

LA EVALUACIÓN COMO OPORTUNIDAD

Rebeca Anijovich
Graciela Cappelletti

PAIDÓS VOCES DE LA EDUCACIÓN

4. MÁS ALLÁ DE LAS PRUEBAS: LA RETROALIMENTACIÓN

Ofrecer una apropiada retroalimentación a los estudiantes es una de las tareas más compleja que tiene hoy un docente.

Reconocemos, cada vez con más claridad, que nuestros estudiantes son diversos y que necesitamos utilizar distintas estrategias para favorecer sus aprendizajes. Al referirnos a la diversidad de nuestros estudiantes, reconocemos la existencia de una variedad de intereses, de experiencias previas, de estilos de aprendizaje, de tipos de inteligencia, de entornos sociales y culturales que nos llevan a encarar la enseñanza y la evaluación considerando el aula como un espacio heterogéneo.

Desde la perspectiva del campo de la evaluación que aboramos en este trabajo, no se trata solo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía. Consideramos que un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va

a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido.

El término "*feedback*" o "retroalimentación" ha sido definido desde el campo de la psicología, en la década del setenta, como una serie de procedimientos que se utilizan para informar al alumno lo que está bien y lo que está mal, dentro del paradigma conductista.

Según Allal y Mottier López (2005), en los países anglosajones la retroalimentación está más relacionada con la idea de corrección y, en los países francófonos, se refiere a la adaptación y remite al concepto de regulación de los aprendizajes.

En Latinoamérica, las prácticas habituales de retroalimentación en las aulas consisten en correcciones, señalamiento de errores y calificación. De este modo se desplaza la construcción del sentido del aprendizaje. A modo de ejemplo, indicamos algunas de las maneras en que se ofrece retroalimentación:

- El docente señala el error, lo corrige y otorga un puntaje a la producción.
- El docente pone una cruz o subraya lo que el alumno resolvió erróneamente y le otorga un puntaje a la producción.
- El profesor identifica los errores e informa al estudiante en qué se equivocó, a veces brindando ayudas para que lo resuelva en forma apropiada, a veces simplemente explicitando la opción correcta.

En ocasiones encontramos otras prácticas que se acercan más a la evaluación formativa. A modo de ejemplo:

- El profesor brinda explicaciones en forma general al estudiante o al grupo, señalando errores comunes y fortalezas encontradas.

- El docente pone una cruz o subraya lo que el estudiante resolvió erróneamente y le pide que lo corrija.
- El docente pone una cruz o subraya lo que el alumno resolvió erróneamente y le formula una pregunta que lo ayuda a pensar sobre su producción.

En estos casos observamos que no se trata solo de corregir sino que hay una intención de involucrar al estudiante en la revisión de sus aprendizajes. Pero en una versión aún más en sintonía con la evaluación formativa en este enfoque, nos encontramos con ejemplos como los siguientes:

- El docente escribe abundantes comentarios y sugerencias y le solicita al estudiante que revise su producción.
- El docente escribe comentarios, formula preguntas acerca de la producción del estudiante y se genera un diálogo entre ellos.
- El docente escribe comentarios acerca de la producción del estudiante y le pide que explique lo que entendió de ellos y qué estrategias va a utilizar para futuros trabajos.

Sin embargo, pensamos que las acciones anteriores son insuficientes para la toma de conciencia sobre su proceso de aprendizaje. Es necesario utilizar una variedad de estrategias cuyas prácticas se enseñen en todos los niveles de escolaridad.

Desde perspectivas más recientes en el campo de la evaluación formativa, el concepto de "retroalimentación" ocupa un lugar destacado y así lo evidencian distintos investigadores como Wiliam y Black (2002), Sadler (1989), Taras (2002; 2003), Shepard (2000), Perrenoud (1998), Allal y Mottier López (2005), Camilloni (2004), Brookhart (2001; 2008) y Stiggins

(2005). Abonamos a esta perspectiva de la evaluación formativa entendiendo que se alinea con una concepción constructivista del aprendizaje y, consecuentemente, con modos de enseñar que ubican al estudiante en el centro del trabajo escolar en el que se propicia la indagación, el trabajo con problemas y con casos.

Camilloni (2004) señala que

la evaluación formativa se posiciona de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo. Dos características comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa: su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y –tal como había nacido el concepto en el trabajo de Scriven– a la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados.

Otros expertos han contribuido con sus valiosos aportes a la caracterización formativa de la retroalimentación en cuestiones como las siguientes:

- En la medida en que modifica los procesos de pensamiento y los comportamientos de quienes la reciben (Black y Wiliam, 2009; Shute, 2008; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Ecclestone, 2005; Perrenoud, 1998).
- Cuando la información que se ofrece contribuye a reducir la discrepancia entre el estado inicial y las expectativas de logro y/o estándares, al mismo tiempo que ayuda a transitar ese recorrido (Sadler, 2010; Ramaprasad, 1983; Hattie y Timperley, 2007). Se trata de un proceso que articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, los estándares y las expectativas de logro.

- Cuando se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes (Shute, 2008), ya que siempre impacta sobre la autoestima de los estudiantes (Quinton y Smallbone, 2010).
- Cuando se involucra activamente a los estudiantes en el proceso, con el foco en el desarrollo de habilidades metacognitivas y en la autorregulación. El estudiante no es un receptor pasivo, sino un "jugador" activo en su aprendizaje (Allal y Mottier López, 2005).
- Cuando se utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes (Camilioni, 2015).
- Cuando es específica y contiene informaciones que el estudiante puede poner en juego en su aprendizaje presente y futuro (Shute, 2008).

En lo que respecta al rol de los docentes, encontramos quienes asumen lo que se denomina "retroalimentación de discrepancia", según la cual se intenta acortar la brecha entre lo que el estudiante comprende y lo que se supone o espera que comprenda, y quienes adoptan una "retroalimentación progresiva", es decir que se basan en la mejora del aprendizaje en relación con el aprendizaje anterior.

De acuerdo con las características mencionadas acerca de la retroalimentación formativa, entendemos que la palabra no es lo suficientemente abarcativa, ya que su significado remite a ofrecer información o sugerencias sobre lo que ya ocurrió. Sin embargo, es un concepto presente en toda la literatura del campo y no pretendemos abandonarlo. Nos proponemos agregar significados que completen su sentido y otorguen pistas a fin de pensar estrategias para llevar adelante en las aulas.

LAS ESTRATEGIAS DE DIÁLOGOS REFLEXIVOS: CONVERSACIONES PROACTIVAS, PROGRESIVAS, DE ANDAMIAJE

Entendiendo el sentido que hoy tiene ese campo de la evaluación formativa y siguiendo las ideas de Black (2013), incluimos el concepto de "interacciones dialogadas formativas", ya sea que adopten la forma presencial o escrita.

Podemos definir las interacciones dialogadas formativas como un modo particular de conversación entre docentes y alumnos cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y/o estándares (según el referente considerado en cada país) y con los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante, y también la reflexión sobre qué y cómo aprendió.

La promoción de interacciones dialogadas formativas entre profesores y estudiantes busca valorar el grado de aprendizaje alcanzado y ayudar a los estudiantes a encarar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas (Hattie y Timperley, 2007). Cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. Se trata de orientar la reflexión sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos. En efecto, las buenas prácticas de interacciones dialogadas formativas facilitan el desarrollo de la autoevaluación, la reflexión sobre los aprendizajes (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) e indican cómo continuar y abordar nuevos aprendizajes.

Para llevar adelante estas buenas prácticas de interacciones dialogadas necesitamos identificar los obstáculos que, de alguna manera, ofrecen resistencia.

1. Un lenguaje poco familiar, un vocabulario que los estudiantes no comprenden en el momento de efectuar devoluciones sobre las producciones y desempeños. Por ejemplo, para un estudiante de los primeros años de nivel secundario: "La justificación que presentás no sigue una lógica consistente".
2. Las devoluciones que se ofrecen a los estudiantes están más orientadas a lo que ocurrió en el pasado que a cómo mejorar en el futuro; esto redundo en reclamos de los profesores que plantean que los estudiantes no utilizan nada de lo que reciben para sus producciones futuras. Por ejemplo: "Tu trabajo es flojo, no lograste identificar las ideas relevantes".
3. En muchas ocasiones las interacciones dialogadas formativas se llevan a cabo demasiado tarde, lejos del momento de la producción, y requieren del estudiante un esfuerzo de conexión y reconstrucción de lo sucedido que difícilmente ocurre. Es común devolver trabajos con comentarios varias semanas después de la producción.
4. Las interacciones dialogadas formativas no siempre parecen satisfacer a los estudiantes porque, si bien pueden contribuir a que mejoren sus producciones, ellos plantean que no los ayudan a saber si están bien encaminados hacia la aprobación de la materia. Por ejemplo: "Entiendo la sugerencia que me propone, pero ¿estoy desaprobado?". Esto demuestra que la devolución no alcanza a ser relevante para los estudiantes.

Tal vez la cuestión más significativa del bajo impacto que estas interacciones dialogadas tienen en los aprendizajes de los estudiantes se puede explicar porque, como plantea Sadler (2010), se traslada el modelo de transmisión de la enseñanza y, en lugar de producirse conversaciones acerca del trabajo o el desempeño de los estudiantes, se les ofrecen solo informaciones o juicios de valor. Los estudiantes no son interpelados para involucrarse, para ser parte activa y tomar decisiones acerca de sus futuras tareas y desempeños.

Adherimos a la idea de Dylan Wiliam respecto de que los estudiantes deberían pasar más tiempo aprendiendo que chequeando si aprendieron.

LOS TIPOS Y MODOS DE INTERACCIONES DIALOGADAS FORMATIVAS

Existen diferentes modos e instrumentos para promover interacciones dialogadas formativas, que tienen que ver con la comunicación y los vínculos que se establecen entre quien ofrece y quien recibe, así como con el sentido de oportunidad, dónde y cuándo se ofrece y cuáles son sus contenidos.

Resultan significativos los aportes de Askew y Lodge (2000), Heritage (2010), Ruiz-Primo y Furtak (2007), quienes distinguen entre estrategias verbales y no verbales. Dentro de las estrategias verbales encontramos: conversaciones, diálogos, discusiones, modelamiento, demostraciones, pistas y preguntas que se proponen apoyar los aprendizajes. Dentro de las estrategias no verbales, aún poco estudiadas, hallamos el lenguaje gestual y corporal: no solo importa qué se dice sino cómo, el tono y el volumen de la voz, la posición del cuerpo.

Para conocer cómo se estudian estas interacciones dialogadas formativas, podemos observar:

- *Quiénes participan:* docentes, estudiantes, padres u otros actores institucionales.
- *Qué roles asumen los participantes:* proveedores o solo receptores.
- *Cuáles son los criterios de agrupamiento:* las interacciones se dan con los estudiantes de manera individual, en grupos pequeños o con el grupo completo.
- *Cuáles son los contenidos de las interacciones dialogadas formativas:*
 - Tarea: se ofrecen comentarios descriptivos acerca de la calidad de los desempeños y productos considerando los objetivos a alcanzar.
 - Proceso: se ofrecen comentarios sobre los procesos y estrategias para lograr los aprendizajes.
 - Autorregulación: ocurre cuando los estudiantes establecen metas y sistemáticamente llevan a cabo prácticas cognitivas y afectivas y procedimientos que los acercan a ellas (Zimmerman y Schunk, 2011). Aquí se ofrecen estrategias a los estudiantes para que mejoren su trabajo a partir de la conciencia de su propio aprendizaje. Por ejemplo, el estudiante plantea: "Al principio no sabía bien por dónde empezar".
 - Autorretroalimentación: "Creo que la próxima tendría que..." (Hattie y Timperley, 2007).
- *Qué tipo de información se va a ofrecer durante las interacciones dialogadas:* de refuerzo, correctiva, explicativa, de reflexión, sugerencias y preguntas.

- *Qué modos de interacción se establecen:* oral, escrito, video, audio, herramientas tecnológicas.
- *En qué tiempo y con qué frecuencia:* al inicio de una tarea, inmediatamente después, después de unos días, a mitad y a fin del año lectivo, una vez por mes, etc.

Los docentes de distintos niveles de escolaridad valoran las interacciones dialogadas formativas entre pares, aunque reconocen que es necesario formar a los estudiantes para que aprendan a hacerlo y que este tipo de prácticas requiere ser sostenido en el tiempo.

Nos parece interesante compartir, a modo de ejemplo, cómo se trabaja para ayudar a la reflexión de los estudiantes, promoviendo la valoración sistemática y el uso de las conversaciones dialogadas formativas en el nivel superior. Se trata de un trabajo a partir de un instrumento adaptado de Quinton y Smallbone (2010), centrado en concientizar al estudiante, por medio de la explicitación por escrito, de los siguientes aspectos:

- Valoración de las conversaciones dialogadas formativas.
- Incidencia de las conversaciones dialogadas formativas con respecto a algunos aspectos afectivos, emocionales y motivacionales implicados en su aprendizaje.
- Contenido de las interacciones dialogadas formativas.
- Reflexión sobre cómo impactan las conversaciones dialogadas formativas en el desarrollo y la continuidad del aprendizaje de los estudiantes y en las actividades de mejora para realizar.

Como ejemplo, compartimos algunas preguntas que se pueden utilizar para recoger información sobre las interacciones dialogadas formativas.

- 1) ¿Qué te aporta el trabajo con tu docente a través de las interacciones dialogadas?
- 2) ¿Qué sugerencias tenés para aprovechar mejor esta modalidad?

Las interacciones dialogadas formativas pueden contribuir a que los estudiantes comprendan que son capaces de mejorar su trabajo, encarar tareas desafiantes y lograr aprendizajes significativos para su trayectoria escolar.

En una investigación llevada a cabo en tres universidades diferentes del Reino Unido sobre los contenidos de las valoraciones que solicitan a los alumnos al finalizar el curso (Hoon y otros, 2015), encontramos que las respuestas de los estudiantes a preguntas acerca de si les gustó el curso son básicamente descripciones generales, pero, cuando se les solicitan sugerencias, proponen ideas concretas y formulan comentarios constructivos. Estos hallazgos nos permiten afirmar que es preciso definir con claridad el propósito de la evaluación, ya que es un requisito clave para decidir el formato más apropiado para recoger informaciones. Si, por ejemplo, su propósito es identificar cómo se puede enriquecer un programa, es importante incluir preguntas que pidan explícitamente qué mejoras podrían introducirse.

LOS PROTOCOLOS

Retomando lo planteado al inicio del capítulo, y centrándonos en el momento de evaluar y comunicar los resultados, los profesores suelen referirse al tiempo de que disponen, aunque valoran la utilidad de la conversación. Para favorecer estas instancias de diálogo y establecerlas como un modo sistemático de ofrecer devoluciones, proponemos la utilización de protocolos.

El DRAE define "protocolo" como:

1. Secuencia detallada de un proceso de actuación científica, técnica, médica, etc.
2. Conjunto de reglas que se establecen en el proceso de comunicación entre dos sistemas.

En el campo de las interacciones dialogadas formativas, tomando las ideas de secuencia y organización, entendemos los protocolos como instrumentos que nos ayudan a estructurar las conversaciones, los intercambios, los diálogos. Ya no se trata de señalar únicamente lo que el profesor identifica como valioso para comunicar, sino que previamente se pauta sobre qué aspectos se dialogará con los estudiantes.

Los protocolos tienen una estructura que, atendiendo al frecuente reclamo de falta de tiempo, focaliza en aspectos de los desempeños o las producciones que lo optimizan. Su estructura pautada, tanto en los tiempos como en las consignas, contribuye al cuidado de las formas, los modos y los contenidos de las interacciones dialogadas formativas. No persiguen la emisión de juicios de valor, de sanciones ni incomodar a quienes muestran sus trabajos, y quien coordina la actividad de uso del protocolo debe asumir la responsabilidad central para que esto no suceda.

Para el trabajo con los protocolos se necesitan, generalmente, cuatro funciones:

- un coordinador, que asume la conducción del trabajo, vela por el cumplimiento de las consignas y por el clima de confianza para trabajar, así como por el uso apropiado del tiempo establecido para cada paso;
- un presentador, que trae al grupo un relato de alguna situación que lo preocupa en términos de enseñanza o de evaluación, o la producción de algún alumno o la propia en cualquier tipo de soporte;
- un reportero, que toma nota de los aportes en cada una de las etapas del protocolo, y
- participantes.

Si bien encontramos una variedad de protocolos disponibles en Internet,¹ se deben tomar algunas decisiones que son comunes al instrumento; por ejemplo, decidir si el presentador:

- interviene en cada paso del protocolo o lo hace al principio, luego permanece en silencio dentro o fuera de la sala y al final vuelve a tomar protagonismo;
- lo hace al principio y pospone su intervención, en una suerte de suspensión del juicio, para reflexionar luego de todos los aportes recibidos;
- ofrece un contexto antes de compartir el material o se trabaja en términos de hipótesis y menos preconceptos;
- define al comienzo del trabajo sobre qué aspectos del trabajo quiere iniciar las interacciones dialogadas formativas, y

1. National School Reform Faculty, disponible en: <www.nsrffharmony.org> y Critical Friends Group, disponible en: <www.cesnorthwest.org>.

- define si los participantes necesitan obtener algún material previo al trabajo con el protocolo.

Hoy, en las aulas, encontramos que muchos docentes utilizan protocolos definidos como conversaciones organizadas. A modo de ejemplo, compartimos uno de ellos.

El recorrido

En este protocolo se trata de ofrecer a los estudiantes preguntas que les permitan analizar el recorrido de una secuencia de aprendizaje, de un desempeño, de un producto.

- ¿Cuál es la tarea que tengo que realizar?
 - ¿Cuál es su propósito?
 - ¿Qué tengo que lograr?
- ¿Cómo lo estoy haciendo?
 - ¿Qué dificultades encuentro?
 - ¿Qué herramientas estoy usando?
 - ¿Qué recorrido estoy haciendo?
- ¿Cuál es el próximo paso?
 - ¿Qué tendría que hacer de manera diferente la próxima vez?
 - ¿Dónde o con quién puedo encontrar ayuda?

S. E. R.

Este protocolo pretende recuperar las fortalezas de una experiencia, agregar nuevas y suspender aquellas debilidades que no favorecen el aprendizaje.

- Seguir haciendo.....
- Empezar a hacer.....
- Reformular.....

Entre pares

Este protocolo se utiliza para el desarrollo de un trabajo colaborativo; se propone para realizar luego de una tarea en pareja o también para un trabajo grupal.

1. ¿Qué aspectos valorás del trabajo de tu compañero/a?
2. ¿Qué ideas son comunes/diferentes entre tu producción y la de tu compañero/a?
3. ¿Qué parte del trabajo de tu compañero/a es novedosa para vos y podrías incorporar en el tuyo?

El uso de protocolos contribuye a organizar la conversación y a focalizar los aspectos que las preguntas plantean. Por supuesto, el protocolo puede ser adaptado o creado completamente por el profesor, por los alumnos o por ambos. La actividad de elaborar protocolos en conjunto contribuye no solo al monitoreo de lo realizado, sino que además promueve la comprensión de los temas trabajados y pone en juego estrategias metacognitivas. Estos protocolos pueden utilizarse de manera oral o escrita. Una forma de aportar al desarrollo de prácticas reflexivas de los docentes es la utilización de un protocolo como el siguiente.

- ¿Cuál es el propósito de la retroalimentación?
- ¿Qué esperás lograr al ofrecer esta retroalimentación?
- ¿Qué pensás que lograste?

- ¿Qué pensás que los estudiantes van a hacer con lo recibido?

Poner en juego estas propuestas implica tender un puente entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.