



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



Diciembre 2023

Institutos Normales de Montevideo

Análisis pedagógico de la práctica docente

## **La retroalimentación formativa**

### **Una contribución al desarrollo de la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje**

Estudiante: Tatiana Pirez

Docente: Graciela Guillama

Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0. Para ver una copia de esta licencia,  
visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> © 2 por T

## Índice

Resumen.....	2
Fundamentación.....	3
Marco teórico.....	5
1. La evaluación formativa.....	5
1.1 Nexos entre la “educación problematizadora” y la evaluación formativa.....	8
1.2 Alcances y estrategias de implementación de la evaluación formativa.....	10
2. La retroalimentación.....	11
2.2 Vínculo entre la retroalimentación formativa y la teoría del aprendizaje por recepción.....	14
2.3 Evaluación con rúbricas.....	16
2.4 Mejora de la calidad e impacto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje.....	18
Análisis pedagógico de la práctica docente.....	20
Situación 1: Reconfigurar las expectativas de calificación numérica de los estudiantes a través del uso de rúbricas en el aula.....	20
Situación 2: Trascender la mera corrección para promover la confianza a través de la retroalimentación formativa.....	23
Situación 3: Explorando los desafíos en la coevaluación educativa, donde se entrelazan la retroalimentación y la resistencia.....	25
Reflexiones finales.....	29
Referencias bibliográficas.....	31
Anexos.....	33
Anexo 1.....	33
Anexo 2.....	34
Anexo 3.....	34

## **Resumen**

En este ensayo el enfoque radica en la importancia de la retroalimentación formativa en el proceso educativo. El objetivo central es destacar cómo esta práctica puede contribuir significativamente al desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

El texto se organiza en varias secciones, comenzando con una Fundamentación, donde se justifica la elección del tema a partir de la necesidad de replantear la evaluación educativa como un proceso que va más allá de la simple asignación de calificaciones. Se defiende la idea de que la evaluación debe ser un instrumento que potencie el aprendizaje y disfrute de los estudiantes. En el Marco teórico, el ensayo profundiza en conceptos clave como la evaluación formativa, sus diferencias con la evaluación sumativa y el rol crucial de la retroalimentación en este contexto. La retroalimentación formativa se describe como un proceso que no solo identifica errores, sino que también ofrece sugerencias concretas para el avance del estudiante. El ensayo se apoya en teorías educativas como la "educación problematizadora" de Paulo Freire, que promueve un enfoque educativo participativo y crítico, y la teoría del aprendizaje por recepción de David Ausubel, que subraya la importancia de la internalización significativa del conocimiento. En la sección Análisis pedagógico de la práctica docente se presentan tres situaciones observadas durante la práctica docente donde se aplicaron conceptos de evaluación y retroalimentación formativa. Estos casos prácticos reflejan cómo las rúbricas, la retroalimentación detallada y la coevaluación pueden influir en la autonomía y el desarrollo crítico de los estudiantes.

Finalmente, el ensayo concluye con Reflexiones finales que enfatizan la necesidad de una implementación sistemática y consciente de la retroalimentación formativa en la educación. Se aboga por un enfoque que valore la colaboración y el diálogo crítico entre educadores y estudiantes promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo.

Palabras Clave: evaluación - formativa - retroalimentación - aprendizaje

## **Fundamentación**

La elección del tema sobre la retroalimentación formativa no está impulsada simplemente por la creciente percepción, respaldada por Sanmartí Puig (2020), de que la evaluación no puede limitarse a asignar simples notas, debido a que cada estudiante es más que un número o un ítem en una lista. Sino que también, esta elección se relaciona con el interés personal de contribuir al debate actual en el ámbito educativo sobre la evaluación. La autora mencionada parte de la convicción de que la evaluación debe ser un instrumento poderoso que sirva al aprendizaje y fomente el disfrute de este proceso. Sin embargo, al servir tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes, puede configurarse en un campo complejo y controvertido. El problema radica en que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagonistas que el resto, como la retroalimentación, reflexión, autorregulación, y mejora continua, que son esenciales para un proceso evaluativo completo; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en nuestras escuelas públicas.

En este contexto, la distinción entre evaluación formativa y sumativa se revela crucial. Recuperando a Black y William (como se citó en Anijovich y González, 2011), la evaluación formativa se erige como un proceso dinámico que busca revisar y adaptar la enseñanza según las necesidades de los estudiantes, en lugar de limitarse a medir el saber por ellos adquirido. Esta perspectiva plantea un cambio de paradigma, donde la retroalimentación se convierte en un elemento esencial para guiar y mejorar el proceso de aprendizaje; esta última, según Anijovich y González (2011), no solo implica señalar fortalezas y debilidades, sino también proporcionar sugerencias concretas para el avance y la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Al concebir la evaluación como una instancia de aprendizaje, se busca trascender la tradicional fragmentación entre evaluar, enseñar y aprender. En tal sentido, la retroalimentación se funda como una herramienta valiosa que, lejos de simplemente calificar y certificar, puede convertirse en un beneficio significativo para los niños, proporcionando información valiosa y oportunidades para el crecimiento, contribuyendo así a un enfoque educativo más integrado y centrado en cada estudiante.

Se explorará lo mencionado anteriormente a través de la “educación problematizadora” propuesta por Paulo Freire (2008). En concordancia con su enfoque, la retroalimentación formativa no se limita a ser una herramienta; más bien, se conceptualiza como un medio para cuestionar el proceso educativo. Freire abraza una perspectiva que va más allá de informar sobre el rendimiento del estudiante, buscando la participación activa de los educandos en el propio proceso de aprendizaje. Desde este punto de vista, la retroalimentación se instituye como un elemento importante para la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento, desempeñando así un papel relevante como catalizador del empoderamiento y la autonomía estudiantil. Asimismo, se abordará la retroalimentación formativa desde la teoría de aprendizaje por recepción enunciada por David Ausubel (1983). Ausubel destaca que el contenido completo que se va a aprender se presenta al alumno en su forma final. El foco está en la internalización o incorporación del material, y este proceso se vuelve significativo cuando se comprenden o asignan significados durante la internalización. En este contexto, la retroalimentación formativa actúa como un puente entre la presentación del contenido y la internalización significativa.

Finalmente, este ensayo busca fomentar una comprensión más profunda de la retroalimentación formativa, así como también de la evaluación como un medio para potenciar el aprendizaje y la autonomía del estudiante. Autores destacados en este campo, como Canabal y Margalef (2017), subrayan la conexión intrínseca entre la evaluación y la retroalimentación formativa; resaltan que esta última desempeña un papel fundamental para orientar y estimular el aprendizaje, basándose en resultados obtenidos. En este sentido, se consolida la idea de que la retroalimentación formativa no solo informa sobre el rendimiento, sino que también impulsa el desarrollo continuo y la autonomía del estudiante en su viaje educativo.

## **Marco teórico**

El origen del concepto de *evaluación formativa* se sitúa a mediados del siglo XX, más específicamente en la década de 1960 en Estados Unidos. Scriven (como se citó en Rubilar, 2022), distingue la evaluación de proceso y la evaluación final. La primera busca obtener información para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de aumentar las posibilidades de éxito de los estudiantes. Por otro lado, la segunda se centra en verificar los resultados de dicho proceso, comparando los logros alcanzados con los objetivos establecidos por el currículo (sección de Noción de evaluación educativa, párr. 9). De acuerdo con Anijovich (2016), esta distinción es lo que conocemos hoy como evaluación formativa (relacionada con el proceso) y *evaluación sumativa* (centrada en lo alcanzado por el estudiante respecto a las metas planteadas por el docente) (p. 45). A pesar de que en los últimos años los teóricos expertos en esta disciplina alegan que han visualizado un acelerado crecimiento en los estudios de la evaluación formativa, esta sigue en un segundo plano en comparación con la otra, la cual es considerada como la dominante en el ámbito escolar.

El marco teórico del presente ensayo se apoya en diversas dimensiones que examinan la evaluación y la retroalimentación formativa como elementos importantes en el proceso educativo. Explora, a su vez, la evaluación formativa y sus alcances, así como la relevancia de las dinámicas interpersonales en este contexto. La retroalimentación, considerada una herramienta fundamental, se analiza en sus distintas manifestaciones incluyendo la evaluación mediante rúbricas. Asimismo, se profundiza en la relevancia que la retroalimentación tiene en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. A través de la perspectiva de la “educación problematizadora” propuesta por Freire (2008), y la teoría de aprendizaje de David Ausubel (1983), quien destaca el aprendizaje por recepción significativo, se enriquece la comprensión sobre cómo estas dimensiones interactúan para promover un entorno educativo más efectivo.

### **1. La evaluación formativa**

La Real Academia Española define *evaluación* como la acción de evaluar, y *evaluar*, como la estimación de los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los

alumnos, entre otras cosas. En este sentido, la evaluación busca estimar, reconocer e identificar el conocimiento de los estudiantes en, por ejemplo, áreas como el sistema de numeración o el lenguaje escrito, así como en temas específicos de las ciencias. En el prólogo de su obra, Rosales (2000) señala que desde la perspectiva del educador, “evaluar es reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos, sobre su propia actuación como docente, sobre las circunstancias institucionales y sociales que influyen en ellos” (p. 11). Albisu y Figueredo (2018) agregan que al diseñar situaciones de enseñanza, el docente considera las posibles manifestaciones que podrían reflejar las comprensiones de los alumnos respecto al contenido abordado. Por lo tanto, la exploración de indicios o evidencias de aprendizaje implica una evaluación que va más allá de la concepción convencional de una prueba final (p. 12). La evaluación se ubicaría, entonces, dentro del campo formativo de acuerdo a lo señalado por Scriven anteriormente, donde valorar los conocimientos se convierte en un terreno complejo y discutido, ya que no solo cumple la función de acreditar y emitir juicios de valor, sino también de diagnosticar, retroalimentar, reflexionar y regular los procesos de aprendizaje. El dilema radicaría, en este caso, en que las funciones de control, como aprobar, reprobar o promover, suelen destacarse más en la práctica, según lo señalado por Anijovich y González (2011), dejando en segundo plano las demás funciones (p. 24).

La evaluación formativa se convierte así en un elemento que trasciende el simple acto de calificar para convertirse en un estímulo de la mejora continua en el ámbito educativo, según sostienen Moreno Y Ramírez (2021, p. 65). Siguiendo la perspectiva de Camilloni (2004), esta evaluación se desarrolla simultáneamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que las evidencias recopiladas durante este proceso posibilitan mejoras en las áreas evaluadas y orientan ajustes en la planificación (p. 8). Pérez Gómez (2012) afirma que evaluar los aprendizajes implica la búsqueda de evidencias sobre lo que los sujetos saben (p. 235). La evaluación se vuelve formativa cuando el docente utiliza los resultados para dirigir sus acciones en la planificación y definir intervenciones. Esta orientación busca impactar directamente en los aprendizajes de los sujetos, dando lugar al concepto de evaluar para los aprendizajes, es decir, evaluar con el propósito de aprender.

Anijovich y González (2011) destacan que investigaciones como las de Black y Wiliam (1998) y Black et al. (2003) evidencian que la evaluación formativa mejora el desempeño de los estudiantes, fomentando su independencia en el aprendizaje.

Este enfoque, según los autores, brinda mayores oportunidades para que los alumnos desarrollen su autonomía (p.10). Black y Wiliam (como se citó en Anijovich y González, 2011) definen a la evaluación formativa “como un proceso en el que se recaba información (...) y lo averiguado incluye los errores porque estos dan cuenta de las comprensiones y de las confusiones del alumno” (p. 10).

De acuerdo con Anijovich (2016), este enfoque no es novedoso en campos como la educación física, el arte o la música (p. 44). Los objetivos de este paradigma, tomados de Davini (2008), incluyen identificar la asimilación de contenidos, reconocer avances y obstáculos, aprovechar errores en la enseñanza y brindar retroalimentación a los alumnos durante las actividades (p. 223). Edith Litwin (2008) destaca que las buenas prácticas de la evaluación formativa son aquellas que no sorprenden, que están enmarcadas en la enseñanza, que resultan atractivas para los estudiantes y que generan consecuencias positivas en relación con los aprendizajes. Esta perspectiva resalta la importancia de integrar la evaluación de manera transparente y efectiva en el proceso educativo. Se trata también, sostiene la autora, de una evaluación en la que el educador aprovecha cualquier oportunidad durante la clase, e incluso fuera de ella en otros entornos escolares, para recopilar información sobre el proceso de aprendizaje a través de las interacciones cotidianas con los estudiantes. Generalmente se utilizan técnicas e instrumentos informales de evaluación, como observaciones o conversaciones espontáneas. Estos métodos informales pueden complementarse con la aplicación de instrumentos formales de evaluación en momentos específicos del curso. Es importante que el docente mantenga un registro y sistematización de la información recopilada (p. 173).

La evaluación formativa se configura, entonces, como un proceso sistemático para obtener evidencia continua sobre el aprendizaje. La información recopilada se emplea para discernir el nivel actual o real del estudiante y ajustar la enseñanza con el fin de facilitar el logro de las metas de aprendizaje establecidas. En este enfoque, los estudiantes no son meros receptores, sino participantes activos junto a sus profesores o maestros. Comparten metas de aprendizaje y poseen una comprensión clara de su progreso, los pasos subsiguientes que deben tomar y cómo abordarlos. Paul Black y Dylan William (como se citó en Anijovich y González, 2011, p. 10), argumentan que la evaluación formativa se distingue de la evaluación sumativa. Si bien ambas son procesos de recopilación de información, el propósito principal de la primera radica en revisar y adaptar la enseñanza y el proceso de aprendizaje según



las necesidades de los estudiantes y los objetivos de rendimiento establecidos. En contraposición, la evaluación sumativa, mide lo que los alumnos saben, demuestra si alcanzaron los estándares establecidos y determina una especie de ranking entre ellos. Su propósito es certificar cuánto aprendió cada uno e informar a los padres sobre su desempeño. Los estudiantes, por su parte, obtienen un puntaje o nota promedio como resultado de las diferentes tareas y actividades en cada materia o asignatura.

En pocas palabras, la evaluación formativa se erige como una herramienta esencial cuyo propósito fundamental es brindar orientación continua y valiosas sugerencias a los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje. Siguiendo la perspectiva de Anijovich y González (2011), “la evaluación formativa, en su función reguladora, trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar los resultados” (p. 12). En este contexto, la evaluación formativa emerge como un proceso dinámico y participativo, destinado a enriquecer la experiencia educativa al proporcionar una guía continua que trasciende las evaluaciones sumativas convencionales. Su valor radica en el fomento de un ambiente educativo que promueve el crecimiento y la mejora constante, permitiendo a los estudiantes no solo comprender su progreso, sino también identificar áreas de desarrollo; todo ello orientado hacia la consecución de un aprendizaje más efectivo y significativo.

### **1.1 Nexos entre la “educación problematizadora” y la evaluación formativa**

La comunicación entre el docente y los alumnos se ha identificado como una fuente primordial en la evaluación formativa. Moreno y Ramírez (2021) señalan que “las estrategias (de esta evaluación) incluyen preguntas diseñadas por el profesor para explorar el aprendizaje de los estudiantes y generar momentos en los que ellos puedan intervenir y así promover el aprendizaje” (p. 65). Proponen también que para identificar la brecha entre el conocimiento actual de los alumnos y lo que necesitan saber, el docente debe elaborar un conjunto de interrogantes claves que aborden el núcleo de lo que debe ser aprendido en una clase específica, seleccionando el momento adecuado para plantear estas preguntas de manera que los estudiantes

puedan expresar lo que han comprendido y proporcionar evidencia que respalde sus conocimientos.

En esta misma línea, la evaluación formativa se cimienta en la confianza recíproca entre el estudiante y el docente. Esta base facilita que el alumno supere el temor a cometer errores, promoviendo aspectos claves del aprendizaje, tales como la autoestima, la motivación y, sobre todo, la participación activa en dicho proceso. Paulo Freire (2008) sostiene que “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (p. 79). Al cuestionar y trascender la contradicción entre educador y educando, se establece una plataforma para una relación más colaborativa y dinámica en la que tanto el estudiante como el docente asumen roles activos y compartidos. Este enfoque no solo transforma la dinámica tradicional de enseñanza, sino que también se alinea con los principios de la evaluación formativa. En lugar de ser un proceso unidireccional, la evaluación se convierte en un diálogo constante, una interacción fluida donde tanto el estudiante como el docente aprenden y enseñan simultáneamente. En última instancia, esta perspectiva integradora no solo fortalece la confianza recíproca, sino que también potencia la participación activa y la motivación intrínseca. Antón, Beccaría, Sbresso-Lagadari y Antelo (2016) señalan que la “educación problematizadora”

rechaza la idea de la educación denominada por Freire “bancaria”. La misma es aquella donde la dialogicidad entre el maestro y el alumno es nula, debido que a los alumnos se los ve como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes (sección de El enfoque problematizador de los procesos educativos, párr. 1).

Por esta razón, los autores sugieren que la superación de la contradicción entre educador y educando debe invertirse mediante la reconciliación de sus extremos, de modo que ambos se conviertan, al mismo tiempo, en maestros y alumnos (sección de El enfoque problematizador de los procesos educativos, párr. 2).

A diferencia de la “educación bancaria”, la “educación problematizadora” hace posible la comunicación. Paulo Freire (2008) afirma que esta última “niega los comunicados y da existencia a la comunicación, debido a que ya no puede ser el acto de depositar, narrar, transferir o transmitir conocimientos y valores a los educandos como meros pacientes, sino que debe ser un acto cognoscente” (p. 79).

Es decir, implica un proceso activo y participativo donde tanto el educador como el educando están involucrados en la construcción del conocimiento a través del diálogo, la reflexión y la participación activa. El pedagogo agrega que “la educación problematizadora, afirma la dialogicidad y se hace dialógica” (p. 78). Esto implica un diálogo genuino entre ambos actores del proceso educativo, transformando la relación educativa hacia un intercambio de ideas y perspectivas. La superación en este contexto implica superar la estructura unidireccional de la educación convencional.

En consonancia con la visión de Freire, la evaluación formativa se erige como un contrapunto a la “educación bancaria tradicional”, ya que al igual que la “educación problematizadora”, rechaza la concepción de los estudiantes como simples receptáculos de conocimiento depositado por los educadores. En lugar de ello, abraza la idea de un proceso activo y dialógico donde tanto el estudiante como el docente participan activamente en la construcción del conocimiento. Al adoptar la perspectiva de Freire (2008), la evaluación formativa se convierte en un proceso dinámico que va más allá de la simple transmisión de información. Al negar los comunicados y dar existencia a la comunicación, la evaluación formativa busca establecer un diálogo genuino entre el educador y el educando; este diálogo se vuelve esencial para entender no solo lo que los estudiantes saben, sino también para explorar sus procesos de pensamiento, permitiendo una evaluación más rica y significativa.

## **1.2 Alcances y estrategias de implementación de la evaluación formativa**

La evaluación formativa tiene diversos alcances que se corresponden con distintos propósitos. Entre ellos, Moreno y Ramírez (2021) destacan la identificación y evaluación de las dificultades de aprendizaje, la provisión de retroalimentación a los participantes del proceso educativo, la reformulación y ajuste de acciones por parte del docente, la contribución activa al desarrollo de los objetivos de aprendizaje, la estimulación de la participación activa del estudiante y la información y orientación sobre el progreso del proceso de aprendizaje (p. 70). Es importante reconocer que, cuando se emplea de manera efectiva, la evaluación formativa posee un potencial considerable para fomentar una evaluación sostenible y

constructiva para todos los involucrados en el proceso educativo. Davini (2008) agrega que la evaluación formativa tiene, además, el propósito de reconocer errores o desvíos y aprovecharlos como oportunidades para la enseñanza (p. 12). En este sentido, Anijovich y González (2011) aportan que el objetivo de esta evaluación es “ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso” (p. 11).

Paul Black y Dylan William (como se citó en Anijovich y González, 2011, p. 10) advierten, a través de investigaciones en el ámbito de la enseñanza formal, sobre los efectos que la evaluación formativa tiene en el aprendizaje de los estudiantes. Entre ellos destacan el incremento en la confianza de los docentes respecto a las capacidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, lo que lleva a la implementación de acciones que fomentan y orientan el proceso educativo. Además, observan una mejora en la retroalimentación proporcionada a los alumnos, la cual se ha vuelto más precisa y oportuna en su temporalidad.

Por último, vale agregar que a diferencia de la evaluación sumativa, la práctica de la evaluación formativa se basa principalmente en la iniciativa de los profesores; no solo determinan cómo y cuándo recopilar evidencia, sino que también tienen la responsabilidad de decidir quién llevará a cabo la evaluación. Por ejemplo, en una clase una maestra podría elegir específicamente a ciertos estudiantes para evaluar en interacciones individuales uno a uno; en otros casos podría optar por una estrategia de obtención de evidencia que se aplique a toda la clase o a grupos simultáneamente; igualmente, en otro momento, podría recurrir a la autoevaluación y la coevaluación.

## **2. La retroalimentación**

La retroalimentación se posiciona como uno de los componentes esenciales tanto en la enseñanza como en la evaluación formativa. En efecto, la función retroalimentadora del aprendizaje es considerada como una de las funciones pedagógicas esenciales de la evaluación. Sin embargo, no toda retroalimentación resulta útil o valiosa para el aprendizaje. De hecho, algunas prácticas pueden ser contraproducentes o incluso perjudiciales para el proceso educativo. Este fenómeno se observa, por ejemplo, cuando la retroalimentación se concibe de manera

limitada, dando lugar a lo que se conoce, según Moreno y Ramírez (2021), como “retroalimentación tradicional o convencional” (p. 70) . Este tipo de retroalimentación se caracteriza por ser un acto de transmisión de información o datos en una sola dirección, específicamente del profesor al estudiante. En este enfoque, el receptor acepta pasivamente los comentarios de retroalimentación sin comprenderlos completamente ni saber cómo utilizarlos para mejorar su aprendizaje actual y futuro. La retroalimentación convencional suele ser superficial, crítica y carecedora de un sustento o marco teórico sólido. A menudo, se percibe más como un consejo o receta por parte del docente, lo que limita su efectividad. Por lo tanto, la efectividad de la retroalimentación puede variar según el tipo y la manera en que se presente.

En contraste con la retroalimentación tradicional o convencional, surge una perspectiva que aboga por la retroalimentación dialógica. Esta última, según Moreno Olivos (2021), implica establecer un diálogo abierto y constructivo entre el profesor y el estudiante, fomentando la participación activa del alumno. Esto se logra mediante la formulación de preguntas, la solicitud de datos adicionales, la aclaración de dudas y el análisis de los comentarios recibidos. El objetivo es que el estudiante comprenda no solo dónde se produjeron los errores, sino también, cómo puede utilizar esa información para mejorar su actuación o desempeño en futuras tareas. Es comprensible que al principio el estudiante pueda mostrar cierta resistencia al asumir el papel activo que se le demanda (pp. 17-18); ante esta situación, sostiene Moreno Olivos (2021), el docente deberá implementar diversas estrategias pedagógicas para estimular la participación y el compromiso del estudiante con el proceso de retroalimentación. De esta manera y gradualmente, el estudiante irá adoptando un rol diferente en este intercambio de información (p. 18).

Autores como Canabal y Margalef (2017) subrayan la conexión entre la evaluación y la retroalimentación formativa, destacando que esta última es fundamental para orientar y estimular el aprendizaje basándose en los resultados obtenidos (p. 151).

## **2.1 Retroalimentación formativa**

Como se mencionó previamente, la retroalimentación desempeña un papel importante en la evaluación formativa. Esta evaluación proporciona información tanto a las maestras como a los estudiantes sobre las acciones de los educandos en

relación con los objetivos de aprendizaje. Moreno y Ramírez (2021) sostienen que “ofrecer una buena retroalimentación es una de las habilidades que los profesores necesitan dominar como parte de una buena evaluación formativa” (p. 72). Además, entre las habilidades clave de la evaluación formativa se encuentran la capacidad de tener objetivos de aprendizaje bien definidos, diseñar lecciones y tareas que comuniquen claramente esos objetivos a los estudiantes y, por lo general, después de proporcionar una retroalimentación efectiva, ayudarlos a aprender a formular nuevos objetivos personales y a crear planes de acción que los guíen hacia el logro de estos objetivos. La potencia de la evaluación formativa radica en su enfoque de doble abordaje, abarcando simultáneamente aspectos cognitivos como emocionales. La retroalimentación formativa proporciona a los estudiantes, entonces, según entienden Moreno y Ramírez (2021), la información necesaria para comprender su posición actual en el proceso de aprendizaje y qué pasos deben seguir a continuación, abordando así el aspecto cognitivo. Cuando los alumnos comprenden qué hacer y por qué, la mayoría desarrolla la sensación de tener control sobre su propio aprendizaje, lo cual influye positivamente en el aspecto motivacional (p. 73). Es fundamental subrayar que la evaluación formativa demanda una retroalimentación que sea intrínsecamente formativa.

Sin embargo, no todo tipo de retroalimentación cumple con estas características. De hecho, algunas pueden incluso socavar la naturaleza formativa de la evaluación, por ejemplo, cuando se proporcionan fuera de tiempo y se centran en la persona en lugar de dirigirse a la tarea o al proceso para realizarla. La retroalimentación formativa sostiene Anijovich (2016) se describe como la información comunicada al estudiante con la intención de modificar su pensamiento o comportamiento para mejorar el aprendizaje (p. 47). Asimismo, Camilloni (2004) sostiene que la retroalimentación formativa debe tener características específicas, como ser multidimensional, de apoyo, oportuna, específica, creíble, frecuente y genuina. Por lo general, se presenta como información para el alumno en respuesta a alguna acción de su parte y puede adoptar diversas formas, como verificar la precisión de la respuesta, proporcionar sugerencias o ejemplos prácticos, entre otros. Además, puede administrarse en diferentes momentos durante el proceso de aprendizaje (pp. 9-10).

Sobre las observaciones efectuadas al trabajo del niño es pertinente aclarar que son de gran importancia, ya que permiten la resignificación de la tarea, su

enriquecimiento o incluso su abandono. Según Anijovich y Cappelletti (2017), éstas alientan "la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuyen al desarrollo de su autonomía" (p. 85). Los comentarios en el contexto de una retroalimentación formativa implican identificar tanto las fortalezas como las debilidades de la tarea, y ofrecer sugerencias para posibles mejoras. Se trata de señalar qué aspectos podrían mejorarse y proporcionar estrategias o pistas sobre cómo hacerlo. Esto asegura, según Albisu (2018), que el estudiante no se encuentre solo frente a su trabajo, sino que las indicaciones del docente sean significativas al abrir un espacio de diálogo que fomente la revisión de la tarea con orientación sobre por dónde empezar. Se considera fundamental resaltar las fortalezas y aspectos positivos durante la retroalimentación, al mismo tiempo que se eligen algunos aspectos para mejorar. Esto no solo evita que el estudiante se sienta paralizado frente a lo que debe hacer, sino que establece un auténtico diálogo entre docente y estudiante (pp. 27-28). Es crucial proporcionar una retroalimentación cercana en el tiempo a la producción del alumno, ya que, como señala Albisu (2018), a menudo ocurren demasiado tarde, distantes del momento de la producción; esto podría exigir al estudiante un esfuerzo adicional para conectar y reconstruir lo sucedido, algo que rara vez se logra con éxito (p. 26).

## **2.2 Vínculo entre la retroalimentación formativa y la teoría del aprendizaje por recepción**

La retroalimentación formativa no actúa de manera aislada, sino que se entrelaza con teorías fundamentales sobre el aprendizaje. Para ser efectiva, debe estar enraizada en un contexto de aprendizaje específico. Si no hay un fundamento de aprendizaje inicial o información sólida, la retroalimentación carece de utilidad. En este sentido, juega un papel crucial al proporcionar a los estudiantes información valiosa después de la instrucción inicial. Anijovich y González (2011) argumentan que "comprender el proceso de aprendizaje y construcción de conocimientos, así como tener conocimientos sobre la metacognición y la regulación del aprendizaje, ha posibilitado el diseño de propuestas educativas y evaluativas distintas" (p. 38). Esta conexión entre retroalimentación y proceso de aprendizaje cobra vida a través de teorías educativas. David Ausubel (1983) plantea que, aunque una teoría válida

del aprendizaje no pueda dictar cómo enseñar, sí proporciona un punto de partida valioso para descubrir los principios generales de la enseñanza. Según el psicólogo estadounidense, el proceso de adquirir nuevos conocimientos se basa en la conexión con lo ya conocido (pp. 25-26). En otras palabras, las personas tejen una red de conceptos donde integran información nueva y la relacionan con su conocimiento existente, dando lugar al aprendizaje significativo. Ausubel (1983) argumenta que algunos enfoques de aprendizaje son más efectivos o preferibles que otros, destacando la superioridad del aprendizaje por recepción sobre el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje memorístico (p. 37).

En el aprendizaje por recepción, el contenido completo que se va a aprender se presenta al alumno en su forma final, sin que este realice descubrimientos independientes. El foco está puesto en la internalización o incorporación del material, y este proceso se vuelve significativo cuando se comprenden o asignan significados durante la internalización. Por otro lado, en el aprendizaje por descubrimiento, el contenido principal no se proporciona de antemano y la tarea del alumno es descubrirlo por sí mismo. Por último, el aprendizaje memorístico implica la memorización literal de la información, sin modificaciones ni conexiones con otros conceptos. Ausubel (1983) asegura que este tipo de aprendizaje no puede ser significativo y se utiliza para adquirir información inalterable, como, por ejemplo, fechas de acontecimientos (p. 39).

Es relevante destacar que el propulsor de esta teoría de aprendizaje, circunscribe a esta al ámbito escolar y no niega la eficacia del aprendizaje por descubrimiento, simplemente lo considera menos efectivo debido a su proceso diferente al de recepción. En este último, el alumno se centra en incorporar la información en su estructura cognitiva existente, facilitando así la conexión e integración de nuevos conceptos con lo que ya se sabe. Además, Ausubel (1983) destaca que este proceso de aprendizaje por recepción puede ser más eficiente y menos propenso a malentendidos, ya que la información se presenta de manera clara y organizada (p. 40). En contraste, el aprendizaje por descubrimiento implica que el estudiante descubra el contenido por sí mismo, sin que se le presente de antemano. Este enfoque puede ser menos efectivo porque el alumno necesita realizar tareas cognitivas adicionales, como identificar y organizar la información de manera independiente, siendo este proceso más complejo, ya que requiere más esfuerzo cognitivo, según el autor (1983, p. 40). De esta forma, el aprendizaje por



descubrimiento puede devenir en una comprensión menos sólida y eficiente porque puede llevar a interpretaciones erróneas o incluso a una comprensión superficial debido a la falta de guía y estructura proporcionadas por el docente en comparación con el aprendizaje por recepción.

La teoría de Ausubel (1983) se enfoca en el aprendizaje significativo, que requiere que “los nuevos conocimientos se relacionen con conceptos relevantes ya conocidos” (p. 46). En contraste con el aprendizaje memorístico, el aprendizaje significativo incorpora información nueva en la estructura de conocimiento preexistente y establece vínculos que facilitan la transferencia a la memoria a largo plazo. Ausubel (1983) postula que “el conocimiento está organizado jerárquicamente y que la nueva información solo se vuelve significativa si puede conectarse con lo ya conocido” (p. 47). Para que se dé este aprendizaje, establece tres condiciones: primero, debe tener sentido para el alumno, considerando factores como el contexto escolar y problemas familiares; segundo, la presentación de la información debe ser lógica y clara, evitando la arbitrariedad y la confusión; por último, la información debe ser psicológicamente significativa, adaptándose al desarrollo cognitivo del alumno, sus conocimientos previos y sus intereses (p. 49).

En consonancia con lo anterior, la retroalimentación formativa emerge como un hilo conductor esencial en el tejido del aprendizaje. Esta conexión adquiere vida a través de las palabras y visiones de pensadores como Ausubel, cuya perspectiva resalta la importancia de la conexión entre lo nuevo y lo conocido. El psicólogo aboga por presentar el conocimiento de manera organizada, partiendo de un enfoque que no solo facilita la asimilación inicial, sino que también establece las bases para una retroalimentación coherente. Así, la retroalimentación formativa, en sintonía con la teoría de Ausubel (1983), actúa como el nexo que vincula la información nueva con la estructura existente del conocimiento, forjando un aprendizaje con significado y duradero para el estudiante.

### **2.3 Evaluación con rúbricas**

La utilización de rúbricas para brindar retroalimentación a las tareas se revela como una estrategia sumamente efectiva. Según la definición de Gómez Fernández (2015), una rúbrica es una “guía de evaluación que detalla los rasgos y cualidades

de un producto o desempeño específico en distintos niveles de ejecución. Esta matriz de doble entrada especifica los aspectos a evaluar y los posibles grados de logro” (p. 71). La autora agrega que es oportuno que el alumno ya esté familiarizado con la guía antes de comenzar la tarea, ya sea que el docente la haya creado o que haya sido elaborada colaborativamente entre alumnos y docente; esto posibilita que el estudiante tenga claro qué se espera de él desde el principio.

Las rúbricas sirven como una herramienta que aporta claridad al proceso de evaluación. Anijovich y Cappelletti (2017) sugieren tener en cuenta diversos aspectos al diseñar rúbricas, tales como identificar claramente los elementos a evaluar, decidir si la creación será responsabilidad exclusiva del docente o si se llevará a cabo en colaboración con los estudiantes, precisar las dimensiones relacionadas con los objetivos de aprendizaje, y elaborar descriptores detallados para cada nivel de desempeño (p. 77). Gómez Fernández (2015) recomienda tener en cuenta también, al momento de elaborar una rúbrica,

establecer una escala que refleje los posibles cambios a lo largo de una línea continua. Dependiendo de la naturaleza de los aspectos a evaluar, la escala puede incluir diferentes cualidades. Como, por ejemplo, "Inadecuado-Adecuado", "Insuficiente-Suficiente", "Mal-Bien", "Débil-Fuerte", "Incorrecto-Correcto", "Turbio-Claro", "Pobre-Excelente", "Incompleto-Completo" (p. 73).

Todas ellas indican el logro que se puede alcanzar en algún punto del espectro. Adicionalmente, añade la identificación de descriptores. En esta fase, se completan todos los cuadros de la matriz con descripciones precisas de las características de los desempeños para cada uno de los aspectos y niveles. Es esencial expresar con claridad las diferencias entre cada descriptor, delineando de manera específica qué se espera en cada nivel (p. 73). Luego, sostiene Gómez Fernández (2015), es oportuno proceder a la asignación de puntajes. En este punto, se otorga un puntaje a cada aspecto evaluado, considerando su relevancia en relación con los objetivos de aprendizaje; este puntaje puede desglosarse, distribuyendo puntos a cada uno de los descriptores correspondientes a cada nivel de desempeño. Es importante aquí tener en cuenta que la proporción de puntos asignados a cada descriptor puede variar según su importancia relativa (p. 74).

Por último es menester agregar que la implementación cuidadosa de rúbricas no solo proporciona una guía clara para la evaluación, sino que también promueve la transparencia en los objetivos de aprendizaje, permitiendo a estudiantes y

docentes compartir expectativas desde el inicio de la tarea. Por lo que la utilización consciente de estos instrumentos facilita un proceso de evaluación más objetivo y enriquecedor para todos los involucrados en el proceso educativo.

#### **2.4 Mejora de la calidad e impacto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje**

Moreno y Ramírez (2021) aseguran que “el aprendizaje sin retroalimentación es como un tiro con arco a ciegas” (p. 73), ya que consideran que la retroalimentación formativa permite acertar al objetivo de manera consistente al proporcionar información que se puede utilizar para mejorar el rendimiento. En otras palabras, sin recibirla en forma adecuada, es probable que los estudiantes no alcancen su máximo rendimiento y no puedan demostrar todo su potencial. Históricamente, la retroalimentación en educación ha sido proporcionada por el maestro, generalmente en forma de una calificación o nota acompañada de comentarios concisos (a menudo por escrito) sobre la tarea o evaluación de un estudiante. La calificación aquí ofrece un juicio resumido sobre el desempeño del alumno, mientras que los comentarios cumplen una función diagnóstica, describiendo cómo se llegó a ese juicio y resaltando tanto las fortalezas como las debilidades. También se evalúa la calidad del trabajo del estudiante en relación con cada uno de los criterios de evaluación usados. Por lo general, es responsabilidad del estudiante abordar cualquier deficiencia o debilidad identificada, ya sea en una tarea futura o en una evaluación similar.

Aunque el enfoque tradicional de proporcionar retroalimentación como una calificación acompañada de comentarios sigue siendo ampliamente utilizado, según Moreno y Ramírez (2021), se está sometiendo a cambios y se complementa cada vez más con otras estrategias. Según los autores, los maestros están explorando maneras de maximizar el impacto de la retroalimentación, ya que la retroalimentación solo cumple su función completa de ser formativa cuando no solo evoca evidencia, sino que también responde a esa evidencia de una manera que contribuye a mejorar el aprendizaje. El esfuerzo por mejorar la retroalimentación en el aprendizaje demuestra que los docentes están comprometidos con el progreso de sus alumnos (p. 74).

Lo que sostienen Moreno y Ramírez (2021) es que “la retroalimentación no es solo un juicio final, sino una herramienta que ayuda al crecimiento constante” (p. 74). En un mundo educativo que cambia, adaptar los métodos tradicionales destaca la importancia de una retroalimentación que no solo señale, sino que también oriente de manera útil, contribuyendo al desarrollo completo de los estudiantes. Mejorar la calidad e impacto de la retroalimentación no solo se traduce en mejores notas, sino en un proceso de aprendizaje más valioso para todos.

## **Análisis pedagógico de la práctica docente**

A continuación, se expondrán tres situaciones vividas a lo largo de las prácticas docentes cursadas desde el año 2021 hasta el 2023 . Este análisis tendrá en cuenta las categorías desarrolladas anteriormente en el marco teórico, se pondrá énfasis en la importancia de la evaluación y de la retroalimentación formativa, el uso de rúbricas, la implementación de la “educación problematizadora” y el enfoque de aprendizaje por recepción significativo. Cada situación relatada intentará ofrecer una perspectiva sobre la aplicación práctica de estas categorías, permitiendo así una comprensión en perspectiva de su impacto en el contexto educativo observado.

### **Situación 1: Reconfigurar las expectativas de calificación numérica de los estudiantes a través del uso de rúbricas en el aula**

En el transcurso de la Práctica Docente II, durante la experiencia en una Escuela Pública de contexto quintil 3 urbano, se vivió una situación a destacar. La maestra adscriptora planteó a la estudiante magisterial y a su compañera de práctica, la tarea colaborativa de diseñar una rúbrica para evaluar las presentaciones orales sobre Biomas y Paisajes de América realizadas por los estudiantes de quinto grado. La consigna para los niños implicaba la preparación individual, en duplas o en grupos de hasta cinco integrantes, de una exposición que debía abordar varios elementos. Cada presentación incluiría una carátula con el nombre del equipo, el nombre del paisaje y una imagen representativa; características generales del bioma; y la posibilidad de aportar una cartulina con un mapa conceptual explicativo, una maqueta u otro material pertinente. Además, se explicitaba en la consigna que debían distribuir equitativamente el material a exponer entre todos los miembros del grupo. Considerando estos requisitos, se desarrolló una rúbrica (anexo 1) que abarcaba seis aspectos con sus correspondientes escalas de evaluación (alto: 2 puntos, medio: 1 punto, bajo: 0 puntos). La calificación final para los expositores se obtendría sumando los puntos asignados en cada categoría. Los aspectos evaluados incluían la intervención de los miembros, pronunciación, responsabilidad en el trabajo en equipo, contenido de la exposición, relación contenido-imágenes y el cumplimiento de la pauta establecida.

El día previo a las presentaciones la rúbrica fue compartida con los estudiantes, dedicando un tiempo específico para explicar detalladamente cada uno de los aspectos y cómo serían evaluados. Luego, tras cada presentación, se proporcionó retroalimentación oral basada en la rúbrica, concluyendo con la asignación de puntajes que oscilaron entre 8 y 12. Por ejemplo, en la presentación del equipo que abordó el bioma Tundra, se destacó la sólida intervención de todos los miembros y una pronunciación clara, lo que se tradujo en puntuaciones de 2 puntos en ambas categorías respectivamente. No obstante, se identificaron áreas para el desarrollo futuro. En la categoría de Responsabilidad con el trabajo en equipo, se observó que algunos integrantes contribuyeron más que otros, generando una puntuación de 1 punto. Además, en la evaluación del contenido, el equipo obtuvo 2 puntos, indicando que lo expuesto estuvo relacionado con el tema, pero se perdió la oportunidad de enriquecer visualmente la presentación al no incluir imágenes, resultando en 0 puntos en la categoría Relación contenido - imágenes. Por último, aunque la presentación cumplió con algunos aspectos de la consigna, la falta de imágenes afectó la puntuación general en esta área, otorgándoles 1 punto. En total, el equipo obtuvo una calificación numérica de 8. En el siguiente mes, se planteó una nueva presentación oral sobre la creación del Estado Oriental. Aunque se mantuvieron los mismos grupos, se observó una limitada retención de la retroalimentación previa. Únicamente un equipo demostró recordar tanto los aspectos que debían mejorar como las fortalezas identificadas en su presentación anterior. En contraste, los demás grupos parecían enfocarse principalmente en la calificación numérica obtenida en la actividad anterior, revelando una menor conciencia de los detalles específicos destacados durante la retroalimentación.

De acuerdo a lo establecido en el marco teórico, las rúbricas se manifiestan como un valioso instrumento que concede transparencia al proceso de evaluación. Estas proporcionan a los alumnos una comprensión clara de los criterios que serán considerados en su desempeño, facilitando así su participación activa en el proceso evaluativo. En otras palabras, el estudiante sabe qué observará el docente para evaluarlo. La aplicación de rúbricas en la evaluación de los aprendizajes no solo confiere transparencia al proceso, sino que también fortalece su naturaleza formativa al ofrecer una herramienta clave para la mejora continua del aprendizaje. Esto se alinea con los principios de la evaluación formativa, que busca adaptar la

enseñanza según las necesidades de los estudiantes, maximizando la probabilidad de aprendizaje y fomentando la independencia. Sin embargo, es oportuno destacar que su efectividad radica en un uso coherente y adecuado. Solo a través de una implementación consistente, las rúbricas pueden desempeñar un papel significativo en la formación de la autonomía de los alumnos, fomentando su participación activa en los procesos evaluativos. En este contexto específico, cabe mencionar que los niños fueron evaluados mediante rúbricas por primera vez, marcando un hito en su experiencia evaluativa.

La aplicación de rúbricas se destaca por su influencia positiva en la autorregulación. Esta perspectiva se alinea con la idea de convertir la retroalimentación en una práctica cotidiana que involucre activamente a los niños y a los docentes, contribuyendo así al desarrollo de la conciencia metacognitiva y la dirección activa del proceso de aprendizaje. Esto refuerza la importancia de la retroalimentación formativa como herramienta para modificar el pensamiento y comportamiento de los estudiantes para mejorar el aprendizaje. Sanmartí Puig (2020) sugiere que la retroalimentación con calificaciones “se ha de hacer cuando se haya completado un buen proceso para aprender, en cual se hayan recibido muchas retroalimentaciones” (p. 122). También, el autor agrega que si en la devolución de los trabajos mezclamos comentarios con una nota (un número) los niños solo se fijarán en la calificación.

Considerando esta recomendación, se plantea la posibilidad de replantear la inclusión de la escala numérica en la rúbrica, siendo conscientes de la advertencia de que los niños podrían centrarse únicamente en la calificación numérica si esta se combina con comentarios. Este replanteamiento, se vincula con la idea de “educación problematizadora” de Freire (2008), que busca transformar la naturaleza de la comunicación en el aula. “Contrario a la educación bancaria, la educación problematizadora niega los comunicados y da existencia a la comunicación” (p. 82). En este caso, se plantea la posibilidad de replantear la inclusión de la escala numérica en la rúbrica para evitar que los estudiantes se enfoquen únicamente en la calificación numérica, fomentando así una comunicación más activa y significativa. El objetivo es que los niños no solo se concentren en la calificación final, sino que se sumerjan en la retroalimentación detallada y las sugerencias proporcionadas para la mejora, promoviendo un diálogo reflexivo en el proceso de aprendizaje. La falta de

valoración de la retroalimentación mediante rúbricas por parte de los niños podría deberse a la percepción de que la calificación es lo único importante.

La teoría de aprendizaje de Ausubel (1983) sugiere que el aprendizaje se facilita cuando la información se presenta de manera organizada y clara, permitiendo una internalización directa y eficiente del material (p. 44). En este contexto, el uso de rúbricas, al proporcionar una estructura clara y detallada para la retroalimentación, puede alinearse con los principios del aprendizaje por recepción significativo. La presentación organizada de criterios y la retroalimentación específica en las rúbricas podrían contribuir a una comprensión más profunda y a una valoración más efectiva por parte de los estudiantes. Por ende, se resalta que el esfuerzo no debe centrarse únicamente en desviar la atención de los niños de la calificación numérica, sino en orientar nuevas prácticas que incluyan la reflexión. Esto permitiría que los estudiantes encuentren sentido en los comentarios recibidos, revisen estrategias, se conozcan como aprendices y avancen en sus procesos de aprendizaje.

## **Situación 2: Trascender la mera corrección para promover la confianza a través de la retroalimentación formativa**

Durante la Práctica Docente III en una Escuela Pública urbana, contextualizada en el quintil 5, se llevó a cabo una actividad de enseñanza por la estudiante magisterial. La propuesta consistió en explorar la vida de Juana de Ibarbourou luego de visitar la biblioteca *El Cántaro Fresco* ubicada en el barrio Jacinto Vera. Posteriormente, se encomendó a los estudiantes de tercer grado la redacción de cartas ficticias dirigidas a la autora en la que debían plasmar algo que les gustaría decirle o preguntarle si ella estuviese viva. Previamente a la producción escrita, la practicante abordó en el aula la estructura básica de una carta, detallando aspectos como fecha, destinatario, mensaje, despedida y remitente; para facilitar este proceso se dispuso de un papelógrafo con dichos elementos a modo de referencia.

Durante la corrección de las producciones realizadas por los alumnos, la estudiante magisterial optó por subrayar los aspectos presentes y señalar las omisiones. Además, empleó preguntas específicas, como quién envía la carta o



quién escribe, para reforzar la retroalimentación. La corrección se realizó utilizando el color rojo para destacar tanto las debilidades como las fortalezas del texto. Sin embargo, surgió una dinámica interesante entre los niños que cumplieron con la mayoría de los requisitos y aquellos que aún tenían dudas sobre la calidad de sus cartas. Algunos expresaron inseguridad, evidenciando la importancia que asignaban a la aprobación explícita de la maestra. Por ejemplo, un estudiante que había incorporado de manera destacada casi todos los elementos de la carta (anexo 2), formuló: *¿está bien maestra?* Esta manifestación reveló la necesidad de un reconocimiento positivo y explícito no solo en la corrección de las deficiencias, sino también en la validación de los logros de los estudiantes. Otro niño, tras recibir su carta corregida (anexo 3), preguntó: *Maestra, no dice si está bien o mal.* Las interacciones revelaron la importancia que los alumnos asignaban a tener una retroalimentación más explícita y positiva.

La estudiante magisterial incorporó la retroalimentación en las producciones de los niños destacando tanto las fortalezas como las debilidades. Agregó sugerencias para mejorar a través de frases o preguntas que invitaban al niño a reflexionar sobre lo escrito, y a realizar cambios para el presente y el futuro. Este tipo de retroalimentación, según Anijovich y Cappelletti (2017), se realiza “con el fin de que ellos tomen conciencia de los logros en sus aprendizajes” (p. 21), lo cual se alinea con la evaluación formativa. Las sugerencias fueron limitadas, no excedieron de tres o cuatro, evitando abrumar al estudiante con comentarios extensos que podrían dificultar la reflexión necesaria. A través de preguntas, se los alentó a volver sobre sus textos para mejorarlo. Aunque la ortografía no se dejó de lado, en esta corrección se priorizaron los elementos solicitados en la consigna.

En relación con la “educación problematizadora”, la interacción entre la estudiante magisterial y los niños reveló la necesidad de un reconocimiento explícito y positivo. La inseguridad expresada por algunos estudiantes indica la importancia que asignaban a la aprobación de la maestra, lo cual podría abordarse desde un enfoque más dialógico y participativo, promoviendo la autoestima y la confianza en el proceso de aprendizaje. Sanmarti Puig (2020) sugiere que los elogios pueden tener un impacto inicial, pero a largo plazo no contribuyen al avance en el aprendizaje (p. 121). Aunque no se mencionan rúbricas en las devoluciones, podrían añadirse para reforzar el vínculo con la consigna y clarificar aún más lo que

se tendrá en cuenta en la corrección, contribuyendo así a una evaluación más formativa.

El aprendizaje por recepción significativo, propuesto por Ausubel (1983), se refleja en la atención priorizada a los elementos solicitados en la consigna. La presentación organizada de información y la incorporación de los nuevos conceptos en la estructura cognitiva existente se evidencian en la retroalimentación centrada en la consigna y en la limitación de sugerencias para no agobiar a los estudiantes. Sanmarti Puig (2020) destaca que los alumnos pueden no entender las recomendaciones si no han construido adecuadamente las ideas que lo harían posible, resaltando la importancia de una retroalimentación que se adapte al nivel cognitivo de los estudiantes. La observación de que los alumnos aún no han internalizado completamente la importancia de la retroalimentación como una instancia más de aprendizaje sugiere la necesidad de fortalecer la comprensión de este proceso. Asimismo, la autora agrega que se ha podido comprobar que al principio los alumnos pueden pedir que se dé valor a sus productos, pero a medida que reconocen la importancia de no ocultar los errores, ya no solicitan este tipo de *feedback* y se liberan de la dependencia (p. 123). Por último resulta oportuno traer a colación los aportes de Sanmartí Puig (2020), quien aborda la concepción del error como un punto de partida que permite aprender, sosteniendo que la maestra debe asegurarse de que el alumno comprenda que la evaluación no es sobre él, sino sobre el trabajo que se está analizando (p. 125).

### **Situación 3: Explorando los desafíos en la coevaluación educativa, donde se entrelazan la retroalimentación y la resistencia**

La tercera situación abordada en este trabajo tuvo lugar durante la Práctica Docente IV en una Escuela Pública urbana clasificada en el quintil 1, específicamente en sexto grado. La estudiante magisterial se encontraba inmersa en el desarrollo del contenido sobre el felino autóctono Margay, centrando su enfoque en la elaboración de textos virtuales informativos con la colaboración de la plataforma Canva. Esta iniciativa buscaba integrar las tecnologías digitales en el proceso de aprendizaje, promoviendo la colaboración y la creatividad entre los estudiantes. Para lograrlo, se organizaron en equipos de hasta cuatro integrantes,

aprovechando la capacidad de la plataforma de permitir a varios usuarios trabajar simultáneamente

Tras la finalización de los textos informativos en las computadoras, la siguiente fase consistía en asignar a cada equipo la tarea de evaluar y revisar críticamente el trabajo de otro grupo. La consigna para los equipos revisores era leer el texto asignado, ofrecer sugerencias y anotar comentarios constructivos que contribuyeran al mejoramiento del contenido. Sin embargo, esta etapa reveló algunos desafíos. En varias ocasiones, los niños encargados de la revisión expresaron opiniones negativas sobre el trabajo realizado por otros estudiantes, señalando que estaba mal o feo, sin proporcionar detalles específicos. Este tipo de retroalimentación generó frustración entre los grupos receptores, quienes buscaban comprender a fondo los motivos de dichas críticas. Ante esta falta de claridad, la practicante decidió intervenir de manera constructiva. Tomando un enfoque reflexivo, visualizó los textos y procedió a destacar tanto las fortalezas como las debilidades de cada uno. En términos de fortalezas, la estudiante magisterial identificó ejemplos como la organización clara de la información, el uso adecuado de vocabulario relacionado con el Margay y la inclusión de datos relevantes. Estos aportes se recibieron sin cuestionamiento. Por otro lado, al señalar las debilidades, abordó aspectos específicos, como la falta de imágenes del felino, la necesidad de presentar el nombre científico del animal en cursiva y la identificación de párrafos con falta de coherencia. En otros casos, algunos equipos realizaron críticas oportunas. Se destacó que el color de fondo utilizado dificultaba la lectura en algunos trabajos y se sugirió cambiarlo por uno más claro. Además, se sugirió la posibilidad de desarrollar el texto por párrafos para colaborar con el lector y la adición de subtítulos para mejorar la organización del contenido.

A pesar de la pertinencia de estas observaciones, la forma en que se recibieron estas críticas mostró una diversidad de reacciones entre los estudiantes. Algunos demostraron una apertura positiva ante las sugerencias, reconociendo la validez de los comentarios y realizando ajustes en sus textos. Sin embargo, otros mostraron resistencia, argumentando que aquellos que expresaban las críticas no tenían suficientes conocimientos sobre el tema.

Sanmartí (2020) destaca que diversos estudios “avalan que la evaluación supone una buena estrategia para aprender y que las retroalimentaciones de los

compañeros pueden ser tan útiles como las de los docentes” (p. 124). Sin embargo, como se evidenció en esta situación, después de una coevaluación, muchos niños tienden a desconfiar de lo que les dice su compañero, a menudo discutiendo las observaciones recibidas. En contraste, cuando la retroalimentación proviene de la maestra, suele aceptarse sin cuestionamientos. La evaluación formativa podría ser una herramienta esencial para abordar estas dinámicas y promover la confianza en las retroalimentaciones entre pares.

Los alumnos que asumen el rol de maestros tienden a replicar las formas en que la maestra brinda retroalimentación, ya que el aprendizaje, en gran medida, se realiza a través de la imitación. Una condición básica para que la retroalimentación entre pares sea efectiva es haber desarrollado habilidades de cooperación. Por lo tanto, el proceso debe avanzar gradualmente, evaluando y regulando tanto el conocimiento adquirido como el desarrollo de la competencia social. En la situación analizada, donde algunos estudiantes resisten las críticas y argumentan que quienes expresan estas no tienen suficientes conocimientos sobre el tema, se evidencia la necesidad de aplicar la “educación problematizadora”. Contrario a la “educación bancaria”, esta teoría niega los comunicados y da existencia a la comunicación. En lugar de ser un acto de depositar conocimientos, se convierte en un proceso activo y participativo donde tanto el educador como el educando están involucrados en la construcción del conocimiento a través del diálogo, la reflexión crítica y la participación activa. La resistencia de algunos estudiantes a las críticas puede interpretarse como una manifestación de la concepción de la evaluación como una comparación y calificación personal, en lugar de un proceso de aprendizaje conjunto. Aquí, la “educación problematizadora” podría ser una estrategia valiosa para transformar esta percepción, fomentando un diálogo crítico y reflexivo que empodere a los estudiantes y contribuya a la superación de la dinámica unidireccional de la educación convencional.

Frente a lo expuesto, se considera oportuno antes de fomentar coevaluaciones, profundizar en los valores asociados, como la idea de que no se trata de compararse ni competir, sino de cooperar, aspectos no tenidos en cuenta previamente en esta actividad. La necesidad de cultivar la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro también emerge como aspecto crucial. Valorar positivamente la retroalimentación proporcionada por un amigo o compañero cuando es a favor, y considerarla negativa cuando no lo es, señala que la

concepción que tienen los niños sobre la evaluación no se vincula necesariamente con el aprendizaje, sino más bien con la comparación y la calificación personal.

No obstante, se observa la aplicación de la retroalimentación en un entorno de trabajo colaborativo, reflejando el énfasis en la evaluación formativa y la retroalimentación formativa. Es importante tener en cuenta que los alumnos de sexto año, con una trayectoria prolongada en el sistema educativo, pueden haber internalizado formas hegemónicas de evaluación, donde la autoridad del docente es predominante. La resistencia a las críticas entre pares podría atribuirse a esta experiencia previa y a la falta de familiaridad con la evaluación entre compañeros.

## Reflexiones finales

En este ensayo se han explorado categorías intrínsecamente vinculadas: la evaluación y la retroalimentación formativa, así como también, la “educación problematizadora” y la teoría de aprendizaje por recepción significativo. Todas, desempeñan un papel esencial en la creación de oportunidades para que los estudiantes alcancen un aprendizaje profundo, significativo y relevante. Sin embargo, lograr este objetivo no ocurre de forma espontánea. La simple implementación de la evaluación y la retroalimentación formativa no será suficiente si no se realiza de manera sistemática. Se requiere una implementación cuidadosa, ya que, de lo contrario, existe el riesgo de que no solo no cumplan su función principal de fomentar el aprendizaje, sino que también puedan convertirse en obstáculos para la adquisición y desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

La retroalimentación formativa está diseñada para proporcionar información en al menos dos categorías. En primer lugar, ofrece una devolución a la maestra sobre los niveles actuales de comprensión de los estudiantes. En segundo lugar, señala los pasos siguientes que deben tomarse en el proceso de aprendizaje. La retroalimentación es esencial para guiar al estudiante en sus próximos pasos, estableciendo una conexión continua entre éste y la maestra, quienes participan en un intercambio constante de información y orientación. Para lograr esto, es esencial tener cuidado en la recopilación y el análisis de los datos de evaluación. Como se ha observado, las interacciones y las preguntas formuladas a los estudiantes son medios clave para obtener evidencia. En la evaluación formativa, se espera que los estudiantes utilicen la retroalimentación para mejorar su aprendizaje. Este progreso depende de su participación activa en su propia evaluación. Durante este proceso, los alumnos desarrollan habilidades de autoevaluación y evaluación entre pares. Siguiendo la sugerencia de Sadler (como se citó en Moreno Olivos y Ramírez Elías, 2021, p. 71), colaboran con sus profesores para construir una comprensión compartida del estado actual de su aprendizaje y determinar las acciones necesarias para avanzar. Algunos beneficios para ellos, sostiene Moreno (2016), incluyen la reflexión sobre su aprendizaje, el monitoreo de su conocimiento y comprensión, y la identificación de cuándo necesitan más información; así como el desarrollo de estrategias de autorregulación, adaptándolas según sus necesidades

de aprendizaje; y la colaboración con los docentes para establecer criterios de éxito en cada etapa de la progresión del aprendizaje (p. 160).

Una retroalimentación efectiva contiene información que el estudiante pueda utilizar, lo cual implica que debe ser capaz de escucharla y comprenderla. Los estudiantes no pueden entender algo que está más allá de su comprensión, y tampoco pueden prestar atención si no están receptivos o no consideran que vale la pena escuchar. Por lo tanto, una buena retroalimentación debe ser parte de un entorno de evaluación en el que los niños perciban la crítica constructiva como algo positivo y comprendan que el aprendizaje no puede ocurrir sin la práctica. El entorno en el que se ofrece la retroalimentación no debe ser punitivo, sino de respeto y aceptación de los errores como parte integral del proceso de aprendizaje. De esta forma, se avanza hacia un enfoque educativo que no solo evalúa el conocimiento, sino que también impulsa el crecimiento y desarrollo continuo de cada estudiante.

La retroalimentación formativa efectiva no solo informa, sino que también nutre un entorno educativo en el que la evaluación formativa se convierte en un trampolín para el crecimiento y desarrollo continuo de cada estudiante. Este enfoque debe ser transversal a lo largo de toda la escolaridad, adoptando una práctica sistemática que permita evaluar y mejorar constantemente. Además, es esencial cultivar relaciones horizontales en las aulas, donde la competencia ceda ante la colaboración y la unidireccionalidad dé paso a una interacción mutua entre educador y educando. Este cambio de paradigma, al centrarse en la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también sienta las bases para un aprendizaje profundo, significativo y relevante a lo largo de toda su vida.

## Referencias bibliográficas

- Albisu, L. (2018, Octubre). ¿Y las rúbricas? *QUEHACER EDUCATIVO*, 25-28.
- Albisu, L., y Figueredo, M. R. (2018, Febrero). Planificación ¿Qué implica planificar? ¿Para qué? ¿Para quién? *QUEHACER EDUCATIVO*, 09-13.
- Anijovich, R. (2016). *La evaluación significativa* (Segunda ed.). Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad* (1° edición ed.). Paidós.
- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
- Antón, C. S., Beccaría, M., Sbresso-Lagadari, M. S., y Antelo, M. V. (2016, Diciembre). Constitución de categorías conceptuales e indicadores empíricos de la evaluación de la construcción de conocimiento en la elaboración de los trabajos finales de grado de las licenciaturas en comunicación social de las universidades públicas nacionales. *Actas de Periodismo y Comunicación*.
- Ausubel, D., (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (M. Sandoval Pineda, Trans.). Trillas.
- Camilloni, A. R.W. d. (2004, Diciembre). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*, 6 - 12.
- Canabal , C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2),149-170.[fecha de Consulta 6 de Noviembre de 2023]. ISSN: 1138-414X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- evaluación | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE*. (n.d.). Diccionario de la lengua española. Retrieved September 20, 2023, from <https://dle.rae.es/evaluaci%C3%B3n>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido* (Tercera ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez Fernández, T. (2015). Evaluación con rúbricas para la mejora del aprendizaje. *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos*, 1, 70-77.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar.: Condiciones y contextos*. Paidós México.



Moreno Olivos, T. (2021). *La retroalimentación : un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.

Moreno Olivos, T., y Ramírez Elías, A. (2021). *Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje*. Portal UNAM. Retrieved October 6, 2023, from <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-04-EVALUACION-FORMATIVA-Y-RETROALIMENTACION.pdf>

Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Morata.

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* (Tercera ed.). Narcea.

Rubilar, S. (2022, June 1). *Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión*. SciELO Uruguay. Retrieved October 26, 2023, from [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-7468202200100049](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-7468202200100049)

Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender : un único proceso* (M. León Urrutia, Trans.). Editorial Octaedro, S.L.

## Anexos

### Anexo 1

RÚBRICA	Escala		
	Bajo (0 pts)	Medio (1 pts)	Alto (2 pts)
<b>Aspectos a evaluar</b>			
<b>Intervención de los miembros<sup>1</sup></b>	Ningún niño interviene.	Algunos niños intervienen.	Todos los niños intervienen.
<b>Pronunciación</b>	Pronunciación no clara.	Pronunciación clara pero baja.	Pronunciación clara y volumen adecuado.
<b>Responsabilidad con el trabajo en equipo<sup>2</sup></b>	Ningún integrante contribuye al trabajo.	Algunos integrantes aportan a la realización del trabajo.	Todos los integrantes contribuyen activamente a la realización del trabajo, aportando información, imágenes, ideas, etc.
<b>Contenido y exposición</b>	Lo expuesto carece de relación con el tema, y se observa una dependencia de los apuntes.	Lo expuesto guarda relación con el tema, aunque parte del contenido es consultado en los apuntes durante la presentación.	Lo expuesto está sólidamente relacionado con el tema, y los estudiantes demuestran un aprendizaje completo del contenido sin depender excesivamente de los apuntes.
<b>Relación contenido - imágenes</b>	No existe relación entre las imágenes y el contenido.	Existe relación entre las imágenes y el contenido con algunos errores.	Existe relación entre las imágenes y el contenido sin errores.
<b>¿La presentación cumple con la consigna planteada?</b>	No cumple con ningún aspecto.	Cumple con todos o algunos aspectos.	Cumple con todos los aspectos <sup>3</sup> . Además, agregan información adicional (alguna noticia que les pareció interesante sobre el tema abordado, dato interesante, etc.).

1- Para los que hayan trabajado solos, se les otorga el puntaje máximo.

2- Los niños deberán contar qué aportó cada uno. Para los que hayan trabajado solos, se les otorga el puntaje máximo.

3- Los aspectos son: carátula, características generales de los biomas o desastres naturales, imágenes acompañadas de un breve texto explicativo, interacción del hombre sobre el paisaje.

## Anexo 2

poemas acortado

✓ 15 de junio de 2022

Querida Juana ✓ me llamo Ramiro ✓

Ojo con la ortografía.

✓ Te cuento que he leído tus poemas  
 y entre más me los lees más me gustan. Al  
 fin damos a leer "Chico Carlo".

Fin

↓ Título del poema  
 usar " " y mayúscula.

• ¿Quién escribe?  
 • Falta remitente.

CS Escaneado con CamScanner

## Anexo 3

LUCÍA BON

Fecha ✓ 15 de junio

QUERIDA JUANA: Destinatario ✓

FUI A LA BIBLIOTECA QUE SE LLAMA "CANTARO  
 AFRESCO" Y AHÍ TE CONOSÍ. Mensaje ✓

FIN

• ¿Cómo me puedo despedir?  
 • ¿Quién escribe la carta?

CS Escaneado con CamScanner