

# EVALUAR PARA EL APRENDIZAJE: LAS RETROALIMENTACIONES COMO OPORTUNIDAD PARA CONTINUAR APRENDIENDO

Si la evaluación no solamente es “del” aprendizaje, sino que puede ser “para” el aprendizaje, se abren una serie de implicancias para la intervención del docente. El valor de las retroalimentaciones es central como oportunidad para los estudiantes sigan aprendiendo

**Por Silvia Reboledo de Zambonini,  
María José Sabelli y Marta Tenutto**

Nos proponemos plantear en este artículo la necesidad de reinventar las prácticas de evaluación para contribuir con los aprendizajes de nuestros estudiantes. En el nivel superior, particularmente en la universidad, hay numerosos aspectos que aún no se han cuestionado fuertemente sobre la evaluación y que resultan imperiosos de problematizar.

Así, nos preguntarnos (y alentamos a que se pregunten) sobre la evaluación en el contexto universitario y procuramos partir de los siguientes interrogantes:

- ¿En qué medida problematizamos las prácticas de evaluación?
- ¿Qué lleva a asimilar la evaluación con asignar notas?
- ¿Tenemos claro para qué evaluamos?
- ¿Tomamos decisiones coherentes entre la manera de enseñar y evaluar?

---

Silvia Reboledo de Zambonini es licenciada en Psicología, realizó una Maestría en Organización y Gestión Educativa. Es secretaria académica de la Universidad ISALUD.

---

María José Sabelli es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Educación Superior. Es directora del Profesorado Universitario de ISALUD y pedagoga de la secretaría académica de la Universidad.

---

Marta Tenutto es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, y licenciada en Psicología. Es especialista y magíster en Educación y profesora titular del Profesorado Universitario de ISALUD.

- ¿Explicitamos los criterios y propósitos de las evaluaciones?
- ¿En los espacios donde utilizamos evaluaciones escritas, pensamos en el sentido y efecto de nuestras correcciones?
- ¿Para quienes son las correcciones?
- ¿Qué emociones nos despiertan las situaciones de evaluación?
- ¿Todas las devoluciones colaboran a que los alumnos sigan aprendiendo?

## Creencias cuestionadas sobre la evaluación

Resulta interesante observar que la evaluación es un acto que se aplica a diversas situaciones de la vida cotidiana, lo concretamos desde diversas perspectivas, con variados propósitos y en momentos diferentes.

Si recurrimos al Diccionario de la Real Academia Española, el verbo *evaluar* se define como “señalar el valor de algo”. “Estimar, apreciar, calcular el valor...”. “Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. En todos los casos admite la idea de medir y, por lo tanto, establecer un valor. Como se observa en la última acepción, es parte del acervo social y cultural vincular evaluación con aprendizaje escolar.

A pesar de que resulta habitual escuchar decir que cuando se planifica la enseñanza es necesario planear al mismo tiempo la evaluación, se observa que



**La evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizajes y tiene que realizarse del mismo modo en que se trabajó la enseñanza. Lo evaluado debe ser representativo de los contenidos desarrollados y la forma de evaluar coherente con la forma de enseñar**

esto es poco frecuente en la enseñanza universitaria. Por ello, resulta difícil identificar los momentos y las modalidades con que se evalúa, así como precisar las evidencias que dan cuenta de los desempeños de los estudiantes y muestran los logros y las dificultades en sus aprendizajes.

En el ámbito educativo, la tradición ha llevado a asociar la evaluación con la sanción, el control y a vincularla con la acreditación. Tenemos arraigado que evaluamos para “certificar lo que saben o no saben los alumnos”, con la necesidad de “asignar una calificación”. A lo largo de las décadas y gracias a los aportes de diversos autores, estas creencias se han ido modificando. Actualmente, la evaluación es concebida como un proceso sistemático e intencional por el cual, en función de ciertos criterios, se trata de obtener información para poder formular un juicio y tomar decisiones con respecto a lo evaluado. Para que esto sea posible, resulta necesario crear las condiciones que favorezcan un clima de trabajo y de evaluación sin tensiones, para ello es necesario construir o por lo menos explicitar, los criterios de evaluación desde el inicio. Si los criterios son personales e implícitos, usualmente poseen sesgos (es decir se apartan de una justicia educativa en tanto están cargados de subjetividad), por ejemplo, las preferencias de género. De ahí, la necesidad de establecer criterios claros, pertinentes, posibles de evaluar y comunicarlos (o bien construirlos con los estudiantes), desde el inicio de la cur-

sada. Una vez acordados, es posible retomarlos cuando fuera necesario ya que ellos constituyen parte de un “contrato” con nuestros estudiantes.

Al abordar este tema nos es necesario advertir una cuestión que parece evidente, aunque en ocasiones no

resulta tan visible, cuando nos enfocamos en los estudiantes, lo que evaluamos son sus aprendizajes, sus logros y no a ella/os. Expresándolo más rotundamente, no evaluamos a los estudiantes, evaluamos los aprendizajes de los estudiantes.

Podríamos decir que se evalúan los aprendizajes en tanto conocimiento construido acerca de:

- Dominio de información relevante.
- Comprensión, relación e integración de contenidos.
- Uso de los conocimientos para resolver problemas, analizar situaciones, tomar decisiones, crear productos.
- Uso de estrategias cognitivas generales (por ejemplo, comunicación clara y precisa) y específicas de cada dominio disciplinar (por ejemplo, uso de un procedimiento eficiente para la resolución de un problema), entre otros.

Además, a menudo no resulta visible que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizajes y que, por lo tanto, tiene que realizarse del mismo modo en que se trabajó la enseñanza. Lo evaluado debe ser representativo de los contenidos desarrollados y la forma de evaluar coherente con la forma de enseñar.

## **Evaluar los aprendizajes, evaluar para los aprendizajes**

Si la evaluación no solamente es “del” aprendizaje, sino que puede ser “para” el aprendizaje se abren una

serie de implicancias para la intervención del docente. Como comentamos, históricamente la evaluación se centró en evaluar los logros de los estudiantes, situación que se traducía (y traduce) en una calificación.

En contrapartida es posible entender a la evaluación como un proceso que puede potenciar el aprendizaje del estudiante, pero para ello se requieren ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje. No estamos haciendo un juego de palabras, sino que queremos dar cuenta de una manera distinta de concebir a la evaluación.

En la universidad, algunas prácticas se encuentran escasamente desarrolladas, una de ellas es la retroalimentación potente para que los estudiantes continúen aprendiendo, así como el fortalecimiento de los procesos metacognitivos de los estudiantes.

Lo que estamos planteando se encuentra relacionado con la idea de evaluación formativa. Fue Michael Scriven<sup>1</sup>, en el año 1967, quien acuñó el concepto, realizando una distinción entre evaluación sumativa y evaluación formativa. Posteriormente, el concepto de evaluación formativa fue muy valorado por las posiciones constructivistas. En esa línea, Linda Allal (1979) refiere que tiene como propósitos recoger información acerca de los progresos y dificultades de aprendizaje de los alumnos en general, o de alguno en particular, requiere interpretar esa información y revisar y modificar las actividades de enseñanza en función de esas interpretaciones. Se trata, entonces, de una evaluación que regula el proceso de enseñanza, por ello se dice que es un tipo de evaluación reguladora. Es decir, es una evaluación que favorece que los docentes tomen decisiones didácticas valiosas para reorientar, o ratificar el proceso de enseñanza.

## Una retroalimentación que va más allá de la calificación

Cuando hablamos de evaluación surge la necesidad de revisar cómo los docentes comunican a los alumnos sus producciones: ¿qué dicen las correcciones?, ¿qué transmite el docente?, ¿qué omite expresar? El concepto de retroalimentación surgió en el campo de la ingeniería de sistemas y alude a una información que,

**La evaluación formativa recoge información acerca de los progresos y dificultades de aprendizaje para que los docentes puedan tomar decisiones didácticas valiosas para reorientar o ratificar el proceso de enseñanza**

de algún modo u otro, tiene impacto en alguna estructura de funcionamiento. En el campo de la enseñanza, la retroalimentación o *feedback* constituye una herramienta valiosa mediante la cual los docentes podemos ayudar a los alumnos a que regulen su propio proceso de aprendizaje. En ese sentido, habilita una mirada

hacia atrás (hacia aquello que ya se hizo) para poder mirar hacia el futuro (hacia aquellas acciones que se van a desarrollar en adelante). De este modo, podemos ofrecer información a los alumnos sobre qué y cómo están aprendiendo para que puedan aprender más y mejor.

Algunos ejemplos de *feedback* pueden ser valoraciones positivas en las que se indique aquello que fue realizado adecuadamente, así como su-

gerencias de mejora en la que se señale aquellos puntos o aspectos a modificar acompañado de un cómo. También se puede acompañar con buenos ejemplos o con contraejemplos, con preguntas, reflexiones, etc.

## Pistas para construir retroalimentaciones como oportunidad de aprendizaje

A fin de profundizar sobre la retroalimentación ofrecemos a continuación algunas preguntas.

**¿Sobre qué impactan las retroalimentaciones que los profesores ofrecen a sus estudiantes?** Según Anijovich (2010), la retroalimentación que los profesores ofrecen a sus estudiantes impacta o están focalizadas en la autoestima o en la tarea. Ejemplo de retroalimentaciones focalizadas en la autoestima son aquellas en las que se detectan frases como: "*hiciste un gran trabajo*". Destacar el desempeño y el esfuerzo busca influir en los aspectos emocionales de los estudiantes persiguiendo, los efectos positivos, en el supuesto de que el compromiso de estos se elevarán y con esto sus resultados se mantendrán o superarán. No obstante, se ha observado que este tipo de retroalimentaciones puede provocar mejoras en el aprendizaje del receptor de la retroalimentación -el estudiante-, a partir de un incremento en la autoconfianza y capacidad de logro, pero también puede inducir un efecto contrario: esto es, que, apoyado en comentarios positivos, no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo.

Para superar este problema, algunos autores señalan que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve, y cómo autorregula su aprendizaje. No obstante, es necesario repensar la ma-

<sup>1</sup> Su hacer profesional en el marco de evaluar proyectos educativos lo lleva a diferenciar aquella evaluación que permite comprobar la eficacia de un programa educativo, de aquella que colabora en el perfeccionamiento de un programa en desarrollo.

nera en que se dice o escribe lo que se escribe, dado que las intervenciones retroalimentadoras siempre impactan en la autoestima.

Es importante comprender que para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades y cómo convivir con ellas para avanzar en su formación. Pero no es posible avanzar en esta línea si no se conocen estándares o niveles de desempeños esperables y posibles, si no se desarrolla la capacidad de autoevaluación y si no se genera un modo de trabajar basado en el diálogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos.

**¿A quiénes se retroalimenta?** Diversas investigaciones plantean que en general, los “buenos alumnos”, con buenas producciones reciben un comentario genérico como “muy buen trabajo”, “buen nivel de análisis”, o reciben su calificación. Estas frases implican muy poca retroalimentación.

En el caso de los alumnos con dificultades importantes se suelen realizar señalamientos generales como “rehacer el trabajo”, “revisar” o comentarios que sirven más para justificar la calificación que para retroalimentar la producción o el desempeño del alumno.

Son los alumnos de nivel intermedio los que reciben más cantidad de información en concepto de retroalimentación: es más específica y contiene indicaciones como “justificar la pregunta 2 apoyándose en la bibliografía, específicamente recurrir a XX”, “rehacer el diagrama revisando el concepto de XXX”, etc.

En relación con lo anterior, entendemos que es muy importante favorecer una retroalimentación que dé pistas para que los estudiantes sigan aprendiendo, retroalimentaciones potentes, con ejemplos y orientaciones específicas y que esto no debiera ser un privilegio de los estudiantes de nivel intermedio, sino de todos nuestros estudiantes.

En este sentido, necesitamos advertir que los docentes parecen realizar retroalimentaciones sin intenciones de ayudar sistemáticamente a los estudiantes a desarrollar conciencia metacognitiva, es decir, que puedan pensar cómo son como aprendices, qué estrategias desarrollan, con qué dificultades se encuentran, qué deberían modificar de sus abordajes, etc.

**¿Es posible una retroalimentación que favorezca los aprendizajes sin diálogo?** No es posible soslayar el

tipo de comunicación que se pone en juego cuando el docente brinda retroalimentación. En cualquier situación de interacción la “forma” determina la buena comunicación y moldea el contenido del mensaje. Si el propósito del diálogo de retroalimentación es claro y específico, existen mayores posibilidades de una escucha activa y de un intercambio de ideas genuino. Una retroalimentación eficaz debiera realizarse conducida por un docente en forma sistemática y no esporádica. De ese modo, ayuda al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva.

Podemos plantear tres arquetipos de retroalimentadores, tal como expresa Anijovich (2010); el negativo, el conciliatorio y el comunicativo. Particularmente los dos primeros, negativo y conciliatorio, presentan pocas oportunidades para continuar con los aprendizajes. Así, advertimos que no alcanza con retroalimentaciones cálidas que implican la comunicación de componentes positivos del trabajo que está siendo mostrado o explicado, a modo del arquetipo conciliatorio, ni sólo retroalimentaciones frías; que señalan aspectos deficitarios del desempeño, lo que es necesario mejorar o rever. No da lo mismo empezar la comunicación retroalimentadora por lo que el estudiante tendría que rehacer o lo erróneo de su producción que por los aspectos de potencialidad. No da lo mismo encabezar la retroalimentación, sea oral

o escrita mencionando por su nombre a los estudiantes que no hacerlo. Si queremos que los alumnos sigan aprendiendo habrá que configurar una retroalimentación en clima y de una manera que lo favorezca.

**¿Es conveniente una retroalimentación individual o grupal?** El abordaje de esta pregunta nos hace pensar en quiénes son los alumnos y qué grado de compromiso tienen en relación con

su propio proceso de aprendizaje. Si la devolución es grupal y el compromiso de cada integrante del grupo es bajo, posiblemente nadie se sienta dueño de la información que aporta el docente, se perciba como ajena y pase inadvertida para los alumnos. En la medida que el compromiso y el grado de conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades sea mayor, las devoluciones grupales enriquecerán a cada uno de los miembros del grupo y estimularán el intercambio de ideas, estrategias, recursos.

Para que las retroalimentaciones grupales sean más eficaces, podemos ofrecerlas a un grupo pequeño des-

**Suponer que cuando un docente indica que se revise o rehaga un trabajo da pistas para que el estudiante pueda efectivamente revisar o rehacer cuando no lo pudo hacer previamente es una encerrona que queremos exponer**

pués de haber resuelto una tarea. En este caso es conveniente que la devolución se refiera tanto a la producción del grupo como al modo en que sus integrantes trabajaron como equipo y a las contribuciones que hizo cada uno de los miembros para cumplir el objetivo planteado. Otra opción es ofrecer retroalimentación al grupo total sobre aspectos comunes de los aprendizajes realizados por los alumnos, considerando los errores más frecuentes, las ideas que no se comprendieron bien, o compartiendo las diferentes ideas y estrategias utilizadas por los estudiantes.

## La ética de la retroalimentación

Es necesario tener presente que evaluar es una tarea moral, que compromete a quien la realiza. Desde una perspectiva ética, la evaluación tiene que ver con prácticas de intervención intencional en las que se ponen en juego dimensiones que no aparecen cuando tratamos la educación desde un punto de vista técnico. La perspectiva ética implica mirar qué le pasa al sujeto al ser evaluado, cuál es nuestra responsabilidad como docentes en ese acto, es decir “mirar las consecuencias morales del acto de evaluar”.

Así resulta vital revisar las prácticas de retroalimentación que se ofrecen, analizar las consecuencias de nuestros actos como docentes: qué se dice, se asigna sólo la calificación o se agrega alguna palabra, cómo se dice lo que se dice, qué impacto tiene lo que se expresa en el estudiante. Suponer que cuando se indica a un estudiante que revise o rehaga un trabajo da pistas para que el estudiante revise o rehaga, cuando no lo pudo hacer previamente es una encerrona que queremos exponer. El modo en que se dice lo que se dice, afecta lo formativo o no formativo de la situación. Incluir un ¡Mal! o un ¡No! como información de varias preguntas no colabora con que los alumnos sigan aprendiendo.


Cuando la retroalimentación se realiza oralmente se agrega el lenguaje no verbal, cómo decimos lo que decimos, qué le transmitimos a los estudiantes sobre su potencialidad.

Queremos ser claras, nos oponemos a las situaciones de retroalimentación en las que el docente ironiza o desvaloriza las producciones de los estudiantes. Son prácticas que no deberían existir porque las consecuencias de las acciones van en detrimento de los estudiantes (y de sus aprendizajes). Lo que se dice y el lenguaje no verbal (los gestos, las miradas, los tonos) son necesarios de problematizar para que las prácticas abusivas como las descriptas dejen de existir.

## Desafíos para los docentes universitarios

Considerando todo lo expresado resulta evidente que tendremos que reinventar las prácticas de evaluación si queremos colaborar con los aprendizajes de los estudiantes, para ello es necesario revisar las creencias que hemos construido como docentes. En el contexto universitario hay numerosos aspectos que aún no se han cuestionado fuertemente y podemos ubicar como pendientes:

- No se evalúa a la persona, se evalúa sus aprendizajes. Sin cuestionarnos esto, no podremos pensar en construir situaciones transparentes, sin tensiones, focalizadas en lo que decimos para que el otro siga aprendiendo. ¿Sino por qué las situaciones de evaluación están asociadas a emociones, como el temor y la angustia?
- La tarea central de los docentes de la universidad no es evaluar los aprendizajes, sino evaluar para que los estudiantes sigan aprendiendo. Es decir, focalizando en las retroalimentaciones que se realizan, pensando que lo que se le devuelva al alumno sean pistas para que siga aprendiendo. Así resultaría central que el estudiante aprenda sobre sus modos de aprender.
- La evaluación no debe ser opaca. La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser un lugar de encuentro, con los estudiantes, con sus logros y con sus desafíos que se concreta bajo criterios acordados. No es el momento de las sorpresas, sino de los desafíos y del trabajo sostenido en pos de la justicia educativa.

Sabemos que podemos visualizar las acciones que se han iniciado en el sentido esperado, pero que aún necesita de mayores concreciones en el aula universitaria. Lugar donde se forman los futuros profesionales y, por ello, lugar donde se modelizan modos de actuar, pensar y sentir. 

---

## Bibliografía

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Barcelona: Morata.
- Allen D (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez Méndez Juan Manuel (2003). *La evaluación a examen*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Anijovich R. y González C. *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich (comp) (2010). *La evaluación significativa*. Paidós: Buenos Aires.
- Camilloni y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires.
- House, E. (1999). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.