

71

Fecha de presentación: noviembre, 2022

Fecha de aceptación: enero, 2023

Fecha de publicación: marzo, 2023

LA RETROALIMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR **THE FEEDBACK OF THE FORMATIVE EVALUATION IN HIGHER EDUCATION**

Tiburcio Moreno Olivos¹

E-mail: tmoreno@cua.uam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0392-6621>

¹Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Moreno Olivos, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 685-694.

RESUMEN

La retroalimentación es considerada una de las influencias más poderosas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, sin embargo, existen evidencias de investigación que revelan que las prácticas de retroalimentación actuales no están cumpliendo con este propósito. Estos hallazgos destacan que la retroalimentación es claramente un problema que necesita un análisis más profundo. En este artículo se examina la retroalimentación de la evaluación formativa desde una perspectiva socio-constructivista en educación superior. Se asume una visión de retroalimentación dialógica, lo que significa que en este proceso se establece un diálogo abierto y constructivo entre profesor y alumno.

Palabras clave: procesos de retroalimentación, retroalimentación formativa, retroalimentación dialógica, evaluación formativa, educación superior.

ABSTRACT

Feedback is considered one of the most powerful influences to improve learning and teaching; however, there has been research evidence that reveals that current feedback practices are not fulfilling this purpose. These findings highlight that providing feedback is clearly a problem that needs deeper analysis. In this article, we examine feedback of formative evaluation from a socio-constructivist perspective in the context of higher education. It assumes a vision of dialogical feedback, which means that in this process an open and constructive dialogue between teacher and student is established.

Keywords: feedback processes, formative feedback, dialogical feedback, formative evaluation., higher education.

INTRODUCCIÓN

El artículo tiene como objetivo analizar el proceso de retroalimentación de la evaluación formativa para determinar algunas de sus implicaciones y efectos más significativos para el logro de un aprendizaje de calidad. Sin duda, la retroalimentación (o feedback en inglés) representa un elemento nodal de la evaluación formativa. Es un concepto que resulta muy familiar para la mayor parte de los docentes, cuya génesis parece situarse a mediados del siglo XX y desde una perspectiva conductista del aprendizaje, toda vez que era la corriente psicológica que predominaba en el campo de la educación. Desde luego, en ese periodo de tiempo existía una visión estrecha de la retroalimentación, conformando lo que algunos investigadores en la actualidad denominan como retroalimentación convencional. Los autores que publicaban libros y materiales sobre medición y evaluación en ese periodo se enfocaban en el diseño de pruebas con una alta validez de contenido, en obtener puntajes o calificaciones confiables, y en interpretar estadísticamente los puntajes. La retroalimentación recibía una atención superficial y la evaluación formativa se concebía como una receta, tenía la forma de consejo y carecía de un marco teórico que la respaldara. Generalmente, la retroalimentación y la evaluación formativa ni siquiera eran mencionadas en los textos, aunque hubo excepciones importantes (Sadler, 1989, p.122).

Como suele ocurrir con muchos de los conceptos empleados en el ámbito de la educación, la noción de retroalimentación ha sufrido cambios significativos durante el tiempo transcurrido desde sus orígenes hasta el presente, de modo que en la actualidad se conoce mejor el gran potencial que tiene para contribuir a la mejora del aprendizaje, así como las limitaciones y obstáculos que conlleva este proceso cuando no se realiza de forma correcta. Este conocimiento disponible se debe a la investigación realizada sobre todo en las últimas décadas, porque la retroalimentación en educación, si bien no es un tema nuevo, parece no haber captado suficientemente la atención de los investigadores durante un amplio periodo de tiempo. Hoy en día en el contexto iberoamericano la producción sobre esta temática es escasa, aunque existen algunos trabajos interesantes (Ion, et al. 2013; Cabrera & Mayordomo, 2016; Contreras & Zúñiga, 2018). Prácticamente la totalidad de las publicaciones más recientes se encuentra en inglés.

Diversos autores coinciden en que la retroalimentación es un proceso clave para potenciar el aprendizaje de los alumnos (Hattie & Timperley, 2007; Hounsell, 2003), pero, existen resultados de investigación robustos que muestran que las prácticas de retroalimentación hoy en

día no favorecen el logro de este objetivo. El suministro de encuestas de alcance nacional a estudiantes del Reino Unido y de Australia indica que la retroalimentación es una de las cuestiones más álgidas en la vida de los universitarios. Otra investigación que se llevó a cabo en universidades de Hong Kong también reveló que los docentes pensaban que la retroalimentación que ofrecían era mucho más útil de lo que percibían sus estudiantes (Carless, 2006). Tales resultados permiten afirmar que la retroalimentación es un tema que requiere un tratamiento mucho más a fondo de lo que se ha hecho hasta ahora. En estas coordenadas, Hounsell (2008) sostiene que a la retroalimentación aún le queda un largo camino por recorrer para dar respuesta a importantes asuntos pendientes.

Los distintos investigadores que han estudiado el tema de la retroalimentación se han interesado sobre algún aspecto en particular o se han centrado en alguna(s) dimensión(es) de dicho proceso, y lo han hecho empleando diferentes perspectivas teóricas y metodológicas; sus resultados en ocasiones convergen y en otras discrepan notoriamente. No obstante, esta diversidad de acercamientos al estudio de la retroalimentación, este artículo, como su título lo indica, trata sobre la retroalimentación de la evaluación formativa. La adopción de esta postura es compatible con los planteamientos siguientes:

Se han desarrollado marcos para las buenas prácticas de retroalimentación, pero cabe destacar que los intentos de conceptualizar la naturaleza de la retroalimentación de calidad en la educación superior se han posicionado dentro de un proceso de retroalimentación formativa en lugar de sumativa (Beaumont, et al. 2011, p.672).

Se ha optado por una visión del proceso formativo consistente con un paradigma socio-constructivista, por tanto, se reconoce el papel estratégico del docente como un agente que media entre el currículum escolar y el educando, como un actor que genera ambientes óptimos que favorecen el aprendizaje de los alumnos; en definitiva, como alguien que despliega todos los recursos profesionales de que dispone para acompañar, motivar y guiar al estudiante, que intenta superar el reto que siempre supone la adquisición de nuevos aprendizajes. Por tanto, el alumno se concibe como un individuo dinámico y participativo, que se implica seriamente en la construcción de su propio aprendizaje, con una actitud favorable para aprender, mediante una relación dialógica y colaborativa con el docente y sus compañeros de grupo.

En este escenario se descarta una retroalimentación convencional, entendida como un acto de transmisión de información o de datos en un solo sentido (unidireccionalmente

del profesor al alumno), donde el receptor acepta con indiferencia los mensajes, sin entenderlos ni saber que uso puede darles para que contribuyan al mejoramiento de sus experiencias de aprendizaje presentes y futuras; en vez de ello, se prefiere una retroalimentación dialógica, mediante la cual se establece una conversación abierta, fluida y constructiva entre el docente y el alumno. El educando lejos de adoptar un rol pasivo o indiferente, se involucra, sea planteando preguntas, solicitando información extra para aclarar dudas o ampliar su conocimiento y analizando los comentarios recibidos; esta dinámica facilita que el estudiante pueda lograr una comprensión de que fue lo que falló y cómo emplear esa información para mejorar su desempeño en tareas futuras (Carless, 2006). Por supuesto, puede darse el caso que al comienzo el estudiante presente cierto rechazo a una participación activa, ante esta situación, el docente deberá echar mano de su repertorio de estrategias didáctico-pedagógicas a fin de motivarlo para que participe y se involucre verdaderamente en el proceso de retroalimentación. Así, el alumno poco a poco irá asumiendo un rol más dinámico en ese intercambio dialógico.

El artículo está organizado en cinco apartados: 1. El escenario de la educación superior actual; 2. Orígenes de la retroalimentación; 3. Definición de retroalimentación; 4. Formas de retroalimentación y; 5. Relación entre evaluación formativa y retroalimentación.

El escenario de la educación superior actual

Hoy en día la educación superior en México, al igual que ocurre en otros países de Latinoamérica, presenta un conjunto de situaciones y condiciones que conforman un entorno educativo problemático. Existen tres componentes centrales que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje: el alumnado, el profesorado y el currículo escolar, los cuales inciden y, a su vez, se ven afectados por este entorno complejo.

En relación con el alumnado se considera una serie de fenómenos que afectan negativamente el aprendizaje universitario: bajo rendimiento, abandono escolar, reprobación, falta de motivación, rezago en los estudios, entre otros. Se trata de problemas de vieja data (cuyas causas son diversas y multirreferenciales) que suelen acentuarse durante el primer año de estudios (aunque no exclusivamente), influidos, en buena medida, por la ardua transición de la educación media a la educación superior.

En buena parte de las instituciones mexicanas de educación superior el profesorado tiene una escasa e insuficiente formación para la enseñanza (esto sin considerar a los investigadores a quienes no les gusta la docencia), lo

que en la práctica le impide cumplir cabalmente con una de las tareas inherentes a su función docente: la evaluación del aprendizaje. De hecho, es habitual que muchos casos de bajo rendimiento o reprobación de los alumnos estén relacionados con un precario sistema de evaluación empleado por el profesor. Precisamente un componente clave de la evaluación del aprendizaje es la retroalimentación. Muchos profesores universitarios cuando implementan la retroalimentación en el aula lo hacen basándose en el sentido común e incluso sin una noción explícita de retroalimentación, prima una retroalimentación convencional y de bajo valor, lo cual lejos de favorecer el aprendizaje de los alumnos puede producir un efecto no deseado. Como veremos en este artículo, contrario a lo que generalmente se piensa, no todas las prácticas de retroalimentación son buenas para el aprendizaje.

Con relación al currículo escolar, los obstáculos tienen que ver con el diseño y gestión de planes de estudio organizados por ciclos de formación cortos (trimestre, cuatrimestre, semestre) lo que impide al profesorado poder ofrecer a los alumnos diversas y variadas oportunidades de retroalimentación durante ese breve periodo de tiempo que duran las unidades de aprendizaje. Otra limitante vinculada con la anterior, la cual ha sido señalada por diversas investigaciones realizadas en otros países (Hounsell, 2007; Hattie & Timperley, 2007; Evans, 2013) es la existencia de grupos-clase numerosos, lo que restringe seriamente las posibilidades del docente de ofrecer retroalimentación de forma regular a todos los alumnos. Una tercera cuestión que afecta el aprendizaje escolar es la permanencia de sistemas de tutorías y asesorías deficitarios. En una época en que ser alumno universitario es cada vez más exigente y desafiante, estos sistemas de apoyo pueden ser un valioso aliado para la orientación y retroalimentación efectivas del aprendizaje.

Orígenes de la retroalimentación

Como ocurre con otras temáticas educativas, la retroalimentación muestra su proceso de evolución, así como una mayor visibilidad en los últimos tiempos, pero, a pesar de haber alcanzado cierto protagonismo, consideramos que sigue estando opacada (como pasa con la evaluación formativa) por la evaluación sumativa, cumpliendo un papel accesorio en los trabajos que abordan la evaluación del aprendizaje. La retroalimentación es otro de los conceptos que se ha visto constreñido por la fuerte influencia del conductismo en la evaluación que durante varias décadas representó el paradigma psicológico preponderante en el campo educativo. A continuación, haremos una revisión de la procedencia del concepto de retroalimentación, así como del significado que tenía en

sus disciplinas de origen, para posteriormente analizar su uso y desarrollo en la enseñanza.

El planteamiento de la retroalimentación correctiva surgió durante la revolución industrial, siendo un componente significativo que contribuyó al desarrollo de las primeras máquinas de vapor. En esa época la retroalimentación se pensaba en términos de que un motor, o cualquier sistema mecánico, podría ajustarse mediante el control de su salida y alimentar esta información de vuelta dentro del sistema para así poder controlarlo. Algo similar ocurrió en otros campos como la biología, con respecto a la adaptación de los organismos a las condiciones cambiantes del entorno, pero estas ideas no fueron incorporadas al campo educativo sino hasta mediados del siglo pasado (Boud & Molloy, 2013, p.700).

El interés por el estudio de la retroalimentación surge con el advenimiento de la psicología como una temática académica. En la literatura la retroalimentación comúnmente se relaciona con el conocimiento de los resultados, se trata de un concepto que cobró importancia mediante la denominada Ley de Efecto de Edward L. Thorndike. Este psicólogo con sus investigaciones reveló que la práctica repetida o el «ejercicio» por sí solo no era suficiente para lograr el aprendizaje; también se requería conocer los resultados de la actividad realizada. Posteriormente, el «conocimiento de los resultados» fue un elemento clave en las teorías de aprendizaje conductista de Skinner, las cuales establecían el refuerzo inmediato de las respuestas correctas y la corrección de las incorrectas. Pero existen indicios que hacen suponer que el término «retroalimentación» se popularizó más tarde y que en educación se importó proveniente del mundo de la electrónica o la ingeniería de sistemas.

Los primeros investigadores se sentían atraídos por los efectos que producían en el aprendizaje ciertas características de retroalimentación (inmediatez, pertinencia, forma de los datos y tipo de recompensa), sus investigaciones gravitaban en torno a las teorías de aprendizaje estímulo-respuesta y les interesaba conocer qué clase de estímulos e incentivos fomentaban el aprendizaje. En general, estos trabajos priorizaban los resultados de aprendizaje antes que los procesos, los cuales eran evaluados mediante exámenes que incluían resolución de problemas o reactivos objetivos cuya respuesta podía ser correcta o incorrecta (Sadler, 1989, p.123).

Durante mucho tiempo los profesores han revisado los trabajos o tareas de los alumnos sin ninguna teoría de retroalimentación, al menos no explícitamente. Las calificaciones se consideraban como algo inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje: a los alumnos se les

notificaba de sus logros con el fin de que redoblaran sus esfuerzos en los estudios, especialmente en aquellas asignaturas en que presentaban un pobre desempeño. Esta noción de retroalimentación pone el acento en el comportamiento orientado a la provisión externa de información basada en el desempeño observable (Boud & Molloy, 2013). Evidentemente, se trata de un enfoque de retroalimentación convencional en el que no tiene cabida la autoevaluación de la retroalimentación, toda vez que se parte de la premisa de que se puede cambiar a los individuos sin contar con su anuencia o su participación.

Otro avance notable ocurrió cuando la retroalimentación se incorporó ampliamente en los sistemas humanos y la ciencia de sistemas. Fue a mediados del siglo XX cuando Norbert Wiener –quien es el fundador de la cibernética– planteó la noción de retroalimentación:

La retroalimentación es el control de un sistema al reinsertar dentro del sistema los resultados de su desempeño. Si estos resultados se utilizan solo como datos numéricos para criticar al sistema y su regulación, tenemos la retroalimentación simple del ingeniero de control. Sin embargo, si la información que procede del desempeño es capaz de modificar los métodos y el patrón general del mismo, obtendremos un proceso que puede muy bien llamarse 'aprendizaje' (Wiener, 1954, p.71).

En este contexto ocurrió un hecho que los investigadores califican como contradictorio, cuando la retroalimentación finalmente se extrapoló al campo de la educación se hizo retomando su significado preindustrial, por lo que se refería a la información dada a los alumnos para incidir en su actuación, pero sin implementar ningún mecanismo que asegurara que ellos emplearían la información proporcionada. La retroalimentación tenía la forma de un «relato», único modo de transmisión de información del docente a los estudiantes, dando por sentado que no se requería el involucramiento de los educandos mediante la elaboración de sus propios juicios sobre el trabajo que llevarían a cabo. Los supuestos de partida parecen bastante ingenuos: si los estudiantes se comportaban de acuerdo con las instrucciones recibidas mejorarían sus resultados, que la información que se les proporcionaba generaría el cambio esperado, que no era opaca o confusa y que la comprensión de ésta por parte del estudiante sería igual a la del docente (Boud & Molloy, 2013).

La visión de la retroalimentación antes descrita revela que su uso se aleja de la pretensión que tenían los primeros ingenieros, es decir, si no se establece un mecanismo de supervisión hacia los estudiantes para constatar si la información que recibieron produjo el resultado esperado en su trabajo, la retroalimentación no puede ser

correctiva. Es necesario cerrar el ciclo de control para poder dar cuenta de los efectos reales (su impacto en el aprendizaje) que la retroalimentación produjo en los alumnos y para ajustar las acciones del docente. Sin esta información, los profesores ignoran las consecuencias de su actuación y por lo tanto se ven impedidos para emprender acciones efectivas que mejoren el aprendizaje (Boud & Molloy, 2013).

Definición de retroalimentación

Aunque existe un reconocimiento explícito del valor de la retroalimentación para mejorar y fortalecer los procesos formativos de los educandos, vemos que en la actualidad son escasos los estudios abocados a investigar de modo sistemático el significado de la retroalimentación en educación. Aun cuando la retroalimentación ejerce un notable influjo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los tipos de retroalimentación y las formas en que se transmiten pueden generar resultados diversos, con distintos niveles de efectividad. En torno a este tema existen algunas cuestiones delicadas, entre las que se pueden incluir el momento de la retroalimentación y las consecuencias que se derivan de la implementación de los diferentes tipos de retroalimentación (Hattie & Timperley, 2007).

Por lo anterior, es conveniente hacer un análisis conceptual del término retroalimentación. Empezaremos por señalar la ausencia de un acuerdo general sobre la definición de retroalimentación y la existencia de pocos estudios dirigidos a investigar sistemáticamente el significado de la retroalimentación de la evaluación. Existen investigadores que reducen la concepción de la evaluación a un instrumento de evaluación, en tanto que, para otros, la retroalimentación constituye una parte integral de la evaluación. Al respecto, Evans (2013, p.71) concibe el término retroalimentación de la evaluación como:

Un concepto paraguas para captar la diversidad de definiciones y tipos de retroalimentación comentados en la literatura, que incluye una variedad de roles, tipos, objetivos, significados, y funciones de la retroalimentación, junto con los marcos conceptuales en que se sustentan sus principios.

Cuando uno lleva a cabo una revisión de la bibliografía pronto se percata de la existencia de diferentes concepciones de retroalimentación de la evaluación. Para algunos autores es considerada como un producto final, como una consecuencia del desempeño:

La retroalimentación es la información proporcionada por un agente (por ejemplo, un profesor, un compañero, un libro, un padre, uno mismo, la experiencia) en

relación a aspectos del rendimiento o la comprensión (Hattie & Timperley, 2007, p.81).

En esta lógica la retroalimentación ocurre generalmente después de que se ha celebrado un acto de enseñanza mediante el cual se busca el desarrollo y la adquisición de competencias en el aprendiz. El proceso de retroalimentación puede ocurrir en cualquier momento y de diversas formas, por ejemplo, cuando un docente ofrece pistas al alumno para resolver un problema, cuando un compañero de clase sugiere a otro una estrategia alternativa para realizar una tarea, cuando mediante la lectura de un libro el alumno puede aclarar ciertas dudas sobre un tema, cuando un padre motiva a su hijo para que se esfuerce en sus estudios e incluso, cuando el propio estudiante contrasta la veracidad de una respuesta. Por consiguiente, tenemos que la retroalimentación es considerada como una consecuencia o el resultado del desempeño. Hay quienes conciben a la retroalimentación de la evaluación como parte integral del aprendizaje, como un proceso que sigue una serie de pasos afines en vez de un conjunto de eventos sin relación entre sí, o bien, la retroalimentación es considerada como:

Un proceso de solicitud, recepción e interpretación (otorgarle sentido a la información generada interna y externamente) para modificar el resultado (el desempeño subsiguiente). El **feedback** es el conjunto del proceso no solo la 'provisión de información' al alumno por parte de una persona externa (Molloy, et al. 2015, p.75-76).

Se puede apreciar que esta definición representa una perspectiva más avanzada e integral de la retroalimentación si se le compara con las primeras nociones. Continuando con estos enfoques más amplios e innovadores de la retroalimentación, se plantea que mediante el **feedback** los alumnos tienen información sobre su desempeño, este saber los capacita para establecer las semejanzas y diferencias que pudieran existir entre su trabajo y los estándares de rendimiento establecidos, y con este conocimiento trazar una vía para la mejora de su actuación tanto en el presente como en el futuro. Esta definición de retroalimentación incluye los rasgos siguientes:

- **Se enfoca en el aprendiz** y su actuación, y no tanto en lo que el profesor u otros hacen por él.
- **Reconoce la importancia de los estándares externos** aplicables al trabajo producido y la necesidad del aprendiz de comprender cuáles son.
- **Es un proceso dilatado en el tiempo** y no un acto aislado de recibir información.
- **Implica la valoración de las variaciones que se producen** entre los distintos estándares que se aplican y

considera la tarea misma como un importante foco de atención.

- **El feedback es algo que conduce a la acción**, elemento que es un importante aspecto del proceso (Boud y Molloy, 2015, p.20).

En esta conceptualización destaca una visión del aprendizaje como protagonista del proceso de retroalimentación, que reconoce y comprende los estándares que se aplican al trabajo; así como la idea de que se trata de un proceso continuo y no de un evento aislado o anecdótico en la vida del alumno, que lo mueve a emprender una actuación para corregir o perfeccionar lo que haya que mejorar. Por su parte, hay quienes consideran que:

La retroalimentación es la información con la cual un alumno puede confirmar, agregar, sobrescribir, ajustar o reestructurar información en la memoria, ya sea información de conocimiento del dominio, conocimiento metacognitivo, creencias sobre uno mismo y las tareas, o tácticas y estrategias cognitivas (Winne & Butler, 1994, p. 5740).

Pero es preciso considerar que la retroalimentación no se puede dar cuando existe un vacío de conocimiento, para que ésta produzca un efecto positivo requiere de un contexto de aprendizaje al cual aplicarse. La retroalimentación siempre va a necesitar de una base, resultará infructuosa si no existe un aprendizaje previo o información estable que le sirva de sustento. Como hemos visto antes, la retroalimentación forma parte sustancial de la enseñanza y ocurre después de que un alumno ha recibido la instrucción inicial, cuando se le proporciona información sobre algunos aspectos de su rendimiento en la tarea. La retroalimentación es más poderosa cuando aborda interpretaciones defectuosas o conceptos erróneos, que cuando no existe comprensión, pues en esta última situación, incluso puede ser experimentada por el alumno como una amenaza:

Si el material estudiado es poco familiar o incomprensible, la retroalimentación tiene poco efecto sobre los criterios de rendimiento, ya que no hay forma de relacionar la nueva información con lo que ya se conoce (Kulhavy 1977, citado en Hattie y Timperley, 2007, p.82).

Para ciertos investigadores, sin embargo, solo se puede hablar de retroalimentación cuando existe una alteración del vacío y se produce un efecto en el aprendizaje. La retroalimentación cumple distintas funciones según el ambiente de aprendizaje, los requerimientos del estudiante, el objetivo de la tarea y el paradigma de retroalimentación elegido.

En el tratamiento de este tema, se pueden identificar dos enfoques conceptuales preponderantes: el **cognitivista** y

el socio-constructivista, en la actualidad este último tiene un peso más fuerte. La postura cognitivista se caracteriza por un enfoque directivo de «relato», en el cual la retroalimentación cumple una función correctora, y un experto ofrece información a un individuo pasivo-receptivo; mientras que en la perspectiva socio-constructivista la retroalimentación implica proveer comentarios y sugerencias para que los alumnos puedan hacer sus propias revisiones y, a través del diálogo, les ayuda a obtener nuevos entendimientos sin dictar cuáles serán esos entendimientos. Una visión socio-constructivista destaca el dinamismo del aprendizaje, en cuyo proceso tanto el docente como el alumno aprenden mediante la interacción, el diálogo y las experiencias compartidas. Un punto importante a considerar es que los dos enfoques no deben ser vistos como dicotómicos, sino como complementarios, que se pueden reforzar mutuamente. En las prácticas de retroalimentación actuales ambas posturas coexisten.

Formas de retroalimentación

El profesor David Carless de la Universidad de Hong Kong es reconocido en la actualidad como uno de los investigadores más prolíferos en el estudio de esta temática, en sus publicaciones plantea distintas formas de **feedback dialógico**. En las siguientes líneas desarrollaremos los cinco tipos de retroalimentación que formula Carless (2016) en los que el **feedback** funciona de modo dialógico: ciclos integrados de orientación y **feedback**, **feedback** entre compañeros, **feedback** mediado por la tecnología, **feedback** interno, y **feedback** escrito generado por el profesor.

Orientación como **feedback**

Los alumnos identifican como uno de los principales problemas del **feedback** su falta de oportunidad, es decir, que llega demasiado tarde para poderlo utilizar, especialmente cuando los comentarios versan sobre trabajos finales. De poco sirve a un alumno saber que su trabajo tiene fallos si no hay tiempo para mejorarlo a partir de la información recibida. Otro punto es la dificultad de los alumnos para aplicar el **feedback** de una asignatura a otra, cuando las imparten profesores diferentes; esta limitante se puede superar proporcionando ciclos integrados de orientación y **feedback** en un plan educativo regular, que se conforma de diferentes materias. Los alumnos valoran bien que se les ofrezcan indicaciones claras de las expectativas que se tienen acerca de su actuación, se les asesore para que entiendan los criterios de evaluación y se les oriente para que realicen con éxito sus tareas escolares.

El proceso de orientación debe servir para aclarar los objetivos, expectativas y estándares instituidos. Una vía para lograr esto consiste en proporcionar muestras de buenos trabajos elaborados por los alumnos de cursos anteriores o actuales. Estos ejemplos de buenas prácticas son expresiones concretas de la calidad solicitada y su análisis puede contribuir a desarrollar la capacidad de los alumnos para apreciar un trabajo de alta calidad. Otra estrategia es el uso de evaluaciones en las que los productos o resultados de aprendizaje se «muestran» o «exponen» ante toda la clase en vez de que solo permanezcan en privado. Las exposiciones orales, los carteles y los proyectos, son ejemplos de este tipo de evaluaciones.

Feedback entre compañeros

Esta forma de retroalimentación involucra a los alumnos en la producción de juicios sobre el trabajo de otros, mediante esta experiencia ellos aprenden mucho al examinar las tareas de sus compañeros. Esta estrategia presenta varias ventajas: a) sensibiliza a los alumnos sobre lo que significa un buen rendimiento; b) les permite reconocer las discrepancias entre su trabajo y el de sus compañeros; c) la retroalimentación recibida es más expedita y cuantiosa con relación a la ofrecida por el docente que suele demorar más tiempo.

Pero el *feedback* entre compañeros no es bien aceptado por los alumnos cuando conlleva el empleo de notas, pues ellos se sienten incómodos a tener que asignar calificaciones a sus compañeros. En ocasiones, los alumnos rechazan los comentarios de sus compañeros porque temen que sean poco detallados o no sean formulados con seriedad. Esta práctica de retroalimentación entre compañeros amplía la visión del alumno sobre distintos modos de producir las cosas, le posibilita contrastar su visión con la de sus pares y lo sensibiliza sobre importantes áreas de mejora. Además, los comentarios son más benéficos para el alumno que los elabora que para quien los recibe, porque implican procesos cognitivos de orden superior como la aplicación de criterios, el diagnóstico de problemas y la propuesta de soluciones. Estos aportes deberían compartirse con los alumnos para que comprendan los beneficios potenciales de su participación en este proceso.

Feedback mediado por la tecnología

En diversas publicaciones se subraya el potencial de la tecnología para promover el diálogo durante el proceso de *feedback*, desde luego que su aporte puede ser importante, pero se debe cuidar que sea la pedagogía la que impulse y dirija dicho proceso en lugar de la tecnología. La retroalimentación se puede ofrecer de un modo

convencional o mediante algún dispositivo tecnológico, pero, independientemente del modo elegido, su efectividad dependerá de factores como la naturaleza y el propósito de la retroalimentación, entre otros.

Los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) pueden ser una herramienta valiosa para acumular los comentarios de retroalimentación, se puede solicitar a los estudiantes que indiquen cómo están usando el *feedback* que recibieron con antelación en el trabajo actual. Los foros de discusión constituyen un espacio propicio para que los estudiantes participen en charlas o debates sobre los temas de una materia o bien sobre la tarea que están realizando en ese momento, estas discusiones resultan más interesantes para los estudiantes cuando contemplan ciertos estímulos, como evaluar la participación o los cuestionarios en línea. Otro mecanismo que se puede emplear para brindar retroalimentación son las redes sociales: Facebook, Twitter, Instagram o Tik Tok, las cuales pueden resultar llamativas a los jóvenes por su familiaridad con ellas. También la mensajería instantánea como el WhatsApp puede ser de gran apoyo para este propósito. Todos estos medios son empleados para incentivar el intercambio académico.

Otras estrategias son el marcado electrónico y la incorporación de comentarios empleando la función de «control de cambios» de Word o las notas en archivos PDF, las cuales gozan de aceptación y popularidad entre los alumnos. También se puede brindar *feedback* mediante un audio o video, los profesores graban comentarios verbales sobre la tarea realizada por los estudiantes y les mandan el archivo digitalmente. En respuesta, se puede pedir al estudiante que emita un comentario, ya sea a través de un video o captura de pantalla, sobre la información que se le envió.

Feedback interno

Se trata de una conversación que el estudiante efectúa consigo mismo, en el momento en que lleva a cabo un trabajo. Mediante este diálogo introspectivo los estudiantes supervisan su propia tarea y producen *feedback* interno cuando desarrollan actividades de evaluación, no obstante, la mayoría de ellos no son capaces de efectuar una supervisión eficaz de sí mismos. La auto-supervisión es una competencia que los alumnos necesitan desarrollar, lo cual es congruente con uno de los objetivos principales del *feedback*: promover en los alumnos la mejora de la capacidad de autoevaluación de su trabajo. Para lograr este propósito el profesor debe implicar a los alumnos en actividades relacionadas con la toma de decisiones; el desarrollo de una comprensión más profunda de lo que constituye un buen trabajo; la identificación de las

divergencias entre las distintas entregas de un trabajo o proyecto; y los mecanismos utilizados para disminuir o eliminar la brecha o vacío que existe entre las entregas. Impulsar la competencia de los alumnos para emitir juicios razonables debe formar parte de los programas educativos, pues hoy se sabe que los juicios de los estudiantes pueden ser más exactos al valorar su propio desempeño, en relación con las normas existentes, si se les ofrecen oportunidades para autoevaluarse.

Feedback dialógico escrito

Esta forma de retroalimentación plantea que en los diferentes trabajos escritos de los alumnos se puede proyectar algún tipo de diálogo. Pero ¿cómo hacerlo? Una forma consiste en pedir a los estudiantes que en la parte frontal de su trabajo anoten los aspectos sobre los que quisieran recibir comentarios de retroalimentación por parte del profesor. Esta vía genera un importante ahorro de tiempo a los docentes, el cual pueden emplear para redactar comentarios sobre los puntos indicados por los estudiantes. Un fallo muy habitual consiste en que el **feedback** denota lo que el docente desea expresar antes que responder a los intereses o necesidades de los estudiantes. Otra modalidad requiere que los estudiantes incorporen en la portada de su trabajo una síntesis explicativa sobre la inclusión de la retroalimentación recibida previamente en la tarea actual. Así, los estudiantes van conformando un historial acumulativo del **feedback** e indican su actuación con respecto a los mensajes de retroalimentación escritos que les enviaron los profesores o sus pares. Se sugiere el empleo de un **feedback** escrito que formule preguntas al alumno (en lugar de que solo comunique las ideas del docente) dado su posible potencial para un intercambio dialógico.

Relación entre evaluación formativa y retroalimentación

Una primera cuestión consiste en establecer la distinción conceptual entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, las cuales están unidas desde su génesis a mediados de la década de los sesenta del siglo XX. Así tenemos que la evaluación formativa:

Se refiere a cómo los juicios sobre la calidad de las respuestas de los alumnos (actuaciones, tareas o trabajos) se pueden utilizar para dar forma y mejorar la competencia del alumno, evitando la aleatoriedad y la ineficiencia del aprendizaje por ensayo y error (Sadler, 1989, p.120).

En tanto que la evaluación sumativa, difiere de la evaluación formativa, dado que:

Trata de recapitular o resumir el estado del rendimiento de un alumno, y está orientada a informar al final de un curso de estudio, especialmente con fines de certificación. En esencia es pasiva y normalmente no tiene un impacto inmediato en el aprendizaje, aunque a menudo influye en las decisiones que pueden tener profundas consecuencias educativas y personales para el alumno (Sadler, 1989, p.120).

Diversos autores señalan las diferencias que existen entre la evaluación formativa y la sumativa, pero la distinción fundamental está en el propósito y el efecto, no en el tiempo; y varios de los principios que se aplican a la evaluación sumativa no se pueden extrapolar mecánicamente a la evaluación formativa; ésta última demanda una conceptualización y tecnología distintas. Aunque es sabido que la evaluación sumativa tiene como finalidad primordial resumir el rendimiento del alumno, donde se evalúa principalmente el «producto final», mediante un proceso esencialmente pasivo que no tiene un influjo inmediato en el aprendizaje; lo que se constata en la actualidad es la existencia de grupos-clase numerosos (con un volumen cada vez mayor de alumnos de primer año que ingresan a la universidad), lo que restringe seriamente las posibilidades del docente de ofrecer retroalimentación de forma regular a todos los alumnos. En estos espacios la evaluación y la retroalimentación sumativas continúan dominando el discurso de la evaluación.

Por su parte, la retroalimentación empleada en contextos escolares se considera nodal para mejorar la adquisición de competencias e incidir en la motivación para el aprendizaje. Sin embargo, para que una persona pueda desarrollar eficazmente ciertas habilidades no basta con que se le informe o posea un conocimiento teórico acerca de ellas, requiere disponer de oportunidades variadas para practicarlas en un ambiente dotado de soportes y ciclos continuos de retroalimentación. Este tipo de aprendizajes requiere al menos las siguientes condiciones: a) contar con un maestro que sabe qué habilidades o competencias se deben aprender; b) que puede identificar y describir un buen rendimiento; c) que puede demostrar un buen rendimiento y; d) que sabe cómo mejorar un rendimiento deficiente (Sadler, 1989, p.120).

La premisa que subyace en la mayoría de las investigaciones es que una buena retroalimentación puede mejorar significativamente los procesos y resultados de aprendizaje si se ofrece de modo correcto (Moreno, 2021). Básicamente la retroalimentación se avoca a suministrar información a dos agentes clave: el profesor y el estudiante. El primero, la utilizará para fundamentar la toma de decisiones de enseñanza en cuanto a la planeación, el diagnóstico y la corrección, mientras que, el segundo, la

usará para identificar y ajustar los puntos fuertes y débiles de su desempeño, de tal manera que se refuerzan los rasgos asociados con el éxito y se modifican o suprimen los que no resultan satisfactorios.

Algunos autores consideran que la retroalimentación solo ocurre cuando la información sobre la brecha entre los niveles real y de referencia se utiliza para modificar la brecha. Si la información solo se registra o está altamente codificada (por ejemplo, una calificación otorgada por el docente) para mover a la acción, el ciclo de control no se puede cerrar y, por consiguiente, en sentido estricto, no existe retroalimentación. Cuando una calificación o nota está cifrada (o en clave) para los estudiantes, la atención se desvía de los juicios y criterios principales, por ende, se advierte que otorgar una calificación a los alumnos puede ser contraproducente para el aprendizaje (Sadler, 1989). Pero, pese a la gran cantidad de investigaciones sobre el tema, los mecanismos específicos que relacionan la retroalimentación con el aprendizaje siguen siendo en su mayoría poco claros, con muy pocas conclusiones generales.

Otro punto importante es que, al evaluar el rendimiento del estudiante, el docente debe tener un concepto de «calidad» que sea adecuado para el trabajo requerido y poder juzgar el rendimiento en relación con ese concepto. Para que realmente pueda darse una mejora el estudiante tiene que poseer un concepto de calidad semejante al del docente y poder monitorear de forma efectiva y continua el proceso de producción del trabajo. Lo anterior significa que el estudiante tiene que: (a) ostentar un concepto del estándar (o meta, o nivel de referencia) al que se dirige, (b) comparar el nivel real (o actual) de desempeño con el estándar, e (c) iniciar una acción adecuada dirigida a disminuir o cerrar la brecha. Estos tres requisitos son imprescindibles y deben cumplirse simultáneamente en lugar de verse como una secuencia de pasos (Sadler, 1989, p.121).

En esencia, la evaluación formativa tiene como propósito monitorear el proceso de aprendizaje de los alumnos y proporcionar retroalimentación para tal aprendizaje (Black & William, 1998). Este tipo de evaluación ayuda al alumnado a reconocer sus puntos fuertes y débiles, y a enfocarse en aquellas áreas que requieren mayor atención; en tanto que al profesorado le puede ser útil para indagar en que parte del proceso los alumnos tienen dificultades para aprender y, en consecuencia, abordar los problemas de forma expedita.

La evaluación formativa contempla diversos procedimientos de evaluación que se pueden emplear durante el proceso de aprendizaje para mejorar los logros de los

alumnos. Se trata de una retroalimentación cualitativa, que se centra en los detalles de la tarea y el rendimiento del estudiante, y ofrece la posibilidad de perfeccionar la presentación del trabajo. En el contexto educativo se acepta que la evaluación es vital para el aprendizaje de los estudiantes, y que la retroalimentación es un componente neurálgico del proceso evaluativo, toda vez que puede posibilitar un mejoramiento del desempeño de los estudiantes. Asimismo, la retroalimentación de la evaluación formativa de alta calidad y oportuna, es un factor crítico tanto para el progreso del aprendizaje como para potenciar las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. Cuando los docentes emplean la retroalimentación de forma eficaz contribuyen al establecimiento de los gérmenes que conducirán a la autonomía del estudiante y a un marco para un alto rendimiento. Pero como hemos visto en este artículo, una retroalimentación de alta calidad depende de un lenguaje claro y de criterios de evaluación explícitos.

CONCLUSIONES

En este artículo se llevó a cabo una breve revisión de los cambios que ha sufrido el concepto de retroalimentación desde su génesis, a mediados del siglo pasado, hasta la actualidad, con la finalidad de tener una comprensión más profunda acerca del gran potencial que tiene para contribuir a la mejora del aprendizaje y la enseñanza en educación superior. También se señalaron algunas limitaciones que tiene la retroalimentación originada por las condiciones actuales en que se desarrolla la enseñanza universitaria y otras que surgen cuando este proceso no se realiza de forma correcta (Boud & Molloy, 2015). Contrariamente a lo que suele pensarse, no toda retroalimentación es provechosa, pues existe un tipo de retroalimentación de «bajo valor» que puede resultar negativa y constituir un freno para el aprendizaje.

Consideramos que es importante que el profesorado universitario tenga acceso a los resultados más recientes de investigación educativa sobre este tema, pues este conocimiento le permitirá replantearse las maneras en que lleva a cabo la retroalimentación del aprendizaje de sus alumnos. Es perentorio un cambio en las prácticas de evaluación del aprendizaje y un componente clave de la evaluación formativa es la retroalimentación (Moreno, 2016), es necesario transitar de una *retroalimentación convencional o tradicional* centrada en el profesor, quien transmite unidireccionalmente al alumno sus comentarios, caracterizada por un bajo valor y por estar basada en el sentido común y en juicios sumarios; hacia una *retroalimentación dialógica* centrada en el estudiante, quien participa activamente en un diálogo junto con el docente

y/o sus compañeros; se trata de una retroalimentación descriptiva, oportuna y de alto valor, que le permite al educando aceptar y ofrecer comentarios; así como comprender la información que recibe y saber cómo usarla para mejorar su tarea o trabajo actual y futuro (Carless, 2016). Como se plantea en este artículo, existen diversas estrategias de retroalimentación que bien empleadas pueden potenciar y fortalecer el aprendizaje del alumno, y lo más importante, desarrollar sus capacidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beaumont, Ch., O'Doherty, M. y Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment *feedback*: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, Vol. 36, No. 6, September, 671–687.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of *feedback* for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). ¿Cuál es el problema del *feedback*? (13–24), En: Boud, D. y Molloy, E. (Coords.) *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Cabrera, N. y Mayordomo, R. M. (Eds.) (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI).
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the *feedback* process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–33.
- Carless, D. (2016). *Feedback* as Dialogue, In: Peters M. A. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, DOI 10.1007/978-981-287-532-7_389-1
- Contreras, G. y Zúñiga, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la evaluación docente en Chile, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, no.3, Septiembre-Diciembre, 1-25.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment *feedback* in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of *feedback*. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. doi:10.3102/003465430298487.
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable *feedback* to students. In: Boud, D. and Falchikov, N. (Eds.) *Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term* (101–113). London, UK: Routledge.
- Hounsell, D. (2008). The Trouble with *Feedback*. New Challenges, Emerging Strategies. *Interchange*, 1–9. www.tla.ed.ac.uk/interchange
- Hounsell, Dai (2003). Student *feedback*, learning and development, In: M. Slowey and D. Watson (Eds.) *Higher Education and the Lifecourse* (67–78), Buckingham: SRHE and OUP.
- Ion, G., Silva, P. y Cano, E. (2013). El *feedback* y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 283–301.
- Molloy, E., Borrell-Carrió, F., y Epstein, R. (2015). El impacto de las emociones en el *feedback* (69–91), En: Boud, D. y Molloy, E. (Coords.) *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. <https://bit.ly/2RZYAL2>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa. <https://bit.ly/3wuCDCG>
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Wiener, N. (1954). *The human use of human beings: Cybernetics and Society*. Oxford, England: Houghton Mifflin.
- Winne, Ph. y Butler, D. (1994). Student cognition in learning from teaching, In: Husen, T. y Postlewaite, T. (Eds.), *International encyclopedia of education* (5738–5745). Oxford, UK: Pergamon.