

Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo

**Enfoque y materiales prácticos para lograr
que sus estudiantes aprendan más y mejor**



Módulo 4

Juicio y Retroalimentación:
La Evaluación es un Punto de Partida

1 Presentación del Módulo

De qué le sirve al niño recibir una respuesta tarjada, con lápiz rojo además, si nunca va a saber por qué respondió mal.

Docente de la formación 2006

Este Módulo puede ser visto —al mismo tiempo— como el fin y el principio de un proceso. Tras haber tenido la mirada puesta en la formulación de las evaluaciones, la atención se centra ahora en los trabajos producidos por los alumnos y alumnas, para luego observar con detención las pistas que entregan profesores y profesoras para mejorar los aprendizajes. La evaluación, que tradicionalmente es una especie de “fin”, aparece aquí con claridad como un estímulo para el inicio de un nuevo ciclo. Cuando uno sabe hacia dónde quiere ir, dónde se encuentra y cómo puede hacer ese camino, no queda más remedio que ponerse en marcha nuevamente.

Luego de la presentación y los objetivos de este Módulo, hay varios textos que ayudarán en la reflexión sobre el juicio evaluativo y la retroalimentación. “El análisis de la evidencia de aprendizaje recolectada a través de la evaluación” insinúa diferentes estrategias que los profesores y profesoras pueden realizar para observar los niveles logrados por sus alumnos y alumnas, a fin de: a) sugerirles los siguientes pasos a realizar y b) modificar los énfasis y formas de trabajo en el aula con los estudiantes de acuerdo a las necesidades de aprendizaje detectadas. “Formas de retroalimentación: un estudio en acción llevado a cabo en Gran Bretaña”, es de gran relevancia para nuestro contexto. En a) “Retroalimentación escrita” se presentan diversas experiencias de profesores y profesoras que han decidido cambiar las típicas prácticas y las consecuencias que estos cambios han suscitado en sus alumnos y alumnas. En b) “Retroalimentación oral: el

arte de preguntar” surge un tema no discutido hasta este momento, que revela cómo lo que hacemos los docentes en el aula, nuestros dichos y gestos, tiene con frecuencia un cariz evaluativo. Las transcripciones de intercambios entre alumnos y alumnas y el docente ejemplifican la importancia del preguntar y de conducir con sabiduría y a conciencia las discusiones de clase. “Tipología de retroalimentación de docentes hacia estudiantes” permitirá reconocer las acciones para proveer de información acerca de los desempeños de alumnos y alumnas al interior del aula, y cómo orientar esto hacia el incremento de los aprendizajes.

El principal material del módulo, no obstante, está compuesto por trabajos de estudiantes de primer ciclo básico de cursos que atendían profesores y profesoras que participaron de esta formación en evaluación realizada en el año 2007. En la sección seis encontrarán ejemplos de trabajo de alumnos que fueron corregidos y retroalimentados sin utilizar criterios de evaluación. Estas evaluaciones fueron recogidas por los docentes antes de participar de esta formación. Posteriormente encontrará un conjunto de ejemplos de trabajos de alumnos corregidos y retroalimentados siguiendo criterios de evaluación. Estos ejemplos, fueron formulados cuando los profesores participantes de esta formación estaban aprendiendo, ellos mismos, cómo construir los escenarios y recién comenzaban a apreciar el proceso de evaluar con criterios preestablecidos. No es de extrañar, por lo tanto, errores de juicio y aplicación propios de lo que significa ser “principiante”.

Algunos podrían dudar de la utilidad de contar con estos ejemplos. Sin embargo, no se puede desconocer la gran utilidad que tiene compartir materiales de esta naturaleza, justamente, porque revelan el proceso de aprendizaje de los participantes de la formación en evaluación que dio origen a este documento y hace público las dificultades inherentes a un cambio en las prácticas evaluativas como las que esta formación en sí pretende inspirar.

Por esto, cada uno de los ejemplos de esta sección cuenta con un comentario crítico que tiene una doble finalidad: instruir a los lectores sobre cuán acertada es la evaluación en términos de la aplicación de los criterios y las descripciones de los niveles de logro, y provocar una discusión acerca de las formas de retroalimentación utilizadas. Aunque se trata de competencias distintas, normalmente los docentes juzgan y retroalimentan en un mismo “acto”, y por ello, estos temas, son tratados en conjunto.

En concreto, se espera que los lectores utilicen los materiales presentes en este módulo a fin de que agudicen su capacidad de observar los trabajos de los alumnos y alumnas en términos de qué aprendizajes es posible inferir a la luz de las evidencias que dejan en sus trabajos. Se espera también que la experiencia de lectura y discusión analítica sobre estos, sea una ayuda para que profesores y otros lectores analicen sus propias evaluaciones aplicadas en aula y que, en conjunto con sus colegas, continúen el análisis de los logros de aprendizajes evidenciados en ellas, utilizando como foco de atención, los aprendizajes centrales descritos en los criterios de evaluación.

Dos principios que son propios del modelo de evaluación subyacente que se desprenden de este son:

- a. Prioritariamente se busca identificar la presencia de aprendizajes centrales logrados en uno u otro grado (robusta o tímidamente) más que su ausencia, falta o carencia. Según muchos profesores y profesoras este enfoque “positivo” en la observación de los

trabajos producidos por los alumnos y alumnas “cambia todo”, desde la misma formulación de las evaluaciones hasta las posteriores conversaciones con los estudiantes sobre sus resultados.

- b. El objeto de la evaluación siempre es el trabajo del alumno y alumna o la respuesta producida por él o ella y no su persona. Muchos profesores y profesoras han sugerido que cuando el centro de análisis deja de ser la persona del alumno o alumna y es –consistentemente– su trabajo, algunas importantes confusiones o ambigüedades dejan de tener relevancia tanto para el docente, como para el estudiante, fortaleciendo las posibilidades de aprovechar la evaluación para promover el aprendizaje.

Finalmente, para quienes lean este módulo, se agrega la siguiente advertencia y recomendación. Por dos buenas razones, algunos podrían sentir frustración en esta etapa: por percibir como difícil la tarea de evaluar de esta forma o de lograr hacerlo a cabalidad. De cierta forma son los mismos materiales los que podrían llevar a algunos a esta conclusión. En primer lugar, por la extensión y el contenido crítico sustantivo de los comentarios sobre las evaluaciones que se encuentran aquí; en segundo lugar, porque en estos comentarios no se ha ocultado la complejidad de hacer juicios evaluativos válidos y consistentes, sino que esta complicación está abiertamente reconocida y discutida en ellos.

Se recomienda, entonces, volver al principio básico: la evaluación siempre involucra un juicio de valor. Algunos procesos de evaluación hasta cierto punto lo hacen invisible; otros, como el proceso involucrado en Evaluación para el Aprendizaje, tienen como premisa la necesidad de que los juicios y sus fundamentos sean referidos a un referente público, preestablecido y conocido tanto por los profesores como por los alumnos y alumnas.

Aunque puede costar trabajo y dedicación cambiar de prácticas evaluativas, con creces, vale la pena hacerlo.

2 Objetivos del Módulo

I	Presentar literatura académica reciente sobre formas de retroalimentación para promover una reflexión acerca de cómo afectan a los alumnos y alumnas diferentes formas de retroalimentación escrita y oral.
II	Proponer el análisis de las evidencias del aprendizaje recolectadas en las evaluaciones como base de la toma de decisiones sobre estrategias de enseñanza.
III	Modelar el uso de criterios preestablecidos a través de comentarios críticos sobre la forma en que han sido aplicados a respuestas concretas de los alumnos y alumnas.
IV	Proponer un modelo de análisis de retroalimentación y juicio evaluativo realizado por profesores y profesoras.

3 El análisis de la evidencia de aprendizaje recolectada a través de la evaluación

Una vez que ya se ha recogido la información de los trabajos de los alumnos y alumnas, se está en condiciones de reflexionar en torno a los criterios usados, considerando las evidencias recogidas, con el objeto de ajustarlos debidamente. Para ello, se entrega como ayuda práctica, dos series de preguntas que los profesores y profesoras pueden intentar contestar. En la medida en que los criterios de evaluación han sido probados con los estudiantes y debidamente ajustados por parte de los docentes, por supuesto que la primera serie de preguntas definida a continuación, dejará de tener la misma relevancia y valor.

- a. Un análisis de los niveles de logro obtenidos por los alumnos y alumnas en una evaluación puede iluminar problemas de diversa índole, comenzando por los mismos criterios de evaluación. Muchas veces, este tipo de problemas no son evidentes al elaborar inicialmente los criterios y los descriptores por nivel de logro; solo se hacen visibles cuando se confrontan los trabajos de los estudiantes con la tabla de criterios elaborada. Para detectar este tipo de problemas podría resultar útil considerar las siguientes preguntas y los temas que estas encierran:
 - ¿Cuán fácil es usar los criterios?
 - ¿Son las descripciones por nivel de logro claras, por un lado, y suficientemente explícitas, por el otro?
 - ¿Fueron observadas evidencias de dimensiones del aprendizaje no reconocidas en los criterios, y si es así, deben ser incorporadas? ¿En qué nivel o niveles de logro?
 - ¿Hay algunas dimensiones de aprendizaje explícitas en los criterios que nunca fueron observadas en los trabajos de los alumnos y alumnas? ¿Deben desaparecer o mantenerse en la rúbrica?

- b. No obstante lo anterior, el foco principal estará seguramente puesto en la evidencia recogida en los trabajos y las conclusiones que arroja sobre los aprendizajes de sus alumnos y alumnas. Si se salta esta etapa de análisis —como en cierta forma ocurre cuando inmediatamente se coloca la nota en la prueba y en el libro de clase para luego pasar al siguiente tema o unidad de trabajo— será difícil, por no decir imposible, definir los próximos pasos a sugerir para que los alumnos y alumnas avancen. De manera similar, cuando no se da el tiempo para interpretar la evidencia recolectada, tampoco se considera prioritario definir las estrategias de enseñanza más idóneas para el trabajo en aula posterior, en el sentido de contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes en un particular momento dado. Por estas razones es imperativo realizar algún análisis de la evidencia recogida.

A modo de preámbulo, quizá venga al caso una advertencia. “Analizar la evidencia de aprendizaje en la producción de los alumnos y alumnas” debe entenderse en el contexto de un profesor o profesora que no tiene un tiempo ilimitado para esta tarea. Algunos docentes podrían imaginar algo mucho más elaborado y complicado de lo que es suficiente para la tarea y, por lo mismo, frustrarse en el intento de hacerlo. Debe imperar un criterio de uso y, por lo mismo, se recomienda concebir una forma de análisis que se pueda realizar en un tiempo razonable.

Para estas reuniones y discusiones se recomienda fuertemente poner sobre la mesa casos concretos para ser analizados en conjunto.

- a. Por ejemplo, un docente o jefe UTP, podría fotocopiar para todos los participantes, el trabajo de

uno o varios estudiantes. Cada participante debe evaluar este trabajo con los criterios de evaluación utilizados en el establecimiento. Luego discuten las evaluaciones, criterio por criterio, formulando en voz alta su justificación.

Cuando surjan discrepancias, por ejemplo, un profesor o profesora evalúa la “Producción de Textos Escritos” como satisfactorio y otro como excelente, cada docente explica su razonamiento apuntando a elementos en el trabajo del estudiante que cuentan como evidencia de lo que aparece en el descriptor correspondiente. La idea es llegar a un consenso sobre la evaluación que viene al caso.

En general, los grupos de profesores y profesoras llegarán a juicios consensuados: después de escuchar todos los argumentos, por ejemplo, estarán de acuerdo en qué es *satisfactorio*. A veces no será posible consensuar el juicio. Sin embargo, y siempre y cuando las diferencias de juicio que permanecen abiertas no revelen un problema en los criterios de evaluación, deben ser estimados como “reales”, esto es, producto de juicios genuinamente diferentes entre los profesores y profesoras.

No es del todo raro que, por ejemplo, dos colegas difieran en su juicio sobre un trabajo en particular. Uno argumenta que en relación a un criterio particular es bueno y el otro colega estima que es excelente. En otras palabras, existe una real “área gris” en donde se encuentran trabajos que muchas veces son “atípicos” y por lo mismo, interpretables de diferentes maneras por diferentes observadores. Sin embargo, aceptar diferencias menores no es lo mismo que aceptar grandes diferencias de juicio o diferencias que se dan en forma consistente. O sea, al contrario del caso anterior, sería inaceptable si las diferencias de juicio se dieran consistentemente en el caso de todos los trabajos de los alumnos y alumnas. Eso revelaría una discrepancia que debe ser sorteada a través del mejoramiento del

descriptor del nivel de logro o poniéndose de acuerdo sobre el significado de este.

El objetivo de este ejercicio, u otros similares, es construir progresivamente, como grupo de profesores y profesoras, criterios comunes para la aplicación de los descriptores de niveles de logro. De esta forma, a través del tiempo, poco a poco, se llega a un consenso sobre el significado de un satisfactorio o excelente, y a qué se refiere en términos de trabajos concretos de los alumnos y alumnas. Esta comprensión consensuada no solo sirve para asegurar la consistencia en la evaluación entre cursos, e incluso entre establecimientos, sino que puede servir mucho si es compartida con los estudiantes. No hay nada más gráfico para un alumno o alumna que quiere obtener un excelente en “Producción de Textos Escritos”, por ejemplo, que poder ver ejemplos del trabajo de otros alumnos y alumnas que lo han logrado.

- b. Se puede concebir formas de mirar sinópticamente los aprendizajes mejores y peores logrados por un grupo de alumnos y alumnas o un curso entero. Una forma simple de realizar esta tarea es clasificar los trabajos de los estudiantes por criterio de evaluación. ¿Cuántos alumnos y alumnas de su curso reciben un excelente, bueno, satisfactorio, etcétera, por criterio de evaluación? Con estos datos sobre la mesa se puede comenzar a realizar un análisis. Si, por ejemplo, todos sus alumnos y alumnas obtienen satisfactorio o menos que satisfactorio en un criterio de evaluación, entonces es aconsejable indagar más sobre el punto. ¿Cuántas oportunidades para practicar las destrezas requeridas para lograr ese nivel han tenido este año?, ¿en el último tiempo?, ¿en preparación para esta evaluación en particular?, ¿cuánto modela usted como profesor o profesora esta destreza? Las anteriores preguntas dependerán, por supuesto, del criterio de evaluación en cuestión, pero contestarlas es imprescindible para elaborar un buen análisis del aprendizaje logrado en el curso y tomar decisiones sobre los siguientes pasos a seguir.

4 Formas de retroalimentación: un estudio en acción llevado a cabo en Gran Bretaña

A. Retroalimentación escrita³⁴

Una parte esencial de la evaluación formativa es la posibilidad de retroalimentar a quien aprende, tanto para evaluar sus verdaderos logros como para indicarle cuáles deben ser los pasos siguientes en su trayectoria de aprendizaje. Si nuestro trabajo sobre el tipo de preguntas que hacemos reveló la importancia de la retroalimentación oral, en el caso de la retroalimentación escrita el tema se introdujo con la lectura de algunos estudios relevantes. El que causó mayor discusión e influencia en el trabajo de los profesores y profesoras del proyecto, es un trabajo realizado por Ruth Butler, publicado en 1988.

Butler estaba interesada en el tipo de retroalimentación que los alumnos y alumnas recibían de sus trabajos escritos. En un estudio experimental controlado distinguió tres formas de retroalimentación: notas, comentarios y una combinación de notas y comentarios. Este último es el método más utilizado por los profesores en Gran Bretaña. El estudio demostró mayores logros de aprendizaje en el grupo de alumnos y alumnas que solo recibió comentarios; los otros dos métodos no tuvieron ningún efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos profesores y profesoras estaban impactados con estos resultados e inicialmente no podían visualizar cómo la entrega de comentarios escritos podría ser posible en el ambiente de su colegio. Otros docentes se sintieron desafiados por estos resultados y querían tratar de entender su significado y comprender cómo, solo a través de comentarios, se podía mejorar los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

El trabajo de Butler creó “disonancia cognitiva” en algunos profesores y profesoras, quienes discutieron y debatieron con sus colegas para intentar resolver este conflicto. Sin embargo, en otros docentes se creó una especie de rechazo, pues sintieron que dentro del ambiente de su colegio no podrían considerar esta práctica –retroalimentación con comentarios y sin notas– y que no era una posibilidad ni siquiera remota para ellos.

Aquellos profesores y profesoras que sí visualizaban la posibilidad de probar con sus alumnos y alumnas la retroalimentación con puros comentarios dieron las siguientes razones (todas basadas en su experiencia en aula) como justificación:

- Los alumnos y alumnas rara vez leen los comentarios, prefieren comparar sus notas con sus pares como primera reacción cuando se les entrega sus trabajos.
- Los profesores y profesoras rara vez dan a los alumnos y alumnas tiempo en la sala de clase para leer los comentarios escritos en sus trabajos y probablemente muy pocos estudiantes, si es que hay alguno, los mira en sus casas.
- Frecuentemente los comentarios escritos son breves y/o no específicos, por ejemplo “¿detalles?”.
- En los cuadernos de los alumnos y alumnas se suele escribir los mismos comentarios una y otra vez a través del tiempo, por lo que se podría inferir que los estudiantes no toman nota de estos o no actúan de acuerdo a lo que dicen.

34 Extractos de Black, Harrison, Lee, Marshall, William, *Assessment for Learning: Putting it into Practice*®, Open University Press, 2003, p. 42-49. Traducción del Ministerio de Educación de Chile, 2003.

Las discusiones sobre el estudio de Butler y la reflexión sobre la propia práctica animaron a los profesores y profesoras a imaginar cómo la retroalimentación podría ser utilizada de forma distinta en sus salas de clases. Imaginaban otros elementos de cambio, más allá de la retroalimentación por medio de comentarios. Querían también encontrar las mejores formas de comunicar a sus alumnos y alumnas lo que estaban logrando y lo que luego requeriría mayor atención y trabajo. Además, querían promover en los estudiantes acciones acordes con la retroalimentación ofrecida y desarrollar un sistema de apoyo para centrar los esfuerzos. Una profesora lo describió de la siguiente manera:

Mi forma de corregir los trabajos ha cambiado desde la entrega de comentarios con metas (“targets”) y notas —la política de mi colegio— a la entrega de comentarios y metas solamente. Los alumnos y alumnas sí trabajan sobre sus metas y las correcciones. Clare (Lee) [monitora del proyecto] observó en diferentes ocasiones cuán poco tiempo los alumnos habían utilizado para leer mis comentarios si estaban acompañados por notas. Ahora, en el curso con el cual estoy trabajando este proyecto, mi rutina es: (i) no doy notas, solo comentarios; (ii) mis comentarios subrayan lo que ha sido bien hecho y lo que requiere mayor dedicación aún; y (iii) mi expectativa sobre el siguiente trabajo que pedirá ver en sus cuadernos la próxima vez que evalúe.

(Nancy, Riverside School).

... Al principio del proyecto también se entrevistó a alumnos y alumnas de tres de los colegios involucrados para investigar su reacción a la forma en que sus cuadernos eran corregidos y el valor que daban a la retroalimentación a través de los comentarios que recibían. Los mensajes que los estudiantes querían mandar a sus profesores y profesoras fueron:

- No utilizar lápiz rojo, porque sentían que arruinaba su trabajo.
- Escribir en forma legible para poder leer sus comentarios.
- Escribir afirmaciones que podrían comprender.

Estos mensajes fueron comunicados a los docentes y, a través de una discusión con los colegas del proyecto, comenzaron a producir comentarios de calidad que podrían dirigir y motivar a sus alumnos y alumnas para que mejoraran sus trabajos. Por ejemplo, un comentario como “requiere mayor detalle” puede no ser claro para un estudiante que no sabe distinguir entre detalles relevantes e irrelevantes. La colaboración entre profesores y profesoras en el sentido de compartir comentarios era una ayuda y una experiencia que condujo a una mayor fluidez en su formulación.

Muchos de los comentarios que vimos al comienzo del proyecto eran afirmaciones generales, sin ningún indicio de qué podrían hacer los alumnos y alumnas como primer paso para mejorar, o bien se referían a formas de mejorar la presentación del trabajo o simplemente para terminarlo. Los ejemplos incluían “Bien”, “Bien hecho”, “¿Título?”, “¿Fecha?”, “Más espacio entre preguntas en la página”, “Utiliza lápiz y regla para los diagramas”, “Por favor, terminar”, “Responde a todas las preguntas”.

Como se verá en la siguiente cita, era muy importante modificar este tipo de comentarios y comenzar a dar a los alumnos y alumnas información sobre sus logros y lo que tenían que hacer como siguiente paso:

El elemento importante de esta técnica es, por supuesto, la calidad del comentario. Un comentario “oso”, como “Buen trabajo, Jaspaul, estás más ordenado y pareces demostrar mayor esfuerzo”, no tendrá ningún efecto en los logros de aprendizaje, pues no dice nada acerca de este. No se refiere a ninguna meta, y el alumno —aunque consciente de que el profesor está contento con él— no podría ser culpado por creer que al profesor le importará, de aquí en adelante y para obtener buenas notas, el orden y el esfuerzo. Frecuentemente los alumnos no son buenos para saber cuánto han aprendido porque nosotros, los profesores, no se lo decimos de forma apropiada.

(Derek, Century Island School).

Muchos profesores y profesoras comenzaban sus comentarios con el nombre del estudiante en particular. Parecía que esta práctica les ayuda a identificar al alumno o alumna y explicar sus necesidades desde el principio.

- James, has incluido diagramas claros y has reconocido cuáles de las muestras químicas son elementos y cuáles son compuestos. ¿Puedes ahora dar una explicación general de la diferencia entre elementos y compuestos?
- Susan, has intentado explicar la regla que encontraste. Ahora piensa: ¿se aplica esta regla a todos los triángulos?
- Richard, está claro el método, las tablas y el gráfico, pero ¿qué es lo que arroja esta información sobre la relación entre las variables?

Gradualmente los nombres de los alumnos y alumnas iban desapareciendo y, en su lugar, los comentarios comenzaron a buscar acciones y reflexión sobre el trabajo.

- Vuelve a tus apuntes del 29 de septiembre, busca lo que significa “clorofila” y en qué consiste su función.
- Buena la explicación hasta aquí. Ahora agrega las razones por las cuales el proceso de Haber utiliza estas condiciones³⁵.

No se justificaba el miedo inicial de algunos profesores y profesoras sobre las posibles reacciones de los alumnos y alumnas frente a la situación de no recibir notas. Los estudiantes se dieron cuenta de que los comentarios les ayudaban con sus trabajos posteriores:

En ningún momento durante los 15 meses en que entregué solo comentarios los alumnos y alumnas pidieron explicaciones de por qué ya no recibían notas. Era como si no estuvieran molestos con esta omisión. Yo encontré esta situación excepcional, particularmente porque los estudiantes en general ponen muchísimo énfasis en las

notas y ni siquiera leen los comentarios. Solo una vez, cuando un observador del proyecto estaba en mi sala, una alumna dijo algo sobre la falta de notas. Cuando el observador le preguntó cómo sabía cuán bien le estaba yendo en ciencias, la alumna dijo muy claramente que los comentarios en su cuaderno y los comentarios orales frecuentes le daba toda la información que necesitaba. ¡Y juro que yo no le pedí que dijera eso!

(Derek, Century Island School).

... Ahora creemos que el esfuerzo que muchos profesores y profesoras dedican a la corrección puede estar mal dirigido. Una nota numérica no le dice al alumno o alumna cómo mejorar su trabajo, entonces con eso se ha perdido una oportunidad para enriquecer su aprendizaje.

En general la retroalimentación que se da en forma de premios o notas levanta el ego en vez de involucrar al estudiante en la tarea que se emprendió; esto es, conduce a que los alumnos y alumnas se comparen entre ellos con el foco puesto en su imagen y estatus, en vez de estimularlos a pensar sobre el trabajo en sí y cómo mejorarlo. Cuando se provee retroalimentación con notas, la atención de los estudiantes está puesta en su “capacidad” y “habilidad” y no en el esfuerzo que invirtieron, lo que como consecuencia tiende a dañar la autoestima de los alumnos y alumnas cuyos logros son más magros. La retroalimentación enfocada sobre lo que tiene que hacer cada estudiante anima a todos, y revela que para todos es posible mejorar. Este tipo de retroalimentación puede promover el aprendizaje, tanto directamente a través del esfuerzo que sigue (los alumnos y alumnas han recibido un comentario sobre el siguiente paso a tomar) como indirectamente por la motivación hacia la idea que vale la pena invertir ese esfuerzo. Se debe desarrollar una cultura de aula en la que cada estudiante sienta que puede mejorar sus logros a partir de su desempeño real, en vez de compararse con los demás. Este tipo de cultura es

35 La distinciones usadas en estos comentarios son coincidentes con la tipología de retroalimentación expuesta en la sección 5 de este módulo.

promovida cuando se informa a los alumnos y alumnas sobre las fortalezas y debilidades que se observan en sus trabajos y a través de la retroalimentación que indique cuál es el paso a seguir para mejorar.

Hemos encontrado que existe una variedad de formas para llevar a efecto este nuevo énfasis de los comentarios: algunos profesores y profesoras dejan de dar notas, otros ingresan las notas en registros que no ven los alumnos y alumnas, mientras otros solo otorgan notas una vez que un estudiante ha respondido a los comentarios. Un método que resultó ser particularmente valioso es dar a los alumnos y alumnas tiempo en la clase para reescribir uno o dos trabajos, para que el énfasis sea puesto en mejorar el aprendizaje dentro de un ambiente de apoyo. Esto puede cambiar las expectativas de los alumnos y alumnas acerca de los objetivos de las tareas y el trabajo en clase....

En la medida en que intentaban retroalimentar el trabajo de los estudiantes a través de comentarios efectivos, muchos profesores y profesoras se dieron cuenta de que necesitaban reevaluar el trabajo que

habían pedido que los alumnos y alumnas hicieran. Encontraron que algunas tareas eran útiles en el sentido de que permitían observar la comprensión —y las comprensiones equívocas— de los estudiantes, pero otras sencillamente pedían de los alumnos y alumnas información. Por lo tanto, algunas de estas actividades fueron eliminadas, otras fueron modificadas y los docentes tuvieron que diseñar nuevas actividades.

En resumen, las ideas principales para mejorar el aprendizaje a través de los trabajos escritos fueron:

- Las tareas escritas, en conjunto con las preguntas orales, deben animar a los alumnos y alumnas a desarrollar y demostrar los elementos claves de su aprendizaje.
- Los comentarios deben identificar aquello que ha sido bien hecho y aquello que todavía se requiere mejorar, y proveer una idea concreta de cómo mejorarlo.

Debe haber oportunidades planificadas para que los alumnos y alumnas hagan lo que los comentarios sugieren como parte del mismo proceso de aprendizaje.

B. Retroalimentación oral: el arte de preguntar³⁶

Los profesores y profesoras reconocen al acto de preguntar como una parte esencial de la práctica pedagógica. Para enfocar la atención de los docentes que participaban en nuestro proyecto, revisamos los resultados de una investigación sobre “tiempo de espera” de los estudiantes para dar respuesta a la pregunta del docente (Rowe, 1974). Según este estudio hecho en los EE.UU. en clases de Ciencias Naturales en Enseñanza Básica, el promedio de tiempo que los profesores y profesoras esperaban entre la pregunta y una posterior intervención, si nadie contestaba, era de 0.9 segundos. En la discusión que siguió los docentes reconocieron que esperar una respuesta por menos de un segundo no daba a la mayoría de los alumnos y alumnas el tiempo necesario para pensar primero y luego formular una respuesta. Los profesores y profesoras se dieron cuenta de que se las arreglaban haciendo preguntas simples y cerradas, cuyas respuestas requerían ejercer la memoria más que estimular la reflexión. Como consecuencia de esta práctica, el diálogo en la sala se mantenía en un nivel superficial...

A partir de esta investigación, Rowe (1974) identificó los efectos en los alumnos y alumnas de alargar el “tiempo de espera”. Los cambios observados fueron:

- Las respuestas fueron más largas.
- Disminuyeron las veces en que nadie contestaba.
- Las respuestas eran más seguras.
- Los alumnos y alumnas desafiaban y/o mejoraban las respuestas de otros estudiantes.
- Se ofrecían explicaciones alternativas.

Los profesores y profesoras que participaron en nuestra formación pensaban que era necesarios hacer estos cambios, por lo que, en las semanas siguientes, intentaron alargar el tiempo de espera en sus salas de clases. De hecho, al principio no fueron capaces de esperar por más de un par de segundos, y hablaban de

“silencios insoportables” y una preocupación respecto a que “los niños iban a irse” o “a portarse mal” si se extendían aún más. Muchos docentes encontraron muy difícil incrementar el tiempo de espera porque requería cambiar un hábito muy enraizado y, en la medida en que sí lo cambiaban, las expectativas de los alumnos y alumnas eran desafiadas también:

Alargar el tiempo de espera después de cada pregunta resultó difícil para mí al principio, debido a mi costumbre de “agregar” algo casi inmediatamente después de haber planteado la pregunta original. A veces la pausa después de la pregunta fue “dolorosa”. Yo sentía que era poco natural tener una pausa tan larga, pero perseveré. Con más tiempo para reflexionar, los alumnos y alumnas parecían entender que buscaba respuestas más y mejor pensadas. Después de unos cuantos meses de haber cambiado mi estilo de preguntar, me he dado cuenta de que ahora la mayoría de los estudiantes responden a mis preguntas y ofrecen explicaciones cuando se las pido, sin mayor intervención de mi parte.

(Derek, Century Island School).

Para apoyar el desarrollo de formas más efectivas en sesiones de preguntas-respuestas en aula, introdujimos talleres sobre este mismo tema. En grupos separados, los docentes de Matemáticas y Ciencias consideraron un número grande de preguntas y cómo estas podrían jugar un rol en su práctica de aula. Pensaron acerca del potencial de cada pregunta para promover la reflexión y la discusión, y predijeron el tipo y la variedad de respuestas que estas preguntas provocarían en sus cursos. De esta forma, los profesores y profesoras fueron capaces de identificar preguntas con potencial formativo. También les ayudamos a anticipar cómo podrían afinar y manejar estas preguntas y, por lo tanto, pensar en la dirección en que querían dirigir el diálogo y cómo promover que se lograra.

36 Extractos de Black, Harrison, Lee, Marshall, William, *Assessment for Learning: Putting it into Practice*®, Open University Press, 2003, p 32-42. Traducción del Ministerio de Educación de Chile, 2003.

Hasta que no analizas tu propia manera de preguntar no te das cuenta de cuán pobre puede ser. Yo utilizaba las sesiones de preguntas-respuestas para matar el tiempo y hacía preguntas que requerían poco pensamiento por parte de los alumnos y alumnas. Cuando hablo con los estudiantes, en particular con aquellos que tienen dificultades, es importante hacer preguntas que les hagan pensar el tema, y que les permitan dar el paso siguiente en el proceso de aprendizaje. Conducirlos a la “respuesta correcta” no ayuda.

(Derek, Century Island School).

Nuestras discusiones sobre preguntas específicas ayudaron a los profesores y profesoras a sentirse confiados para utilizarlas en sus clases. Como ya habían anticipado las respuestas de sus alumnos y alumnas a una pregunta, y porque habían escuchado los puntos de vista de sus colegas al respecto, eran capaces de juzgar si una pregunta era adecuada y podían modificarla apropiadamente cuando la situación lo ameritaba. Entonces, una pregunta como “Algunas personas describen la fricción como el opuesto de “resbaloso”, ¿estás o no de acuerdo?” rápidamente fue cambiado a “algunas personas describen la fricción como el opuesto de “resbaloso”, ¿qué piensas tú?” A través de este tipo de cambio, los alumnos y alumnas fueron estimulados a contestar de manera reflexiva, no simplemente a demostrar su acuerdo o desacuerdo para luego tener que justificar su respuesta cuando en la mayoría de los casos no habían tenido el tiempo para pensarlo.

Otras preguntas que se consideraban importantes para promover la reflexión y la discusión fueron:

- ¿Qué piensas de la respuesta de Yagnesh?
- ¿Qué podríamos agregar a la respuesta de Suzie?
- Dean dijo que... y Mónica pensó que... ¿Cómo podríamos juntar estas ideas?

Poner el foco de atención en lo que los alumnos y alumnas dicen en sus respuestas y no en aceptar una respuesta y ya, creó mayores oportunidades dentro de

la sala de clase para tener discusiones sostenidas. Los docentes que participaron en el proyecto pensaron que era esencial animar a sus alumnos y alumnas a escucharse mutuamente y comentar las respuestas de los demás y, al mismo tiempo, asegurar que se sentían cómodos contestando en el dominio público de la sala de clases.

Alargar el tiempo de espera puede llevar a que un número mayor de alumnos y alumnas participe en las discusiones y en el aumento de la extensión de las respuestas a las preguntas. Una forma de incrementar la participación es pedir a los alumnos y alumnas discutir (o llevar a cabo una “lluvia de ideas”) en parejas durante dos o tres minutos antes de pedir sus contribuciones al grupo curso. Este tiempo permite a los estudiantes expresar y ensayar sus ideas, escuchar otras ideas y articular una respuesta pensada en vez de decir lo primero que se les pasa por la cabeza con la esperanza de que lo que dicen es lo que esperaba escuchar su profesor o profesora. Una de las consecuencias de tales cambios ha sido que los docentes han aprendido más acerca de los preconceptos y comprensiones de sus estudiantes y acerca de los vacíos y malentendidos conceptuales que tenían, así es que el siguiente paso fue enfrentar las necesidades reales de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Para explotar tales cambios es necesario alejarse de la rutina de plantear preguntas limitadas acerca de hechos y reenfocar la atención en la calidad y las diferentes funciones de las preguntas. Un ejemplo es la utilización de una “gran pregunta” —una pregunta abierta o una tarea que requiere resolver un problema, al inicio a una lección— para evocar una discusión panorámica o emprender discusiones en grupos pequeños y, de esta forma, involucrar a muchos alumnos y alumnas. Sin embargo, si esto va a ser productivo se debe anticipar tanto las respuestas que la tarea puede evocar, como qué se va a hacer o decir una vez que los estudiantes hayan contestado de cierta forma...

Las siguientes transcripciones ejemplifican el cambio de la cultura en la sala de un profesor de ciencias, en relación a lo que fue su objetivo durante el proyecto: darles a sus preguntas un carácter formativo. Ambos diálogos cuentan el comienzo de una clase de ciencias con alumnos y alumnas de 11-12 años, cuya siguiente actividad era de naturaleza práctica; sin embargo, el objetivo del docente al hacer las preguntas en forma distinta en cada transcripción y la experiencia para los alumnos y alumnas es marcadamente diferente también.

El primer episodio es de una lección sobre la electricidad:

Profesor

- Bien. Quisiera que todos se concentren ahora, porque van a necesitar alguna información antes de comenzar el experimento de hoy. Ok, hoy vamos a descubrir más sobre...

Muestra al curso un amperímetro.

Profesor

- ¿Sabe alguien cómo se llaman estas cosas y dónde se puede encontrar una?

Comienza a caminar y muestra el instrumento a grupos de alumnos. Dos alumnos levantan sus manos.

Profesor

- Miren cuidadosamente. ¿Dónde han visto una cosa similar a esta? ¿Alguien sabe cómo se llama? Tiene un nombre especial.

Otros tres alumnos levantan sus manos. El profesor selecciona uno de estos alumnos.

Profesor

- Sí.....Jay?

Jay

- En la electricidad, profesor.

Profesor

- Correcto. Esto se puede utilizar en los circuitos eléctricos. ¿Alguien conoce su nombre?
- Esta palabra aquí ayuda. ¿Pueden ver lo que dice? ¿Carolina?

Carolina

- Amper.

Profesor

- ¿Y cómo se llama el instrumento que mide amperes?

Pausa de 2 segundos. Nadie levanta la mano.

Profesor

- ¿No? ¿Nadie? Bueno, es un amperímetro, porque mide en amperes ... ¿Cómo se llama, Jaime?

Jaime

- Un reloj, señor.

Profesor

- No estabas escuchando, Jaime. Podría parecerse a un reloj, pero se llama....

El profesor espera y mira alrededor de la clase. Seis manos se levantan inmediatamente.

Profesor

- ¿Richard?

Richard

- Un ampermetro, señor.

Profesor

- Casi. ¿Carolina?

Carolina

- Un amperímetro.

Profesor

- Correcto, un amperímetro. ¿Y dónde encontramos estos amperímetros? ¿Mónica?

Mónica levanta sus hombros y pone cara de duda. Son seis los alumnos con sus manos en alto.

Profesor

- Ni idea. Dile, Rebecca.

Rebecca

- En circuitos eléctricos.

Profesor

- Bien. Ahora sé quiénes estaban durmiendo hoy. ¿Ahora me sigues, Mónica?

Mónica asienta con su cabeza.

Profesor

- Correcto. Ahora vamos a utilizar estos amperímetros en nuestro trabajo práctico así que acérquense y les voy a mostrar cómo funciona uno. En silencio por favor....

Los alumnos y alumnas habían estudiado circuitos electrónicos durante 2 semanas antes de esta lección y tenían familiaridad con la construcción de circuitos en serie y en paralelo, pero en esta transcripción el docente no indaga en su comprensión del tema. En cambio, sí tiene una conversación con algunos niños para ver si pueden adivinar los dos hechos que a él le interesan, antes de comenzar con el experimento. Las preguntas del profesor son cerradas. Quiere chequear que sus estudiantes sepan los nombres de ciertas cosas y dónde se encuentran. Juega un juego rápido de preguntas y respuestas en el cual algunos alumnos y alumnas como Carolina y Rebecca obtienen puntos, porque adivinan correctamente. Richard intenta y casi apunta, mientras que Jaime y Mónica son destacados por no prestar atención.

Un observador-investigador conversó con el docente acerca de este extracto y este le dijo que se había sentido incómodo durante esta parte de la clase, porque pensaba que un número mayor de alumnos y alumnas debería haber sabido lo que era un amperímetro y dijo también que sintió que varios estudiantes, incluyendo a Jaime y Mónica, no estaban prestando ninguna atención. Decidió que necesitaba trabajar para mejorar el comienzo de sus clases y para involucrar un número mayor de alumnos y alumnas en las sesiones de preguntas y respuestas.

Durante los meses siguientes este profesor trabajó sobre el tiempo de espera, el número reducido de estudiantes que contestaban a sus preguntas al comienzo de las clases, y cómo enfrentar las respuestas incorrectas de sus alumnos y alumnas para no ignorarlas. Hubo cambios radicales en las reglas y normas de su sala de clases. Este segundo extracto, de una lección sobre la fotosíntesis, sucedió unos siete meses después de la anterior:

Profesor

- Hoy vamos a estudiar la forma en que las plantas se alimentan. Sé que han hecho algo sobre este tema en la escuela primaria y voy a darles un poco de tiempo para pensarlo y decirle a su vecino de banco lo que sabes o lo que crees ya saber al respecto.

Los alumnos y alumnas se miran entre sí y se escuchan algunos murmullos.

Profesor

- Esperen. Todavía no. Quiero darles algo para pensar.

El profesor saca dos maceteros con geranios. Una planta es grande y sana, la otra bastante delgada.

Profesor

- Cuando hace unos meses atrás, durante la primavera, la Sra. James puso estas dos plantas en los maceteros se parecían en tamaño, pero mírenlas ahora. Quizás han estado creciendo en diferentes lugares dentro de su sala. Pienso que tiene algo que ver con cómo se alimentan las plantas. Piensen ustedes un poco, conversen con su vecino. ¿Por qué creen que estas plantas han crecido en forma tan distinta?

Instantáneamente la clase se llena de discusión ruidosa en parejas. El profesor va a un rincón para chequear el equipamiento. Después de unos 4 minutos, el profesor vuelve al frente y los estudiantes dejan de hablar entre sí.

Profesor

- Ok. ¿Ideas?

Alrededor de la mitad de los alumnos y alumnas levantan sus manos. El profesor espera unos 3 segundos. Un par de manos más se levantan.

Profesor

- Mónica – ¿tu grupo, o sea, pareja?

Mónica

- Esa es más grande, porque estaba en la ventana.
(Y apunta).

Profesor

- En esa ventana, mmm. ¿Qué piensas tú Jaime?

Jaime

- Pensamos que

Profesor

- ¿Qué pensaron?

Jaime

- Esa grande comió más luz que la otra.

Profesor

- ¿Creo que entiendo la idea de Mónica y Jaime, pero puede alguien juntarlas? ¿Ventana-Luz-Plantas?

De nuevo, alrededor de la mitad del curso levanta sus manos. El profesor elige un niño que no tenía levantada la mano.

Profesor

- ¿Richard?

Richard

- Ummm sí. Pensábamos, yo y Dean, que había crecido más, porque obtenía más alimento.

Algunos alumnos y alumnas levantan sus manos aún más altas en el aire. El profesor apunta a Susan e indica que conteste.

Susan

- No, crece donde hay mucha luz y eso es cerca de la ventana.

Profesor

- Mmm. Richard y Dean piensan que la planta obtiene mayor alimento. ¿Susan y ... Stacey también? Sí. Susan piensa que es porque la planta obtiene más luz. ¿Qué piensan los demás? ¿Tariq?

Tariq

- Es la luz porque es fotosíntesis. Las plantas se alimentan por fotosíntesis.

El profesor escribe “fotosíntesis” en la pizarra.

Profesor

- ¿Quién más ha escuchado esta palabra antes de hoy?

El profesor apunta a la pizarra. Se levantan casi todas las manos del curso.

Profesor

- Correcto. Bueno, ¿puede alguien juntar Planta, Luz, Ventana y Fotosíntesis y decirme por qué estas dos plantas han crecido en formas tan distintas?

El profesor espera 12 segundos. Diez manos se levantan inmediatamente cuando cesa de hablar. Cinco más se levantan durante la pausa.

Profesor

- Okay. ¿Carolina?

Carolina

- La planta... la planta grande ha obtenido más luz cerca de la ventana y porque las plantas hacen su propio alimento a través de la fotosíntesis, es....

Jaime

- Más grande.

Profesor

- Gracias Jaime. ¿Qué piensan los demás acerca de la idea de Carolina?

Muchos alumnos y alumnas asientan con sus cabezas.

Profesor

- Sí, es más grande, porque ha tenido más luz por lo que puede hacer más fotosíntesis. Entonces, Richard y Dean, ¿cómo calza tu idea con esta?

Dean

- Estaba equivocada, señor.

Richard

- No, no estaba equivocada. Queríamos decir lo mismo. Fotosíntesis. Alimento de plantas.

Dean

- Sí.

Profesor

- Entonces. ¿Pueden repetírnos su idea de nuevo, pero esta vez utilizando la palabra fotosíntesis también?

Richard

- La fotosíntesis es lo que hacen las plantas cuando se alimentan y crecen.

Profesor

- No está mal. Recuérdalo cuando estemos explicando el experimento que vamos a hacer hoy día.

Este extracto demuestra un cambio marcado en la forma en que el profesor enfoca su manera de preguntar. Ya no le interesa buscar términos y descripciones, sino que intenta explorar la comprensión de sus estudiantes. El profesor crea oportunidades para que los alumnos y alumnas intercambien ideas, articulen sus pensamientos y busquen respuestas en un ambiente donde son apoyados. El tiempo de espera se ha alargado mucho, lo que promueve la participación de más estudiantes. Las respuestas de los alumnos y alumnas son más largas e indican su comprensión conceptual y no su conocimiento de nombres y términos....

Las preguntas han sido un tema desarrollado a lo largo del proyecto, y ha dado como resultado que los docentes y sus estudiantes han modificado su actuar en la sala de clases. Los profesores y profesoras dicen que ahora invierten más tiempo en la preparación de preguntas de calidad, que obtienen una participación más rica por parte de sus alumnos y alumnas, y que utilizan las respuestas incorrectas –tanto orales como en los cuadernos– como puntos de discusión para la clase entera. Frecuentemente las preguntas son formuladas para desafiar los malentendidos conceptuales, para crear un conflicto que requiere ser discutido, o para explorar una ambigüedad que requiere ser aclarada antes de aceptar una respuesta.

Los alumnos y alumnas tienen tiempo para pensar y a veces para discutir sus ideas con sus pares, y luego cualquier estudiante puede ser llamado para contestar. La responsabilidad del grupo tiene un perfil alto en muchas de las salas de clase de manera que los errores puedan ser compartidos y rectificados y las respuestas sean alcanzadas en forma colectiva y colaborativa. Por lo anterior, los alumnos y alumnas son más proclives a ofrecer respuestas e intentar tareas difíciles, porque saben que otros les van a ayudar si se confunden.

En resumen, las sugerencias principales que emergen de las innovaciones de los profesores y profesoras son las siguientes:

- Se deben esforzar más en la formulación de preguntas que vale la pena preguntar; esto es, preguntas que exploran temas que son críticos para el desarrollo de la comprensión de los alumnos y alumnas.
- El tiempo de espera tiene que alargarse hasta varios segundos para permitir a los estudiantes el tiempo necesario para pensar, la expectativa debe ser que

todos pueden contestar y contribuir a la discusión. De esta forma, todas las respuestas, correctas o incorrectas, pueden ser utilizadas para desarrollar la comprensión. El objetivo es mejorar a través de la discusión razonada, y no apuntar correctamente la primera vez.

- Las actividades que sigan a procesos de preguntas y respuestas tienen que ser ricas, en el sentido de proveer oportunidades para que la comprensión de los alumnos y alumnas se extienda y se enriquezca.

Puesto en forma simple, se pregunta para relevar temas sobre los cuales el docente requiere información o sobre los cuales los estudiantes requieren pensar.

En situaciones en las cuales se han realizado cambios de este tipo, los alumnos y alumnas son más participativos y se dan cuenta de que el aprendizaje no depende tanto de su capacidad para apuntar a la respuesta correcta sino de su voluntad de indagar, expresar y discutir su propia comprensión de los temas y conceptos³⁷.

37 Extractos de Black, Harrison, Lee, Marshall, William, *Assessment for Learning: Putting it into Practice*®, Open University Press, 2003, p. 42-49. Traducción del Ministerio de Educación de Chile, 2003.

5 Tipología de Retroalimentación de docentes hacia estudiantes, ejemplos y usos³⁸

La tipología que a continuación se presenta ha sido desarrollada por Tunstall y Gipps (1996) en un estudio que tuvo como objetivo investigar los distintos tipos de retroalimentación que se les daba a niños en la Enseñanza Básica. La produjeron a través de la categorización de material grabado de observaciones de clases, en conjunto con entrevistas a docentes y estudiantes.

Las categorías que dan sentido a esta tipología –manejo del curso/del individuo, orientación hacia el desempeño y el ego, orientación hacia el cumplimiento de tareas y alcanzar maestría, orientación constructivista o del aprendizaje– fueron emergiendo de los datos y de algunos trabajos anteriores, en los que estaba involucrado lo que decían alumnos y alumnas acerca de la retroalimentación que proveían sus profesores y profesoras.

La tabla que se presenta en la página siguiente identifica dos ejes: en el eje horizontal la retroalimentación se distingue en términos descriptivos o “juiciosos” (involucrando algún tipo de juicio); y en el eje vertical se distingue en términos del énfasis negativo o positivo que tiene.

ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR ESTA TIPOLOGÍA

Después de comprender las distinciones principales de esta tipología, se sugiere que sea utilizada para considerar las prácticas evaluativas en cuanto a retroalimentación se trata. La pregunta más general es: como profesor(a), ¿cuáles son los tipos de retroalimentación que más frecuentemente utilizo con los alumnos y alumnas?

De ahí se desprenden muchas otras interrogantes, tales como: ¿Es la respuesta a esta pregunta inicial diferente en relación a mis distintos cursos de un mismo nivel o cursos de diferentes niveles? ¿Es esta respuesta diferente cuando se trata de corregir una prueba escrita en comparación con los comentarios verbales y no verbales “rutinarios” que hago a los estudiantes en aula? ¿Cuán consciente soy cuando los alumnos y alumnas interpretan lo que digo o hago como retroalimentación negativa o positiva y es mi intención que así sea? Y finalmente, ¿hasta qué punto conozco las consecuencias de mi retroalimentación en mis alumnos y alumnas?

Una técnica para recolectar información sobre este tema es simplemente analizar las marcas escritas en evaluaciones a la luz de la tipología presentada arriba. Esta tarea puede realizarse individualmente o en pequeños grupos de docentes. La literatura académica sobre este tema sugiere que existen diferentes estilos para distintos sectores de aprendizaje, por lo que podría resultar interesante entablar una discusión entre colegas de un mismo sector sobre las prácticas típicas de retroalimentación a los alumnos y alumnas. El artículo “Retroalimentación escrita” en este mismo módulo, podría dar algunas pistas adicionales a los profesores y profesoras que desean modificar las formas en que ofrecen retroalimentación a sus alumnos y alumnas en el momento de corregir sus trabajos.

Una buena manera de abordar la retroalimentación verbal y no verbal es organizar visitas en aula entre colegas, para que una persona externa a la dinámica “tome apuntes” durante una o dos horas de clases sobre lo que observa en este plano. Se sugiere que en

38 Tunstall & Gipps, “Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology”, *British Educational Research Journal*, 22 (4), p 389-404. Citado en Lorena Meckes, “Feedback on Pupils’ Performance and the Formative Role of Assessment: a study of feedback practices and pupils’ achievement-related beliefs”, Tesis de Grado de Magister, Institute of Education, Universidad de Londres, 1998.

lo posible inmediatamente después de esta observación, los dos colegas se reúnan para conversar lo visto. Luego los colegas deben cambiar de rol; el que observó en primera instancia debe ser observado y viceversa.

Podría ser útil que el observador clasifique en términos aproximativos las interacciones entre el observado y sus estudiantes en términos de la tipología vista arriba y que esta clasificación sea la base de la conversación posterior. Si no es así, siempre es importante que antes de realizar la observación esté claro entre los

colegas exactamente qué es lo que será el foco de la observación y la base de la conversación posterior.

Otra alternativa muy potente para observar la retroalimentación verbal y no verbal es filmar una clase y luego verla en video con tranquilidad. Aunque a la mayoría no le gusta escuchar su voz en audio y verse en video, no obstante unas grabaciones pueden constituir el punto de partida de una rica conversación y el principio de un camino para avanzar en la forma en que se retroalimenta a los alumnos y alumnas.

Tabla: Tipología de retroalimentación de docentes hacia estudiantes (Tunstall y Gipps, 1996)

Retroalimentación positiva		Retroalimentación de logros	
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
A1 Premiar	B1 Aprobar	C1 Describir logros	D1 Generar mejores niveles de logro
A2 Castigar	B2 Desaprobar	C2 Especificar los logros o lo que hay que mejorar	D2 Diseñar caminos para mejorar
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
Retroalimentación negativa		Retroalimentación para mejorar	
Es importante notar que los tipos de retroalimentación A y B están más centrados en la persona, a diferencia de C y D que se centran más fuertemente en el trabajo realizado.			

Tipo A**Retroalimentación evaluativa: Premios y castigos**

Esta ha sido la manera más tradicional con que hemos sido evaluados. Algunas muestras de premios y castigos son: calcomanías o stickers que se pegan en la libreta o cuaderno del alumno y alumna, salir antes a recreo o dejar castigado, cambiar de asiento (separando amigos), mandar a la inspección, amenazar con llamar a los padres. Se trata de medidas concretas. Por ejemplo, “mientras más nos demoremos, más tiempo nos quedamos a la hora de almuerzo, les sugiero que se apuren en terminar” o “si no se callan doy la materia por pasada y entra en la prueba de la próxima semana”.

A1: Refuerzo positivo, recompensa

Esta evaluación es refuerzo positivo en su expresión más pura. Como ejemplo se pueden incluir dibujos de “caritas felices”, calcomanías y stickers de premio, estrellitas, así como la muestra pública del trabajo.

A2: Castigo, comentarios negativos

Esta es la retroalimentación evaluativa más negativa e implica la completa desaprobación. Los ejemplos incluyen expulsar de la sala, privar de algo (puede ser el recreo), destrucción del trabajo y separación del grupo.

Tipo B**Retroalimentación evaluativa: Aprobación y desaprobación**

En este tipo las expresiones verbales y no verbales muestran que el trabajo o respuesta del alumno y alumna es bien o mal considerado por el docente, sin más información que esa. La retroalimentación se restringe a comunicar hasta qué punto el desempeño se considera satisfactorio o no. Por ejemplo, “¡bien hecho!”, “¡excelente!” “¡estás mejorando realmente!”, vistos buenos o cruces en las pruebas, calificaciones o subrayar errores.

B1: Muestras de aprobación verbal y no verbal

Este tipo de refuerzo es evaluativo, de corte tradicional, positivo. Es descrito como “la expresión de aprobación por parte del profesor y profesora hacia el trabajo de los alumnos y alumnas”. Ejemplos de estas muestras son palmoteadas cariñosas, expresiones faciales positivas, vistos buenos en el papel y elogios generales como “muy bien”, “bien hecho” o “buena niña”.

B2: Desaprobación-retroalimentación negativa verbal y no verbal

Este tipo de retroalimentación es evaluativo y relacionado con sentimientos generales de desaprobación. Ejemplos incluyen “estoy desilusionado de ti, esperaba mucho más” o “tú podrías hacerlo mucho mejor, pero eres tan flojo”.

Tipo C**Retroalimentación descriptiva: Especificando el logro o el modo de mejorar**

En este caso la retroalimentación entrega información sobre qué hace que el trabajo sea bueno o satisfactorio o sobre qué le falta para mejorar. Comunica los criterios y el modo en que estos se han alcanzado o no. Por ejemplo, “esto está bien, rotulaste los ejes del gráfico y la distancia entre los números es equivalente” o “no necesitas poner todos los números en el gráfico, puedes ir de dos en dos, por ejemplo, 2-4-6-; si no, necesitas hacer un gráfico demasiado grande”; o “en este caso la oración es demasiado larga. Usa punto seguido”, “usa sinónimos y consulta el diccionario para no repetir palabras, y usa un vocabulario más formal”.

C1: Especificar los logros o aprendizajes obtenidos, con elogios específicos por medio del uso de criterios

Esto es evaluación descriptiva e identifica “aspectos específicos de aprendizajes exitosos”, lo que apoya el aprendizaje del estudiante a través de elogios o comentarios específicos como, por ejemplo, “esto está muy bien hecho porque...”, como se describe más arriba.

C2: Especificar los logros o lo que hay que mejorar

Esta es retroalimentación descriptiva que los profesores y profesoras usan para especificar lo que se puede aprender de una actividad o lo que necesita ser mejorado. Se enfoca en los logros o errores del trabajo realizado y su relación con los aprendizajes más que en las personas.

Tipo D**Retroalimentación descriptiva: Construyendo el aprendizaje**

En este caso la retroalimentación se centra en describir, junto con el alumno y alumna, las estrategias utilizadas para aprender. Es una reflexión (metacognición o metaaprendizaje) donde el docente es un facilitador más que un juez o proveedor de criterios. Por ejemplo:

- ¿Alguien sabe qué significa “reprobar”?
- Volver a tratar.
- Esa es una buena idea para averiguar el significado de una palabra. ¿Cómo pensaste en eso?
- Es que si “probar” es tratar, entonces “reprobar” es volver a tratar.
- Pensaste bien, así sucede con “intentar”, porque “reintentar” “es volver a intentar”, pero no siempre es como una regla fija, en este caso, “reprobar” en realidad es lo contrario de “aprobar” y “significa...”.

D1: Construir aprendizajes/conocimiento donde el estudiante y el docente aprenden juntos

Esta evaluación descriptiva implica una conversación y diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el “trabajo que se está realizando”. Con este tipo de retroalimentación el profesor o profesora facilita el proceso de aprendizaje. El alumno y alumna es estimulado a explicar o demostrar el logro, usando su propio trabajo.

D2: Diseñar caminos para aprender

Este tipo de retroalimentación se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo del estudiante, en la que él ciertamente participa. Es usado por los profesores y profesoras para articular o describir futuras posibilidades en la construcción de conocimiento, en una manera que considera al alumno y alumna como un legítimo aprendiz.

6 Ejemplos de trabajos de alumnos corregidos y retroalimentados

A. Ejemplos de trabajos corregidos y retroalimentados sin usar criterios de evaluación preestablecidos

I. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, 4º BÁSICO. TICKET, CRUCES Y PUNTOS

Al observar el caso que se analizará a continuación, seguramente los lectores se acordarán del Módulo 3. Allí, una de las discusiones se centró en un instrumento similar a este, poniendo en la discusión algunos aciertos y limitaciones del instrumento. Ahora la mirada será desde otro ángulo, esto es, desde la retroalimentación que provee (o deja de proveer) al alumno.

Observe el ejemplo presentado y, apoyado en las lecturas sobre retroalimentación propuestas en este módulo, discuta con otros docentes o lectores las siguientes preguntas:

- ¿Qué información entregan, tanto para el profesor como para el estudiante, los “tickets” y cruces que el profesor hace en la prueba?
- ¿Qué información puede entregar al estudiante la marca que el docente hace sobre la palabra “*notisia*”?
- ¿Hasta qué punto es útil para el estudiante saber que obtuvo 8,5 puntos de un total de 22?
- En el ítem 1, el profesor tarja una respuesta de la alumna y además corrige varias de las otras. Y en el ítem 3 completa el mensaje escrito por la alumna, escribiendo “se despide, Anaís” ¿Cómo cree que esto puede ayudar a que la alumna mejore su aprendizaje a partir de sus errores?
- Usando la tipología presente en la página 140 ¿cómo clasificaría la retroalimentación que el profesor o profesora entrega al estudiante?

8,5 pto / 22 pto

33

	✓		x		
○	✓		x		x 2pts

✓ ✗
✗ ✗
✗ ✗ 1r to

Se despiola
Anais

2,5 pte

5, 8, 10



Comentario sobre la retroalimentación hecha por el profesor

Tipo de retroalimentación que utiliza el docente:

En esta evaluación, se aprecia una de las prácticas más comunes de los profesores al momento de retroalimentar por escrito a sus alumnos y alumnas a través de la revisión de pruebas y trabajos. Marcas como cruces, vistos, ticket o puntos, son utilizadas como medio para informar a los estudiantes si sus respuestas son o no correctas. Hay que reconocer que este tipo de marcas son un avance en comparación con otra práctica en la cual la única “retroalimentación” es un puntaje y la nota correspondiente.

Las diferentes marcas que hace el profesor sobre el trabajo de la alumna o alumno, tienen la intención de que sepa en qué casos su respuesta ha sido acertada o ha sido incorrecta. Pero la pregunta de fondo es, si acaso esto es suficiente para potenciar la evaluación como una oportunidad de estimular nuevos y mejores aprendizajes. ¿Estas marcas tienen sentido *para el estudiante*? ¿Pueden ser útiles para que un alumno de cuarto básico, como en este caso, tenga una idea de cómo mejorar?

Efectividad de la retroalimentación utilizada para ayudar a mejorar el aprendizaje:

En el primer ítem, el profesor o profesora ha indicado con “x” las respuestas incorrectas. Indiscutiblemente estas cruces no servirán de mucho al estudiante para saber cuál es la respuesta deseada o correcta el día que recibe de vuelta su trabajo. Por lo mismo, el docente ha destinado un tiempo para colocar en el diagrama las respuestas correctas junto a las respuestas equivocadas escritas por el alumno o alumna. Es el Caso de “descriptivo” junto a “normas”, “cuento” junto a “resetas”, y así sucesivamente. Con esto, el alumno o alumna sabe ahora cuáles son las respuestas esperadas por el profesor, aunque sería muy osado suponer que leyendo las respuestas haya aprendido lo que debe saber sobre los tipos de textos. Incluso alguien podría ir más lejos y afirmar que el profesor o profesora ha perdido el tiempo escribiendo las respuestas correctas en la prueba, pues estas correcciones no ayudarán a la alumna o alumno a entender la clasificación sobre los tipos de texto. Aún más, una de las correcciones hechas por el docente se encuentra equivocada desde el punto de vista disciplinar, debido a que tanto la carta, como el mail, como la noticia, son textos más bien informativos que descriptivos, e incluso más todavía, porque una noticia y una carta se construyen desde la modalidad discursiva de la narración, lo cual –obviamente– provoca en el alumno o alumna aprendizajes errados.

Otro aspecto importante a considerar es el hecho de que este trabajo fue revisado sin utilizar criterios de evaluación pre-establecidos. Por esto, probablemente la alumna no sabía, exactamente, qué iba a observar el profesor o profesora en sus respuestas. Tampoco hay indicaciones para que él o ella pudiera entender el por qué de los puntajes otorgados, ¿los puntos descontados fueron por faltas ortográficas?, o en otro caso, debido a que el profesor o profesora marcó la palabra “notisia”, la alumna o alumno podría pensar que esto afectó su puntaje, pero no tiene forma de saberlo.

En la pregunta 3, el docente agregó al final del mensaje escrito por la alumna “Se despide, Anaís”. ¿Podría la alumna o alumno saber si su puntaje se debió a no haber concluido el mail o a no haberlo concluido de cierta manera en particular? (Por lo demás, no existe ninguna convención tan clara de cómo despedirse en el caso de un mail, que no requiere la formalidad de una carta). En otras palabras, incluso si la alumna o alumno dedica tiempo a revisar su trabajo, no tiene retroalimentación suficientemente clara y contundente para comprender las razones detrás del puntaje otorgado.

Al mirar cada respuesta de los alumnos en una determinada pregunta, también se puede efectuar otra clase de retroalimentación, una que es muy propia y útil para el docente. A la luz de las respuestas de sus alumnos, el profesor puede construir una “imagen” de su curso sobre lo que han logrado aprender y qué tan bien lo han hecho.

Un buen análisis de estas evidencias permite que el profesor o profesora, por ejemplo, ante un mismo error que se repite en muchas de las respuestas pueda indagar en las causas de esto. Podría pensar si la causa del error radica en una ambigüedad que surgió en la sala de clases y que todavía requiere aclaración con los alumnos o llegar a la conclusión de que hay un grupo de alumnos o alumnas en el curso, para los cuales, los tipos de texto todavía no son algo entendible, por lo que en el mes que viene, cada vez que trabaje con textos partirá explicando a qué tipo pertenecen dentro de esta clasificación—incluso cuando lo que tenía planificado para estas clases, tenga nada o poco que ver con ese contenido.

En resumen, la retroalimentación al alumno o alumna, en el caso de esta prueba, es poco efectiva. Vale la pena considerar muy seriamente esta afirmación, porque resulta patente que el docente ha invertido tiempo en su corrección. Será un desafío para el docente repensar cómo retroalimentar a sus alumnos de tal manera que cuando invierta su tiempo en esta acción, exista una mayor probabilidad de que esto tenga como consecuencia que los alumnos y alumnas aprenden más y mejor.





II. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, 1º BÁSICO. RETROALIMENTACIÓN ESCRITA

Al igual que en el caso anterior, los dos ejemplos de trabajo de alumnos que se presentan a continuación fueron corregidos sin utilizar criterios de evaluación pre-establecidos, por lo que ni los alumnos ni los lectores (valga también para quienes elaboraron los comentarios), tienen claridad sobre lo que el docente quiso observar en esta ocasión, en el desempeño de los alumnos y alumnas, y el significado que tiene cada una de las calificaciones. No obstante lo anterior, igual podemos preguntarnos por la estrategia de retroalimentación utilizada por el docente en estos casos. ¿Qué comunica a los alumnos y cómo lo hace? ¿en qué medida puede considerarse una retroalimentación efectiva?, recordando que una retroalimentación es

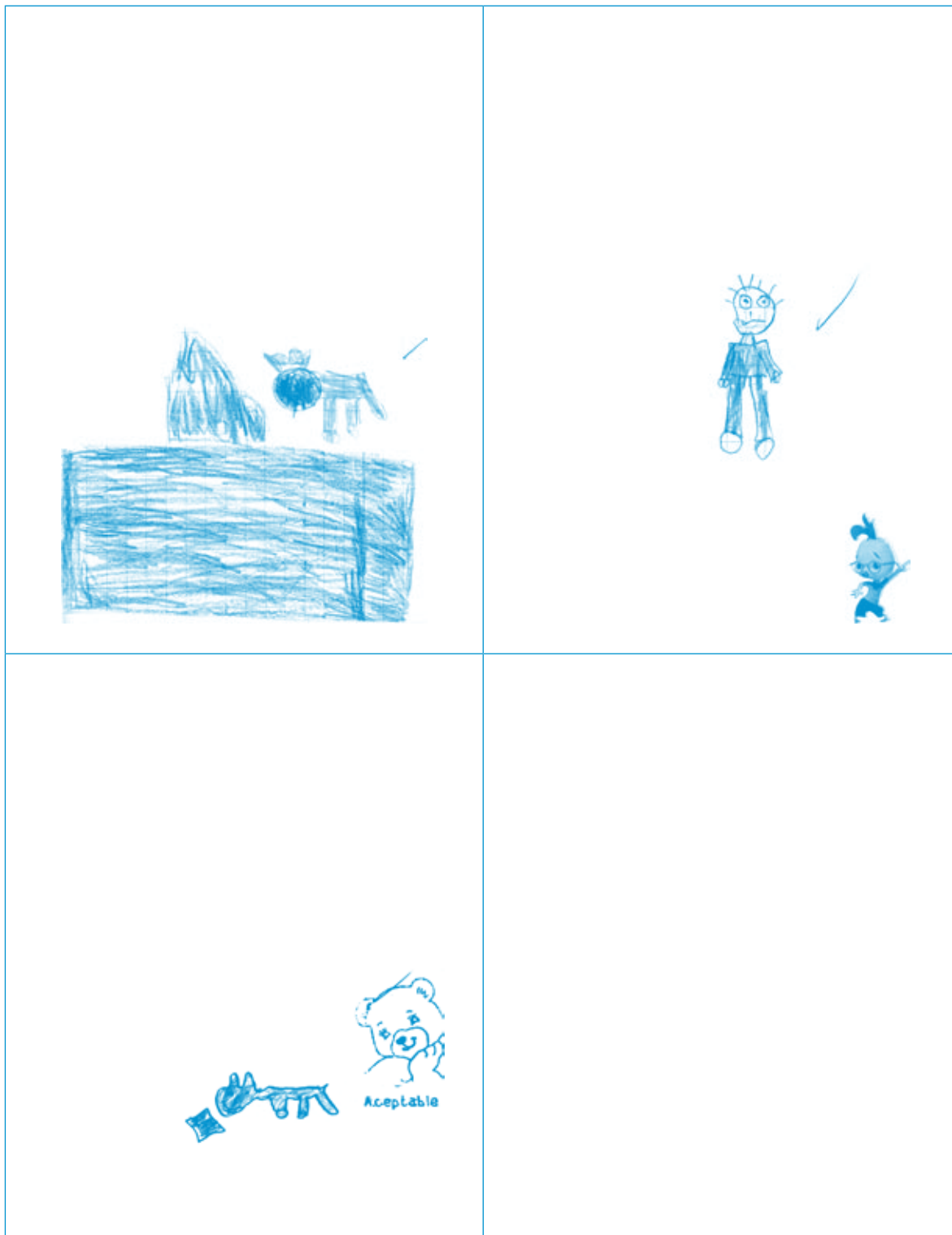
efectiva cuando da señales al alumno sobre qué hacer para mejorar en su aprendizaje.

- Luego de observar ambos ejemplos, discuta con sus colegas las siguientes preguntas:
- Según su parecer, ¿hasta qué punto el comentario ayuda a mejorar la calidad del trabajo de los estudiantes?
- ¿Qué otro comentario le haría usted al alumno para ayudarlo a mejorar la calidad de su trabajo?
- En comparación al caso anterior (de cuarto básico) ¿Cuáles son las ventajas de escribir un comentario al estudiante sobre su trabajo? y ¿qué se debe tener presente al momento de escribir un comentario?

Ejemplo 1

 <p>The drawing shows a landscape with a mountain range in the background. In the foreground, there is a large tree on the left, a small house in the center, and two mice on the right. One mouse is holding a diamond-shaped kite, and the other is holding a string. The sky is filled with various cloud-like shapes.</p>	
	 <p>Excelente</p>

Ejemplo 2





Comentario

Tipo de retroalimentación que utiliza el docente:

Salta a la vista la forma simpática que ha buscado el docente para retroalimentar a sus alumnos de primero básico. El timbre con un osito que pone en el caso de ambos trabajos tiene como intención comunicar al alumno la calificación otorgada (“excelente”, “bueno”). Además, es de suponer que también intenta comunicar este juicio en forma afectiva, simpática y “suave”, o sea, teniendo muy presente el hecho que la calificación puede tener impacto en su relación con cada alumno y con la motivación de ellos a seguir aprendiendo.

Hemos visto la centralidad de comunicar a los alumnos cómo les va en términos de los aprendizajes que demuestra a través de lo que producen a diferencia de dirigirnos a su persona, dando muestras de nuestra aprobación o desaprobación. Desde este punto de vista, podríamos preguntarnos por el valor del uso de marcas como el osito, caritas felices y otros similares. Quizás nuestra respuesta debería depender también de otros elementos de retroalimentación que pueden o no estar presentes y disponibles para el alumno.

Efectividad de la retroalimentación utilizada para ayudar a mejorar el aprendizaje:

En el caso de estos ejemplos, la profesora o profesor no solo enjuició o calificó el trabajo, sino que también ofreció una retroalimentación en forma de comentarios escritos breves. Lo interesante ahora, es ver el rol que pueden jugar éstos para que el alumno o alumna tenga pistas sobre qué y cómo mejorar.

En el primer caso, la frase que acompaña la calificación de “excelente” tiene como objeto el tipo de lápiz con que el alumno escribió su respuesta. Como no sabemos con qué “ojos” (o criterios) el docente estaba observando lo que produjo el alumno o alumna, es difícil saber a ciencia cierta cuán oportuno puede ser este comentario. Si por ejemplo, la idea era calificar la caligrafía, este comentario puede ser relevante, aunque parece algo contradictorio, si el trabajo es calificado con un excelente, no obstante la alumna o alumno haya usado un lápiz pasta.

Ahora, si supuestamente no es el caso, y la caligrafía no constituye el centro de la mirada evaluativa del profesor, entonces este comentario sobre el tipo de lápiz parece poco relevante.

Por otro lado, vale destacar que es muy probable que ante cualquier tarea haya alumnos o alumnas que logran demostrar un nivel excelente. En estos casos, tanto como en los casos en que los alumnos no logran un desempeño destacado en la tarea, resulta importante para el alumno saber lo que hay detrás del juicio hecho por el docente. En este caso, es importante que sepa que su trabajo es excelente, por ejemplo: porque los dibujos están bien hechos, porque el texto está bien escrito o porque secuenció en forma correcta los hechos. El alumno o alumna no puede saberlo porque el esfuerzo hecho por el docente no se traduce en una retroalimentación adecuada. Cuando un trabajo se considera excelente, aún ahí, es una buena práctica buscar formas de incentivar al alumno a seguir aprendiendo o conectando lo ya aprendido con otro dominio o ámbito (escolar, familiar, social). También constituye retroalimentación –por ejemplo– formular una pregunta adicional para “seguir pensando”. En este terreno es importante plantearlo en un tono adecuado, para que no sea entendido por el alumno o alumna como una crítica negativa, sino como un verdadero incentivo y motivación para mejorar aún más en sus aprendizajes.

En el ejemplo 2, calificado con un “bueno” y sobre lo cual el docente comentó “te faltó un poquito, ¡tú puedes!”, se observa que el profesor está preocupado por la sensibilidad del alumno: como no logra una excelente calificación, el docente se empeña en motivar al alumno a creer en sí mismo y en su capacidad para mejorar. Tal como se sugirió en el caso anterior, pareciera que el docente apela al alumno y algunos dirían en particular que se dirige a su ego. Otros podrían afirmar que, no obstante ese énfasis, también aquí parte del comentario está enfocado en el aprendizaje cuando dice “te faltó un poquito”.

Está claro, sin embargo, que no constituye retroalimentación suficiente un comentario de esta naturaleza. Un alumno inteligente y motivado a aprender se preguntaría de inmediato, ¿qué es lo que me faltó?, ¿en qué consiste ese “poquito” que todavía no logro comprender o hacer? Desde esta perspectiva, aunque el profesor haya intentado retroalimentar al alumno, ésta no es efectiva. El alumno o alumna, no solamente quedará en la oscuridad sobre lo que hay detrás de la calificación, el comentario adicional no le aclarará sus dudas, ni proveerá pistas para saber qué tiene que hacer para mejorar.

B. Ejemplos de trabajo de alumnos corregidos y retroalimentados siguiendo criterios de evaluación preestablecidos

Los ejemplos de trabajo de alumnos y alumnas que se presentan en esta sección fueron concebidos, aplicados y evaluados con criterios de evaluación por parte de un docente que estaba participando en una formación en Evaluación Para el Aprendizaje durante el año 2007. Han sido seleccionados para estimular la reflexión por parte del lector respecto a la importancia de contar con criterios para juzgar el trabajo de los estudiantes, para evaluar y retroalimentar en forma efectiva a los alumnos. Vale advertir al lector que este ejemplo no debe considerarse como un referente directamente replicable, en parte por las falencias que contiene y que fueron comentadas en el capítulo anterior, y en parte, porque fue construido por un docente que tuvo en mente sus particulares alumnos y alumnas, quienes se encontraban en cierto momento de su escolaridad.

Con el propósito de orientar la reflexión acerca de los ejemplos, se incluye en cada caso, un comentario sobre la calidad de la retroalimentación al alumno y luego otro comentario respecto a la calidad del juicio hecho por el profesor al trabajo del alumno. En estos comentarios se han considerado las siguientes categorías:

- Estrategia de retroalimentación utilizada, donde el foco está en identificar las principales señales que el docente da a sus alumnos y alumnas.
- Características de la retroalimentación dada al alumno de acuerdo a lo que señala la tipología propuesta por Tunstall & Gipps, haciendo énfasis en la utilidad que puede tener para fomentar un avance en el aprendizaje de los alumnos.
- Análisis del juicio evaluativo realizado por el docente, contrastando las evidencias en el trabajo del alumno con lo que describe el nivel de logro asignado por el docente, para ver hasta qué punto la asignación de este nivel permite hacer un juicio del desempeño del estudiante, de acuerdo a las evidencias en su trabajo.

Aunque estos materiales solo permiten reflexionar sobre la construcción de juicios y las prácticas de retroalimentación en el sector de Lenguaje y Comunicación del primer ciclo básico, no está demás señalar que, una vez que el lector se apropia de este modelo de trabajo, podrá transferirlo a otros sectores. Es conveniente, además, que así sea, suponiendo que los alumnos de primer ciclo básico pasan, en muchas ocasiones, gran parte de la jornada de estudio con el mismo docente. Dicho de otra manera, cuando en una asignatura, los alumnos se acostumbran a construir con sus profesores criterios de evaluación, y cuando éstos son usados siempre para mirar “cómo me va” y “cómo me fue”, es una excelente oportunidad para seguir con la práctica en los demás sectores.

LECTURA DE UN CUENTO, TERCERO BÁSICO

En este escenario de evaluación, el profesor dividió la evaluación en dos clases con el propósito de evaluar la comprensión lectora y la comunicación oral en el trabajo de sus alumnos y alumnas.

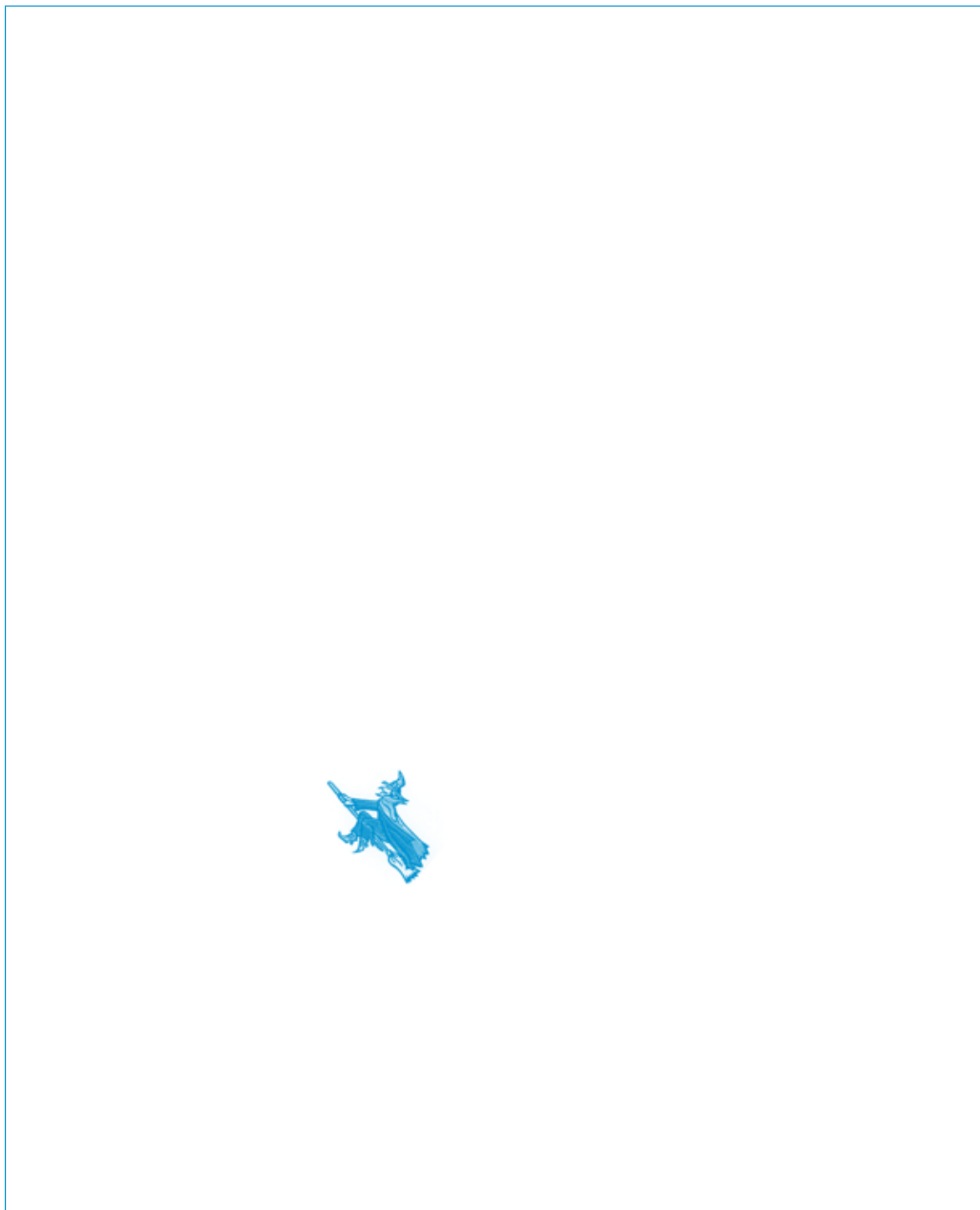
Primera clase

Evaluación de la comprensión lectora

Para evaluar la comprensión lectora, los alumnos y alumnas leyeron el cuento, “La bruja Aguja” de Ana María Güiraldes. Luego de la lectura, cada alumno y alumna debía responder a las preguntas y actividades presentes en un instrumento de evaluación (el cuento y el instrumento de evaluación están en la página 108 a 111 del Módulo 3).

Para registrar y evaluar el desempeño de los alumnos y alumnas en esta actividad, el docente elaboró la siguiente pauta de acuerdo al criterio de evaluación “Comprensión lectora” que se presenta en la página 66 del Módulo 2:

Pauta de registro y evaluación de la comprensión lectora



Segunda clase**Evaluación de la comunicación oral**

Para evaluar la comunicación oral, el docente planificó la evaluación en una sesión de 2 horas. Los alumnos leyeron el criterio de evaluación que fue adaptado por el profesor para que ellos lo entendieran. Enseguida el docente leyó, en voz alta, el cuento “La bruja Aguja” al curso. A partir del relato del cuento, el docente planteó preguntas para que los niños discutieran en base a lo escuchado del cuento y sus opiniones personales, tales como:

¿Por qué crees que la bruja Aguja se operó la nariz?

¿Te cambiarías algo que no te gusta de tu cara o cuerpo, como lo hizo la bruja Aguja?

¿Es importante para ti el cariño de tus amigos?, ¿por qué?

A partir de las diferentes tendencias en las opiniones, el profesor formó grupos de niños que tenían opiniones distintas, de modo que discutieran sobre el tema planteado y defendieran sus posturas.

Para registrar y evaluar el desempeño de los alumnos y alumnas en esta actividad, el docente elaboró la siguiente pauta de acuerdo al criterio de evaluación “Comunicación oral” que se presenta en la página 70 del Módulo 2:

Pauta de registro y evaluación de la comunicación oral

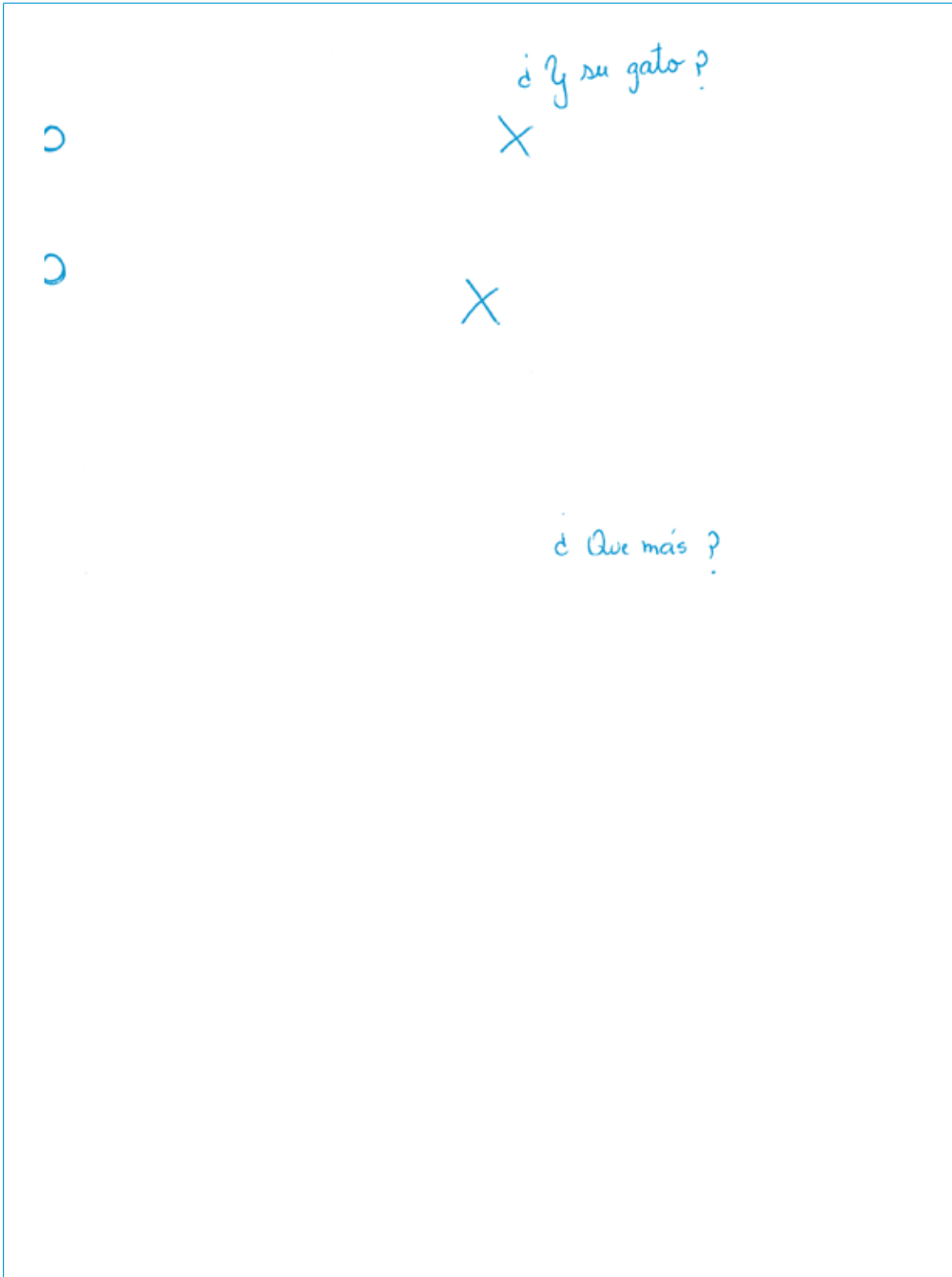


CASO 1**Evaluación del profesor o profesora**

Nivel de logro en Comprensión Lectora: Necesita reforzamiento

Nivel de logro en Comunicación Oral: Suficiente



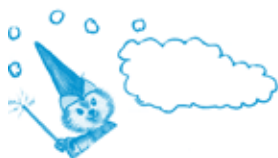


Pauta de registro y evaluación de la comprensión lectora

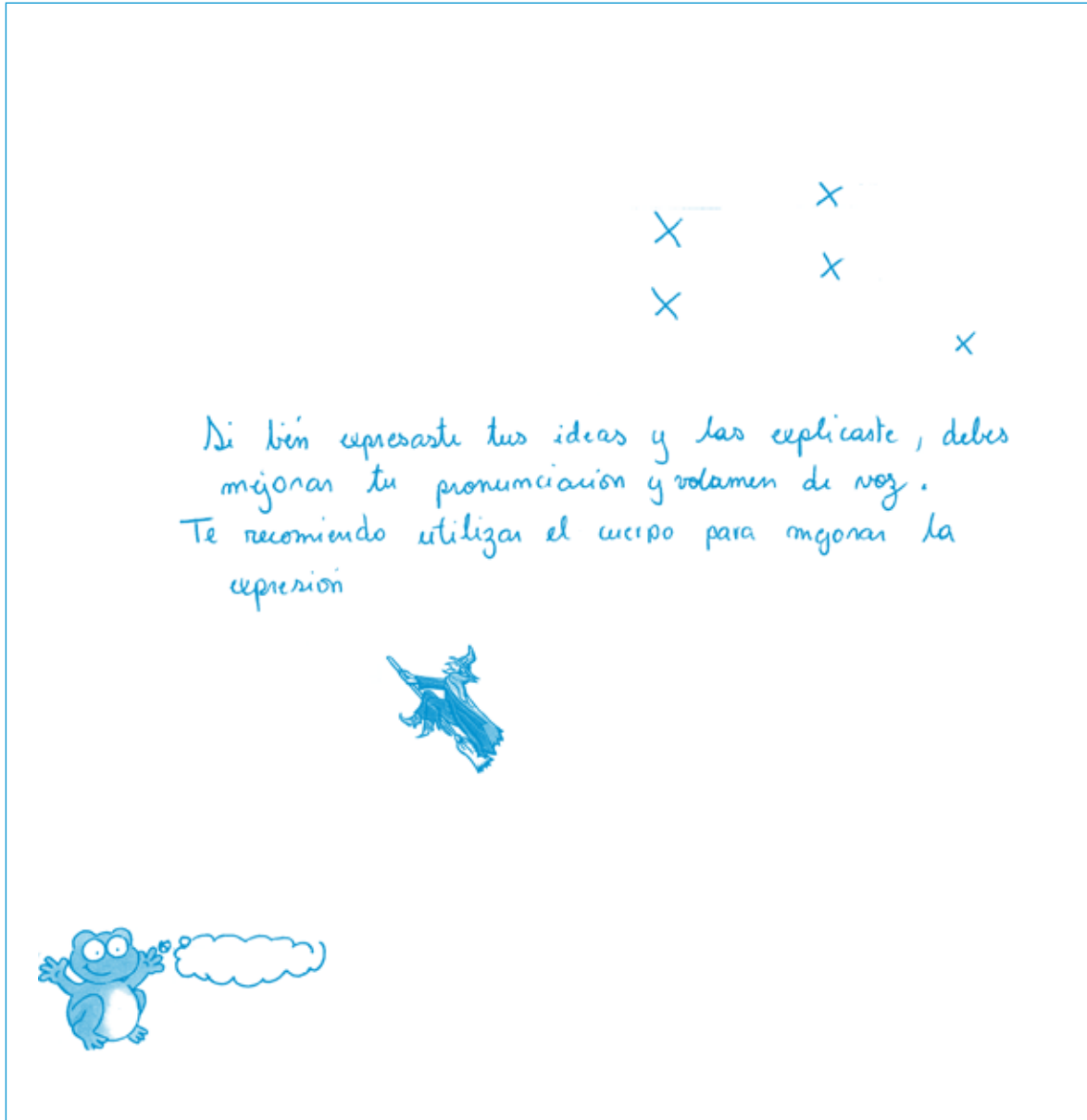
X
X
X
X
X

Italo : Te recomiendo leer dos veces las lecturas
y si necesitas , puedes revisar el texto después
de leer cada pregunta .

!! Tu puedes hacerlo mucho mejor !!



Pauta de registro y evaluación de la comunicación oral





Comentario sobre la retroalimentación

Sobre la estrategia utilizada de retroalimentación al estudiante:

Destaca la preocupación por parte del docente por incluir espacios y momentos durante la evaluación para realizar la retroalimentación. En específico, al igual como lo hacen la mayoría de los profesores, el docente utiliza cruces y tickets para señalar si la respuesta del estudiante es correcta o no. Además junto a ellas escribe algunas preguntas y mensajes que orientan el logro de aprendizaje.

Pero la estrategia utilizada va más allá, incluye una “pauta de registro” para evaluar la comprensión lectora y otra para evaluar la comunicación oral, según lo que establecen los criterios propuestos. Estas pautas contienen listas de cotejo que están alineadas con la descripción del criterio, un espacio para las observaciones sobre el desempeño del estudiante en la evaluación, y los criterios de evaluación correspondiente. Como se puede notar, el docente ha pensado en muchas maneras de registrar información para elaborar el juicio sobre el desempeño del alumno y, a su vez, hacer la retroalimentación correspondiente.

Vale destacar, que esta estrategia es un muy buen comienzo para incluir la retroalimentación como componente de sus evaluaciones, pues más allá de los comentarios que se puedan hacer respecto a su efectividad, representan un gran paso del docente en busca de maneras que le permitan orientar a los estudiantes en su aprendizaje.

Sobre el tipo de retroalimentación que realiza y su efectividad:

Es claro que este docente está dando pasos en busca de una buena manera de retroalimentar a sus alumnos y alumnas. Marcas, cruces, tickets y las frases como “necesita reforzamiento” o “¡¡ tú puedes hacerlo mucho mejor!!”, revelan que el docente aún las considera necesarias para retroalimentar a sus alumnos. El problema es que estas marcas y mensajes no ayudan a que el estudiante conozca lo que efectivamente ha aprendido, ni tampoco ofrecen una descripción sobre los siguientes pasos a seguir para lograr mejores aprendizajes, más bien, solo le dan señales de aprobación y reprobación de su trabajo.

El paso importante en la retroalimentación al alumno es cuando opta por dar una retroalimentación que describe los logros y da pistas de cómo seguir mejorando. Frases como “Te recomiendo leer dos veces la lectura y si necesitas, puedes revisar el texto después de leer la pregunta” y “si bien expresaste tu ideas y las explicaste, debes mejorar tu pronunciación y volumen de voz. Te recomiendo utilizar el cuerpo para mejorar la expresión”, son muy útiles para el alumno en cuanto le señalan concretamente qué ha hecho bien y qué debe mejorar dándole pistas de cómo hacerlo.

En este sentido algunos de los comentarios recién mencionados podrían perfeccionarse todavía. Al alumno o alumna le resultaría muy útil saber a qué prestarle mayor atención cuando lee el texto –la primera, segunda o tercera vez– para no desviarse con tanta facilidad.



Comentario sobre el juicio del profesor o profesora

Sobre el nivel de logro asignado por el docente:

Vale recordar que el juicio evaluativo se realiza a partir de la observación y análisis de las evidencias de desempeño en los trabajos de los alumnos. Al contrastar esta evidencia con los niveles de logro descritos en el criterio se elabora el juicio evaluativo en base a un referente conocido y compartido por el profesor y el alumno o alumna.

(Aunque la situación de evaluación estuvo constituida por una prueba escrita y una exposición oral, aquí solo comentaremos el desempeño evaluado por el criterio Comprensión Lectora, ya que únicamente contamos con evidencias de desempeño en esta dimensión).

El docente asignó un nivel de logro “necesita reforzamiento”, en directa referencia al criterio Comprensión Lectora. A primera vista esto parece razonable pues, al leer el primero y el último párrafo del texto queda explícito que la bruja tenía una gran nariz y que por esto tenía un olfato muy desarrollado que le molestaba. Sin embargo, al leer el cuento completo y darle un sentido global al texto, parece muy razonable que el alumno o alumna haya pensado que la bruja se operó la nariz por razones estéticas y que las alusiones a su olfato altamente desarrollado, por causa del tamaño de su nariz, son simplemente una excusa. Por lo que asignar un nivel de logro “Necesita reforzamiento”, parece poco descriptivo y justo atendiendo a lo que en la globalidad de su trabajo el alumno o alumna ha evidenciado sobre su comprensión del cuento.

Cuando el estudiante señala que el cuento trata de “*Una bruja que quería ser linda*” y “*se operó para verse más bonita*”, está dando evidencias de que comprendió el sentido global del texto. Esto puede apoyarse en la respuesta a la pregunta en que el alumno debe dar su opinión sobre la posibilidad de cambiarse la nariz, señalando “*no, porque uno nace como nace*”. Aunque la respuesta es escueta, parece suficiente para inferir que el alumno opina de acuerdo a lo que sugiere el texto y a su propia experiencia.

Algo que vale agregar, es que la pregunta 3 del ítem II y el dibujo realizado arroja información que se contraponen. En el primer caso, el alumno no reconoce al gato como algo que siempre usaba la bruja al viajar, pero sí lo reconoce en su dibujo. Cabe preguntarse, a la luz de la evidencia, si el problema está en la redacción de la pregunta o si el texto no es suficientemente explícito al respecto. Ante discrepancias como éstas, cabe recordar que los instrumentos de evaluación buscan pesquisar evidencias de aprendizaje, y si en este caso particular, un propósito del instrumento era recoger evidencias para evaluar hasta qué punto el alumno identifica información explícita del texto, la conclusión es que esto es algo que bien ha demostrado a través de su dibujo.

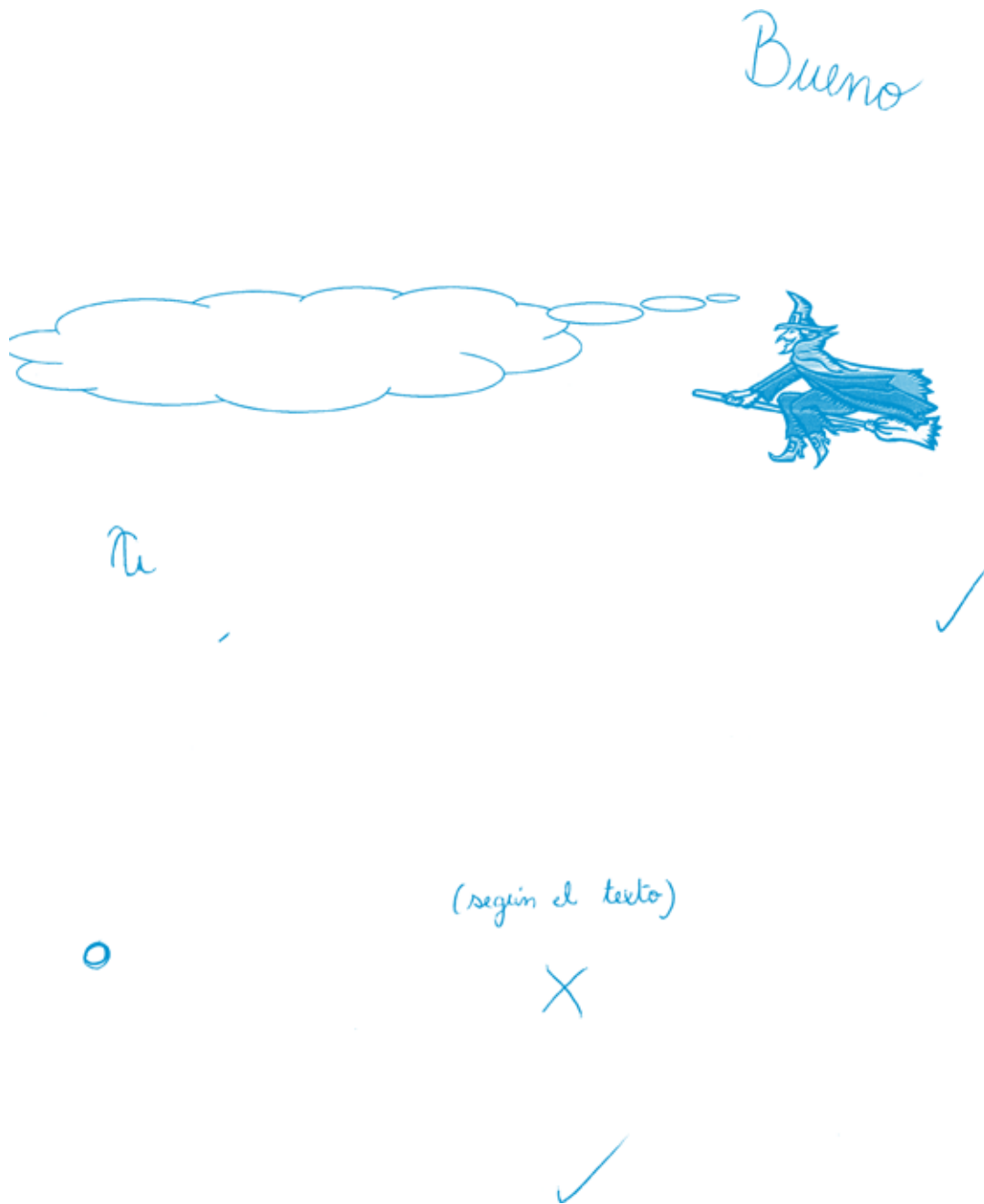
Debido a lo anterior, podríamos considerar que el trabajo del alumno demuestra un nivel de logro satisfactorio, por haber “identificado la idea principal del texto” a través de su dibujo y lo que escribe en la pregunta abierta.

Una adicional referencia para “calibrar” el juicio del docente es el Mapa de Lectura. En este caso, el trabajo del estudiante es descrito por el nivel 1 de este Mapa, pues extrae información evidente del texto al relatar de qué trata el cuento, realizando claramente inferencias sugeridas en el cuento cuando señala que la bruja quería ser linda, además, otorga opinión sobre lo leído, apoyándose en las inferencias que ha hecho sobre lo leído en el texto.

CASO 2**Evaluación del profesor o profesora**

Nivel de logro en Comprensión Lectora: Bueno

Nivel de logro en Comunicación Oral: Bueno




○



X (recuerda porqué cambió
su raíz operada por la
original)







¡¡ Qué lindo
comics !!

Pauta de registro y evaluación de la comprensión lectora



Pauta de registro y evaluación de la comunicación oral

Observaciones	Logros
<p>Tu participación fue muy buena Procuna hablar un poco más fuerte y utilizar tus manos y rostro cuando te expresas.</p>	<p>X</p> <p>X X X X</p>
	
	



Comentario sobre la retroalimentación

Sobre el tipo de retroalimentación que realiza y su efectividad:

Al igual que en la respuesta anterior, se observan marcas, cruces, vistos; frases como “casi perfecto” o “qué lindo el comic”, “tu participación fue muy buena”, todas ellas revelan una *retroalimentación que aprueba* el trabajo del alumno. La información que entrega este tipo de retroalimentación no genera en el estudiante una comprensión del desempeño alcanzado, ni tampoco ofrece una descripción sobre los siguientes pasos para mejorar los logros alcanzados. Su principal utilidad es reforzar la relación entre docente y estudiante.

El docente también utiliza una *retroalimentación que describe los logros y modo de mejorar* la competencia que se desea desarrollar, en este caso, la comunicación oral de ideas. Esta situación es clara cuando se usan frases como “procura hablar un poco más fuerte y utiliza las manos y el rostro cuando te expresas”. En otras palabras, este comentario ayuda al estudiante para mejorar en la próxima actividad, además sirve para reforzar los criterios con los que evaluó el trabajo del alumno, y lo que valora en la evaluación.

Cuando el profesor escribe “*debes pensar mejor las preguntas de ‘pensar y buscar’, tú ya sabes reconocerlas*”, confía en que el alumno o alumna sabe a que se refiere, sin embargo, el alumno debió pensar para responder las preguntas, aunque sus respuestas no fueran las esperadas por el docente. Entonces, el alumno o alumna podría preguntarse “¿qué tenía que pensar?”, para responder correctamente. Estos comentarios de poco ayudan al estudiante, pues no basta con decirle “debes pensar mejor”, es necesario señalarle que en este caso, lo relevante es que pueda identificar las ideas implícitas en el texto.

Sugerencias para mejorar la retroalimentación:

Los comentarios pueden ser más útiles cuando hacen referencia a la competencia que se desea alcanzar, por ejemplo: “**recuerda por qué cambió su nariz operada por la original**”, comentario que busca ayudar al alumno desarrollar mejor la comprensión del texto, otro ejemplo similar sería: *¿qué otra razón puede haber para que la bruja se haya operado?, ¿cuál crees, ahora, que es la razón principal de que se operara la nariz?*, de este modo, el comentario se caracteriza por ser orientador respecto de las acciones que el estudiante debe realizar para desarrollar la competencia deseada. Otro ejemplo, relativo a orientar la comprensión no textual de la información sería, “**relaciona la información que entregan los distintos momentos del texto para inferir la información que no está escrita en el cuento**”.

De manera más general se recomienda hacer mayor descripción **del nivel y calidad del desempeño** del estudiante, en este caso se le dice al alumno que lo hizo casi perfecto. ¿Qué significa esto realmente? Para aclarar esta ambigüedad, se recomienda describir el desempeño logrado usando la tabla de criterios, el alumno o alumna, al situarse en un continuo de calidad, seguramente será capaz de visualizar más claramente el camino de mejora. También se recomienda **describir estrategias de aprendizaje** que ayuden a desarrollar las competencias descritas en la tabla de criterios, orientando acciones concretas para que el alumno alcance los niveles superiores de la tabla. Por último, los comentarios son mejor recibidos cuando se construyen apuntando al trabajo del alumno o alumna, por sobre la persona que realizó el trabajo. Esta diferenciación –por sutil que sea–, tiene por objeto mejorar la relación pedagogía y compromete a los alumnos y alumnas con su propio desempeño.



Comentario sobre el Juicio del profesor

Sobre el nivel de logro asignado por el docente:

En el criterio Comprensión Lectora, se encuentran evidencias en las respuestas del o la estudiante que coinciden con el juicio evaluativo del docente, se observa que el juicio se ha realizado contrastando el desempeño con la tabla de criterios creada para este escenario. Tanto el comic como la explicación del cuento hecha por el alumno o alumna, dan cuenta de la competencia que ha sido puesta en juicio y que permite lograr un “nivel bueno”. Finalmente, las respuestas erróneas nos ayudan a comprender las dificultades que aún mantiene y que son motivo de la retroalimentación realizada por el docente.

Respecto al criterio de comunicación oral, solo es posible decir, que el juicio es coherente con lo anotado en la tabla de evaluación que se incluye en el instrumento, esto significaría que el alumno o alumna posee competencias para expresar ideas de **nivel bueno**, según se describe en la tabla de criterios.

Siempre es deseable diseñar tareas que nos ayuden a elaborar un juicio del desempeño de los alumnos y alumnas basado en diversas evidencias de su aprendizaje. Este instrumento destaca por esta posibilidad, pero esto también puede ser visto como una tensión para el docente, pues debe elaborar el juicio a partir de mayor información, lo que puede resultar algo complicado al comienzo, pero ciertamente permite formarse una visión más amplia de lo que cada alumno y alumna ha aprendido.

Glosario de Términos

Glosario de términos

Autoevaluación:

Proceso que capacita al alumno y alumna para reflexionar sobre qué y cómo ha aprendido y juzgarlo en contraste con un conjunto de criterios. La autoevaluación no sustituye la del docente.

Coevaluación:

Proceso llevado a cabo por parte de estudiantes pares en el cual se evalúa un trabajo o producto de acuerdo a los criterios de evaluación preestablecidos. Igual que en el caso de la autoevaluación, la coevaluación no sustituye la del docente.

Competencia:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.

Criterios preestablecidos:

Es un conjunto de dimensiones del aprendizaje consideradas centrales desde el punto de vista de un sector de aprendizaje que son utilizados para evaluar el trabajo de un alumno o alumna o de grupos de estudiantes. Deben ser definidos antes de la elaboración de instrumentos de evaluación y la aplicación de éstos. Estos criterios, deben ser conocidos y comprendidos por los alumnos y alumnas cuyos trabajos serán evaluados de acuerdo a ellos.

Descriptor:

Párrafo breve que describe características que pueden ser observadas y que permite ubicar el trabajo o

producción de un alumno o alumna en un continuo de calidad. Cada párrafo o descriptor corresponde a un nivel de logro.

Desempeño:

Un trabajo o producto puede ser evaluado en cuanto demuestra evidencias del desempeño involucrado. El desempeño puede resumirse en conceptos (excelente, pobre, muy bien, por ejemplo) o con números; cuando así sea, se llama “nivel de logro”.

Dimensiones de aprendizaje:

1. Son aspectos del aprendizaje considerados clave desde el punto de vista de un sector de aprendizaje particular. Pueden incluir conocimientos, habilidades y capacidades. Un criterio de evaluación reúne dimensiones de aprendizaje afines.
2. En los Mapas de Progreso: son aquellos elementos constitutivos de una determinada competencia, que de manera interdependiente progresan a lo largo de los siete niveles de un Mapa.

Evaluación para el aprendizaje:

Es el proceso de recoger evidencias e información acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos y alumnas utilizando criterios de evaluación preestablecidos. El análisis de los resultados es utilizado para retroalimentar con el fin de promover el aprendizaje y realizar los ajustes necesarios en la planificación de actividades en aula.

Escenarios de evaluación:

Conjunto de tareas y/o actividades, junto con las respectivas condiciones, que el profesor o profesora

diseña e implementa para que los alumnos y alumnas expliciten el conocimiento, destrezas y habilidades que le interesa evaluar.

Mapas de Progreso del Aprendizaje:

Descripción sucinta de los tipos de aprendizaje que promueven los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del currículo chileno. Señalan lo que se valora como metas del aprendizaje desde una perspectiva nacional y señalan las características de su desarrollo desde 1° Año Básico hasta 4° Año Medio.

Metas (u objetivos) del aprendizaje:

Algunos autores utilizan este término para referirse a los aprendizajes esperados.

Niveles de logro:

En el contexto de este libro, constituyen un continuo que puede ser explicitado en términos de números o conceptos que va desde un desempeño pobre a uno excelente. Asociados a cada nivel de logro debe haber una descripción de este (ver “descriptor”) que permite al evaluador situar el desempeño de los alumnos en este continuo, evidenciado —por ejemplo— en respuestas escritas, presentaciones orales y trabajos elaborados en casa.

Nivel:

En los Mapas de Progreso, se refiere a las distintas etapas del continuo típico de aprendizaje, que va de lo más simple a lo más complejo. Cada nivel del mapa de progreso representa un momento característico en el desarrollo del aprendizaje en un área determinada, cualitativamente distinto al nivel anterior y al que le sigue.

Retroalimentación:

Información escrita u oral que pretende ayudar al alumno y alumna a mejorar su aprendizaje.

Rúbrica:

Es el conjunto compuesto por: criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores, utilizando para contrastar y analizar las evidencias de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Se puede utilizar en diversos escenarios de evaluación, dado que sus criterios contienen las dimensiones de aprendizaje centrales de un sector. Permite realizar una retroalimentación continua que promueva el avance en los niveles de logro de cada criterio de evaluación. La rúbrica es establecida y socializada con los alumnos y alumnas, quienes a su vez pueden usarla para contrastar sus propios aprendizajes.

