalimentación también tiene lugar entre pares y en los procesos de autoevaluación. Estos aspectos y su incidencia en el desarrollo de un aprendiz autónomo son los que consideraremos a continuación.

LA RETROALIMENTACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA

Cuando pensamos en un alumno autónomo, imaginamos a alguien que dispone de competencias para enfrentar desafíos, resolver problemas e interactuar con otros. Nos interesa reflexionar sobre los aportes que la autoevaluación y la evaluación entre pares pueden hacer al desarrollo de las capacidades del aprendiz autónomo.

La evaluación entre pares recoge muchas críticas en diferentes estudios, entre las cuales podemos reconocer que los aportes son superficiales, focalizados en lo que gusta o no gusta de los argumentos; poco o nada relacionados con lo pedido para la tarea; que tiene mucho peso el vínculo establecido entre quien ofrece y quien recibe retroalimentación, y que la dimensión afectiva prevalece sobre los aspectos referidos a la tarea y al contenido.

Teniendo en consideración las dificultades mencionadas, se han diseñado algunos lineamientos para este tipo de prácticas, como:

- sugerir que las retroalimentaciones entre pares sean anónimas;
- trabajar sobre un protocolo o una guía de preguntas;
- alternar retroalimentaciones por escrito con devoluciones cara a cara;
- organizar devoluciones de un equipo a otro.

Keith Topping (1998: 249-276; 2005; 2009) investigó la contribución de la retroalimentación entre pares, la cual se evidencia en un ciclo de procesos cognitivos y emocionales. Identifica niveles de profundidad donde la retroalimentación entre pares puede avanzar y contribuir en los aprendizajes tanto de quienes reciben como de quienes la ofrecen.

Figura 1. Factores y modos de intervención en la retroalimentación entre pares

FACTORES	MODOS DE INTERVENCIÓN
Aspectos organizativos y de compromiso	Definir objetivos y planes entre quienes ofrecen y quienes reciben retroalimentación. Organizar los tiempos y los espacios para que los estudiantes puedan interactuar.
Conflictos cognitivos	Presentar a quienes reciben la retroalimentación, conflictos o desafíos cognitivos que permitan revisar errores, concepciones previas.
Andamiaje	Ofrecer actividades que estén dentro de la zona de desarrollo próximo para evitar dañar el exceso de desafío. Por ejemplo, actividades tales como modelar, monitorear, diagnosticar, identificar errores, ofrecer información.
Habilidades de comunicación	Desarrollar habilidades para escuchar, describir, explicar, argumentar, formular preguntas, sintetizar, tanto para quienes ofrecen como para quienes reciben retroalimentación.
Aspectos afectivos	Promover un clima de confianza mutua, apoyo, responsabilidad, reconocimiento de la capacidad de influenciar uno sobre el otro.

Adaptado de Topping.

Topping avanza en el desarrollo del proceso de evaluación entre pares que culmina en la metacognición, a través de la cual los estudiantes hacen explícitas sus estrategias de aprendizaje y la autoestima en relación con la creencia y la confianza en su capacidad para aprender.

Uno de los estudios más recientes (Gielen *et al.*, 2009: 143-162), publicado por investigadores de la Universidad de Leuven, en Bélgica, concluye que la retroalimentación entre pares, sobre trabajos escritos en la escuela media, puede ser un sustituto de la ofrecida por los docentes. El estudio hace una comparación antes y después de la retroalimentación, y recoge evidencias de

las mejoras en las producciones. Si bien la mitad de los estudiantes valora la ayuda recibida a través de la retroalimentación de sus pares, menos de un cuarto piensa que ofrecerla es un objetivo en su propio proceso de aprendizaje. Los tipos de retroalimentaciones reconocidas por los pares son aquellas que se han generado en un clima de confianza, de trabajo e intercambio, en que la ignorancia y el error son aceptados, donde se ofrecen ejemplos o sugerencias con lenguaje sencillo, con el fin de mejorar un trabajo, una producción, un desempeño.

Para llevar adelante un proceso de evaluación entre pares y que este efectivamente cumpla con su función de retroalimentación, es necesario destinar un tiempo para que los estudiantes comprendan el para qué, el sentido, conozcan las diferentes estrategias que se pueden utilizar, así como los obstáculos posibles que inevitablemente encontrarán en el camino. En este sentido, el docente debe ofrecer ejemplos, protocolos, aspectos para tener en cuenta en el momento del intercambio y tiempo para practicar y revisar en conjunto dichas prácticas. Los estudiantes tienen que conocer los objetivos 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.

En relación con la autoevaluación, se sostiene hace muchos años que uno de los fines de la evaluación es que los alumnos aprendan a autoevaluarse, aunque poco se ha avanzado en la práctica con esta idea y se arrastran múltiples confusiones acerca de su significado. Una de ellas es la relación entre autoevaluación y calificación, que ya J. Ross identificó en 1999, con el ejemplo clásico de solicitarle al alumno que se atribuya una nota. El problema no reside aquí en la pregunta "¿qué nota te pondrías?", sino en la ausencia de criterios para definir la calificación, en la falta de prácticas reflexivas habituales en el trabajo escolar o en la dificultad para comprender el sentido de esta práctica en relación con la mejora de los propios aprendizajes.

Sin embargo, se han llevado a cabo numerosas investigaciones (Pintrich, 2000; Ross *et al.*, 1999, 2002; Zimmerman y Schunk, 2001, 2004; Andrade, Du y Wang, 2008) que muestran cómo los buenos estudiantes estudian más y obtienen mejores resultados a partir de monitorear y autorregular sus propios aprendizajes (este tema se ha desarrollado en el capítulo de Lucie Mottier Lopez). Esto demuestra que cuando el alumno asume un rol activo, protagónico, dentro del campo de la evaluación, tendrá más posibilidades de revisar sus tareas y mejorarlas. La autoevaluación es, entonces, un proceso en el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos, con la intención de mejorar sus aprendizajes y convertirse en un aprendiz autónomo.

Para que un estudiante pueda autoevaluarse, necesita una retroalimentación que lo ayude a clarificar los objetivos por alcanzar, los criterios y estándares en su formación profesional, así como las competencias pertinentes en dicha formación/profesión. Es importante que esta retroalimentación no sea solo oral, sino que se utilicen documentos escritos que permitan al alumno utilizarlos como referencias.

Al mismo tiempo, los docentes pueden ofrecer propuestas para que los estudiantes reflexionen sobre sus trabajos de modo sistemático, ya que, como señalamos, no se trata de prácticas habituales en los diferentes niveles de los sistemas educativos.

BUSCANDO COHERENCIAS

Las reflexiones de este capítulo están enmarcadas, como indicamos al comienzo, dentro del paradigma de la evaluación formativa. Para retomar esta concepción, recordemos aquí, siguiendo a Black y Wiliam (2003; 2009), que en la evaluación formativa las evidencias sobre los logros de los estudiantes son utilizadas

para tomar mejores decisiones sobre cómo continuar el aprendizaje y la enseñanza. Como muestran los distintos apartados de este capítulo, las decisiones aludidas pueden ser tomadas por los docentes, los propios estudiantes o sus pares.

La perspectiva que elegimos cambia el modo de enfocar la evaluación, involucrando en el proceso a una variedad de interlocutores que asumen proactivamente sus respectivas responsabilidades sobre el aprendizaje y la enseñanza. Este modo de comprender e implementar la evaluación forma parte de un enfoque de la enseñanza que sostiene que todos los alumnos tienen potencial para aprender y son diversos entre sí.

Hemos podido corroborar en la práctica el valor de la retroalimentación en el proceso de formación, comprobando las afirmaciones que encontramos en el relevamiento teórico presentado en este capítulo, en distintos niveles de la enseñanza. En el caso de la educación superior, por ejemplo, podemos dar cuenta de las prácticas de retroalimentación implementadas en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de Universidad de Buenos Aires entre los años 2007 y 2009. Los abogados que se están formando para ser docentes y realizan prácticas simuladas, en primera instancia, y luego dan clases en instituciones de los niveles medio y terciario, valoran en forma explícita la retroalimentación como un modo de contribuir a la autoevaluación y a la evaluación formativa.

Las prácticas de retroalimentación entre practicante y docentes (algunos de los tutores son pedagogos y otros abogados), la evaluación entre pares (en el marco de grupos de reflexión que acompañan las prácticas de campo) y la autoevaluación (mediante diferentes instrumentos y dispositivos categoriales y narrativos que se proponen durante el proceso de formación) son ejemplos que ilustran cómo puede instalarse la retroalimentación al momento de ensayar una práctica simulada, planificar una clase para el nivel medio y/o superior, o recibir comentarios de una observación de clase, inmediatamente después de reali-

zada, en el marco de una instancia de diálogo que permite tomar conciencia del propio desempeño y modificar la planificación de futuras actuaciones.¹

Teniendo en cuenta la experiencia comentada, así como muchas otras que desarrollan colegas en distintas universidades, podemos afirmar que la retroalimentación impacta en la formación de los futuros docentes como aprendices reflexivos, con el objetivo de construir prácticas que les permitan convertirse en docentes reflexivos más allá de la existencia de mecanismos externos de evaluación de sus desempeños futuros.

En el caso de los alumnos de nivel medio y superior, podemos afirmar que aquellos que reciben retroalimentación en forma sistemática desarrollan una conciencia metacognitiva más profunda y se van haciendo cargo de la autorregulación de su aprendizaje, lo que les permite constituirse, progresivamente, en aprendices autónomos.

Este capítulo no tiene la intención de ofrecer certezas ni idealizaciones sobre las prácticas de retroalimentación, pero nos parece que los hallazgos de investigación y las prácticas relevadas hasta el momento dan cuenta de su potencia y del lugar central que adquiere si queremos instalar la evaluación formativa como proceso en nuestras aulas y sistemas educativos. Si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces. No obstante, no debemos olvidar que, para que esto sea posible, es necesario instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas. El desafío será vencer lo que N. Burbules (1999) ha dado en llamar "prácticas an-

¹ Para conocer en detalle estas prácticas, puede leerse Anijovich *et al.* (2009), *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós.

tialógicas”, que los sistemas educativos estimulan a través de la presión por cumplir con el programa, el currículum centrado casi exclusivamente en contenidos académicos, la dificultad para “medir” la pericia en el diálogo y sus progresos, y la imagen del docente centrado en el control del orden y de la disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L. Y MOTTIER LOPEZ, L. (2005), “Formative of learning: A review of publications in French”, en *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*, París, OECD Publication, pp. 241-264.
- ANDRADE, H.; DU, Y. Y WANG, X. (2008), “Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school student’s writing”, *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), pp. 3-13.
- ANIJOVICH, R.; CAPPELETTI, G.; MORA, S.; SABELLI, M. (2009), *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós.
- ASKEW, S. Y LODGE, C. (2000), “Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning”, en Askew, S. (ed.), *Feedback for Learning*, Londres, Routledge Falmer.
- BLACK, P. Y WILIAM, D. (1998): “Assessment and classroom learning”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), pp. 7-73.
- BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHAL, B. Y WILIAM, D. (2003), *Assessment for Learning: Putting It into Practice*, Maidenhead, Open University Press.
- (2009): “Developing a theory of formative assessment”, en Gardner, J. (ed.), *Assessment and Learning*, Londres, Sage, pp. 81-100.
- BOUD, D. (2000), “Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society”, *Studies in Continuing Education*, 22(2), pp. 151-167.

- BOUD, D.; COHEN, R. Y SAMPSON, J. (1999), “Peer learning and assessment”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), pp. 413-426.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata.
- BROOKHART, S. M. (2001), “Successful students’ formative and summative uses of assessment information”, *Assessment in Education*, 8(2), pp. 153-169.
- BURBULES, N. (1999), *El diálogo en la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CAMILLONI, A. Y OTROS (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- (2004), “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, *Revista Quehacer Educativo*, 68, pp. 6-12, Montevideo.
- GIELEN, S.; TOPS, L., DOCHY, F., ONGHENA, P. Y SMEETS, S. (2009), “A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum”, *British Educational Research Journal*, vol. 36 (febrero), 1.
- HATTIE Y TIMPERLEY (2007), “The power of feedback”, *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- HIGGINS, R.; HARTLEY, P. Y SKELTON, A. (2001), “Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback”, *Teaching in Higher Education*, 6(2), pp. 269-274.
- MUTCH, A. (2003), “Exploring the practice of feedback to students”, *Active Learning in Higher Education*, 4(1), pp. 24-38.
- NICOL, D. Y 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, nº 2, pp. 199-218.
- ORRELL, J. (2006), “Feedback on learning achievement: rhetoric and reality”, *Teaching in Higher Education*, vol. 11, nº 4 (octubre), pp. 441-456.
- ORSMOND, P.; MERRY, S. Y REILING, K. (2002), “The use of formative feedback when using student derived marking criteria in peer

and self-assessment", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 27(4), pp. 309-323.

PERRENOUD, P. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.

PINTRICH, P. (2000), "The role of goal orientation in self-regulated learning", en Boekarts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego (CA), Academic, pp. 452-502.

PINTRICH, P. R. Y ZUSHO, A. (2002), "Student motivation and self-regulated learning in the college classroom", en Smart, J. C. y Tierney, W. G. (eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. XVII, Nueva York, Agathon Press.

PINTRICH, P. R. (1995), *Understanding self-regulated learning*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.

ROSS, J. (2006), "The reliability, validity, and utility of self assessment", *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(10). Disponible online en: <<http://pareonline.net>> [consultado el 11/1/07].

ROSS, J. et al. (1999), "Effects of self evaluation training on narrative writing", *Assessing Writing*, 6(1), pp. 107-132.

— (2002), "Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics effects on problem-solving achievement", *Educational Assessment*, 8(1), pp. 43-59.

SADLER, R. (1989), "Formative assessment and the design of instructional assessment", *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.

— (1998), "Formative assessment: revisiting the territory", *Assessment in Education*, 5(1), pp. 77-84.

SHEPARD, L. (2000), "The role of assessment in a learning culture", *Educational Researcher*, 29(7), pp. 4-14.

STIGGINS, R. (2005), *Student-Involved Assessment for Learning*, Upper Saddle River, Prentice Hall.

TARAS, M. (2002), "Using assessment for learning and learning from assessment", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 27(6), pp. 501-510.

TOPPING, K. (1998), "Peer assessment between students in college and university", *Review of Educational Research*, 68, pp. 249-276.

— (2005), "Trends in peer learning", en Wheldall, K. (ed.), *Developments in Educational Psychology: How Far Have We Come in 25 Years?*, Londres, Routledge, Falmer, pp. 59-73.

— (2009), "Peer assessment", *Theory into Practice*, 48(1), pp. 20-27.

VON BERTALANFFY, L. (1969), *Teoría general de los sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica.

WILLIAM, D. Y BLACK, P. (2002), "Feedback is the best nourishment", *Times Educational Supplement*, 4 de octubre.

ZIMMERMAN, B. J. Y SCHUNK, D. H. (2001), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

ZIMMERMAN, B. J. Y SCHUNK, D. H. (2004), "Self-regulating intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective", en Dai, D. Y. y Sternberg, R. J. (eds.), *Motivation, Emotion and Cognition*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.