



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## La evaluación formativa en la educación media superior: concepciones y prácticas de retroalimentación de los docentes

**Eduardo Fernández Quintal**  
eduarfq@gmail.com

Área temática 12. Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación del y para el aprendizaje.

Porcentaje de avance: 60%.

Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

Programa de posgrado: Maestría en Pedagogía, Tercer semestre.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Nacional Autónoma de México.



### Resumen

El bajo desempeño académico de los estudiantes de educación media superior contrasta con la alta percepción de autoeficacia de sus docentes. Desde la docencia, esta brecha cuestiona la presencia de prácticas de evaluación pertinentes y las creencias de los profesores relacionadas con el sentido de la evaluación y la información de desempeño proporcionada a sus estudiantes.

Mediante el análisis de un estudio de caso, esta investigación plantea analizar las concepciones y prácticas de retroalimentación de un grupo de docentes de un plantel de un subsistema de educación media superior. Se aplicará una encuesta en línea y dará seguimiento a tres docentes durante un semestre mediante observaciones de clase, recolección de trabajos calificados y comentados por el docente, y entrevistas semiestructuradas.

Para fines de esta ponencia, se presenta el análisis de datos recabados de un profesor del plantel durante el piloteo de los instrumentos. Se encontraron prácticas de retroalimentación escritas orientadas a la tarea y la persona, y una concepción de retroalimentación como elogio con la finalidad de motivar al estudiante frente a la deserción escolar. Las prácticas de retroalimentación orales y escritas distan de la autorregulación del estudiante y su concepción de retroalimentación de ser mejora proyectiva. Se cuestiona su relación con la evaluación formativa.

**Palabras clave:** *evaluación formativa, retroalimentación, concepciones del profesor, práctica docente, educación media superior.*

## Introducción

La evaluación educativa en México es un proceso que impulsa la transformación de la práctica pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la comprensión de los errores como parte del proceso de construcción de conocimiento (SEP, 2017).

En el nivel medio superior, el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México (Colbach) es una de las instituciones más importantes de nuestro país con una matrícula de 92 084 estudiantes en la modalidad escolarizada, atendidos por poco más de 3 900 profesores en más de 2 000 aulas (Colegio de Bachilleres, 2020).

El Colbach recomienda a sus docentes la implementación de tres modalidades de evaluación -diagnóstica, formativa y sumativa-, así como la inclusión de mecanismos de heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, y retroalimentación del trabajo de los estudiantes (Colegio de Bachilleres, 2018).

Un estudio realizado por Solís et al. (2016) con una muestra estratificada de 700 profesores de los veinte planteles del Colbach reveló que 8 de cada 10 docentes tiene una alta percepción de su autoeficacia docente, dado que consideran que emplean recursos variados de evaluación, brindan explicaciones a los estudiantes cuando se presentan confusiones, alientan un mejor rendimiento escolar y promueven una mayor apreciación por el aprendizaje.

Sin embargo, una encuesta de opinión realizada a 21 927 estudiantes de sexto semestre del semestre 2019-A evidenció que 53% ha reprobado alguna asignatura a lo largo de su trayectoria en la institución y 51% tiene un promedio general de calificaciones de seis o siete. Además, los estudiantes expresaron que solamente 30% de sus docentes ayudaba cuando no se entendía; 29% utilizaba las evaluaciones como medio para mejorar el aprendizaje; 27% usaba propuestas de evaluación precisas y coherentes; y 23% asignaba calificaciones justas (Colegio de Bachilleres, 2019).

La brecha existente entre la alta percepción de autoeficacia del docente y el bajo desempeño académico del estudiante es notable. El análisis de esta brecha desde la docencia cuestiona las ausencias de prácticas de evaluación pertinentes y las creencias de los profesores relacionadas con el significado de la evaluación, la calificación, la evaluación formativa, la información proporcionada al estudiante que favorece su aprendizaje.

Antes de la pandemia de COVID-19, los profesores de Tecnologías de la Información y la Comunicación del Colbach trabajaban con sus estudiantes en el centro de cómputo en forma de taller teórico-práctico. Los estudiantes elaboraban un número de actividades a lo largo del semestre, evaluadas por el docente quienes les asignaban una calificación final (Colegio de Bachilleres, 2018). Se desconoce si la evaluación individual de cada actividad, aunada al acompañamiento del docente durante el semestre, favorece la evaluación formativa del estudiante.

Las investigaciones en español de los últimos diez años sobre las concepciones y prácticas de retroalimentación del docente evidencian algunas prácticas de evaluación formativa que incluyen retroalimentación para la mejora del aprendizaje (Colegio de Evaluación Educativa de la UNAM, 2019). Sin embargo, si el profesor no tiene una idea clara sobre las características de una retroalimentación de calidad, su práctica docente no favorecerá el aprendizaje (Gómez, 2019).

En ocasiones, los profesores tienen una actitud favorable hacia la retroalimentación pero desconocen si incide realmente en un cambio en los estudiantes (Monroy, 2015). El trabajo con las emociones de los estudiantes implica que el profesor proporcione una retroalimentación de calidad en la que el error no los desmoralice, sino que los aliente a reflexionar y cuestionarse (Vizcarra y Gómez, 2016).

El estado del arte refleja que la tendencia del profesor hacia una retroalimentación del aprendizaje con enfoque formativo no se refleja aún completamente ni en sus concepciones ni en el aula (Contreras y Zúñiga, 2017, 2019). Dada la ausencia de documentación de las prácticas y concepciones de retroalimentación en el Colbach (Cárdenas, 2018; Solís et al., 2016), es necesario realizar una investigación empírica para comprender y analizar lo que sucede a nivel del aula.

En este sentido, algunas preguntas que han orientado este trabajo de investigación son: ¿cómo son las retroalimentaciones orales y escritas que los docentes ofrecen a los estudiantes? y ¿cuáles son las concepciones del docente sobre la retroalimentación y su relación con la evaluación formativa?

El supuesto de la investigación es que las prácticas de retroalimentación del docente están limitadas por su escasa formación pedagógica, a pesar de su alta formación disciplinar. Es posible que la información de desempeño proporcionada al estudiante se centre en aspectos técnicos y orientados a la calificación final, más que a una evaluación formativa.

El objetivo general de esta investigación es analizar las concepciones y prácticas de retroalimentación de los docentes del área de Tecnologías de la Información de un plantel del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México en relación con la evaluación formativa. Se plantean dos objetivos particulares: describir las prácticas de retroalimentación orales y escritas de los docentes y caracterizar sus concepciones sobre retroalimentación en relación con la evaluación formativa.

Para fines de este encuentro, se presenta un reporte parcial de investigación que analiza las concepciones y prácticas de retroalimentación de un docente del área de Tecnologías de la Información que participó en la fase de piloteo de los instrumentos de recolección de datos.

## Desarrollo

### Marco de referencia

De acuerdo con Stobart (2008), la importancia de la evaluación radica en que moldea a las personas y puede ser usada para alcanzar una enseñanza y aprendizaje efectivos. Bajo este punto de vista, la evaluación formativa permite recabar información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que le permite al profesor tomar decisiones instruccionales y al estudiante mejorar su propio desempeño (Brookhart, 2009).

La retroalimentación es un elemento clave en la evaluación formativa (Sadler, 1989). La retroalimentación es la información proporcionada por un agente (un profesor, compañero, libro, padre, uno mismo) al estudiante acerca de los aspectos de su desempeño (Hattie y Timperley, 2007). La retroalimentación puede ayudar a los estudiantes a tomar control de su propio aprendizaje y tiene profundas implicaciones en la manera en que los maestros organizan las evaluaciones y apoyan el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989).

Hattie y Timperley (2007) plantean la retroalimentación instruccional con base en tres preguntas clave -¿hacia dónde voy? (feed up), ¿cómo voy? (feed back) y ¿qué sigue? (feed forward)- aplicadas a cuatro niveles de aplicación: la tarea (FT), el proceso de la tarea (FP), la autorregulación del estudiante (FR) y la persona (FS).

En el aula, las prácticas de retroalimentación del docente son muy variadas: comentarios orales, comentarios escritos a los trabajos, calificaciones, marcas. De acuerdo a su influencia en el proceso formativo del estudiante pueden clasificarse en: Sin-profesor, Evaluación formativa, Evaluación protectora y Reporte (Brown, Harris y Harnett, 2012).

Contreras y Zúñiga (2017) definen las concepciones como los “marcos referenciales que orientan las prácticas de retroalimentación de los profesores, (que) se componen por diferentes tipos de conocimiento y se ven influenciadas por el contexto general y particular en el cual se desempeñan los profesores” (p.76). Las autoras clasifican las concepciones del docente sobre retroalimentación como: corrección, elogio y mejoría proyectiva.

### Precisiones metodológicas

La investigación se planteó como un estudio de caso (Yin, 2006) en torno a un grupo de 25 docentes del área de Tecnologías de la Información de un plantel del Colbach. Para profundizar en el análisis del problema, se realizó una selección intencional de tres docentes que imparten la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación II en segundo semestre (Maxwell, 2019).

El trabajo de campo se realiza durante el semestre 2021-A en las condiciones de la pandemia de COVID-19 (Colegio de Bachilleres, 2021a). Los estudiantes elaboran una lista de prácticas relacionadas con los contenidos mínimos del programa de la asignatura (Colegio de Bachilleres, 2021b). Se trabajará con los tres profesores

a la mitad y al término del semestre para dar cuenta de la relación entre la retroalimentación de las prácticas individuales y la evaluación formativa.

La investigación es de carácter mixta. Los cuatro instrumentos de recolección de datos se elaboraron a partir del marco de referencia (Brown, Harris y Harnett, 2012; Contreras y Zúñiga, 2017; Hattie y Timperley, 2017): un cuestionario aplicado como encuesta en línea al grupo de docentes, un guión de observación de clase virtual, un formato de recolección de las retroalimentaciones escritas del profesor y un guión de entrevista semiestructurada. Se realizará un análisis de los datos recabados (Gibbs, 2012).

El guión de entrevista fue revisado y contestado por colegas del posgrado y docentes de diversos niveles educativos vía correo electrónico.

## Consideraciones finales

Se presenta un reporte parcial de la investigación cuyo objetivo es analizar las concepciones y prácticas de retroalimentación del piloteo de un docente del área de TIC del Colbach. El docente es un hombre de 42 años, con dos años de antigüedad en la institución educativa y 17 años de experiencia docente. Licenciado en Informática con certificación en habilidades docentes. Actualmente imparte tres asignaturas, una carga de 8 horas semanales distribuidas en cuatro grupos de 38 alumnos en promedio.

La clase virtual fue observada en la plataforma educativa Teams en marzo de 2021. El profesor abordó tres temas: la inserción de gráficos, imágenes y comentarios en una hoja de cálculo electrónica. El profesor asignó una tarea que consistió en la creación de una hoja de cálculo; especificó el objetivo, instrucciones, puntaje máximo, guía de puntaje y fecha de vencimiento.

Posteriormente, el profesor facilitó tres tareas calificadas con desempeño excelente, bueno y regular. La retroalimentación de cada tarea incluyó una calificación numérica y comentarios del docente. Por último, el profesor fue entrevistado vía Teams.

### Sobre las prácticas orales de retroalimentación del docente

El profesor inició la clase con un repaso de la actividad previa “Control de cambios”. Explicó algunas dudas que surgieron durante el desarrollo de dicha actividad. Este momento de la clase refiere a la pregunta clave de la retroalimentación ¿cómo voy? y al nivel de aplicación de la tarea, dado que el docente enfatiza la corrección o los datos faltantes de la actividad (Hattie y Timperley, 2007).

El profesor presentó los tres temas de la sesión de manera expositiva sin mencionar explícitamente los objetivos de la actividad a realizar. Posteriormente, preguntó a los estudiantes si tenían dudas. Los estudiantes, con sus cámaras apagadas, contestaron que todo estaba claro usando el micrófono o el chat de la clase.

Solamente una estudiante planteó preguntas sobre el procedimiento de modificación de un gráfico después de su creación, y la inserción de una imagen en una celda. El profesor le contestó que el primer procedimiento preguntado está incluido en las instrucciones de la activada y el segundo refiere un procedimiento avanzado del manejo de hojas de cálculo. El profesor respondió ambas preguntas.

La explicación de los temas y la aclaración de dudas corresponde a la pregunta clave de la retroalimentación ¿hacia dónde voy? a nivel de tarea y de desarrollo de la tarea, dado que son indicaciones para explicitar las herramientas y objetivos de la actividad (Hattie y Timperley, 2007).

Las interacciones entre el docente y los estudiantes en un ambiente virtual de clase son limitadas dado que los estudiantes no responden cuando se les pregunta y no interactúan.

### Sobre las prácticas escritas de retroalimentación

La tabla 1 muestra las frases escritas usadas por el docente para proporcionar retroalimentación del desempeño de los trabajos. Se indica el nivel de aplicación de la retroalimentación.

Tabla 1. Prácticas de retroalimentación del docente piloteado

Prácticas escritas de retroalimentación	Nivel de aplicación (Hattie y Timperley, 2007)
1. "Muy buen trabajo"	Persona
2. "Falta tabla de datos en gráfico"	Tarea
3. "Faltó enviar a otra hoja, y tabla de datos"	

Las tres frases se relacionan con la pregunta clave ¿cómo voy?. De acuerdo con Hattie y Timperley (2007) las frases orientadas hacia la persona (1) son poco efectivas para favorecer el aprendizaje porque se dirigen al ego y no al desempeño de la actividad. Las frases orientadas a la tarea (2, 3) pueden ser productivas si la información proporcionada puede ser usada en las actividades subsecuentes. Sin embargo, los contenidos mínimos del programa de la asignatura (Colegio de Bachilleres, 2021b) no proporcionan oportunidades suficientes para aplicar dicha información. Estas frases podrían replantearse al nivel de aplicación orientado al proceso de la tarea para que el estudiante pueda la información otros temas como los procesadores de texto o las presentaciones electrónicas.

### Sobre las concepciones de retroalimentación

Respecto al planteamiento de los objetivos de la actividad (¿hacia dónde voy?), el docente mencionó que su explicación frecuentemente no es comprendida por los estudiantes, lo cual atribuye al desconocimiento de los contenidos temáticos de semestres previos.

Respecto a la información incluida en sus comentarios escritos a los trabajos de los estudiantes (¿cómo voy?), el profesor señaló que los aspectos que más comenta son la ortografía y el nivel de conocimiento alcanzado. Además, mencionó que muchos errores cometidos son por falta de lectura de las instrucciones y que no los comenta de manera seguida con sus estudiantes; no felicita en público a los estudiantes para evitar el favoritismo. Respecto a proporcionar mayores posibilidades de aprendizaje (¿qué sigue?), el profesor mencionó que pocas veces ofrece recursos adicionales como hipervínculos o pdfs. Como cierre de la entrevista, el profesor mencionó que espera con sus comentarios motivar a sus estudiantes para que continúen estudiando dado que percibe una falta de interés y una alta deserción escolar.

Tomando en cuenta la información de la entrevista se concluye que el docente tiene una concepción de retroalimentación como elogio dado que enfatiza que la función principal de sus comentarios son la motivación del estudiante (Contreras y Zúñiga, 2017), sus comentarios escritos (“Muy buen trabajo”) están a nivel de la persona y su preocupación por no felicitar en público para que todos se sientan motivados refuerza esta concepción centrada en la persona, más que en el desempeño de la actividad.

La concepción de la retroalimentación como corrección se refleja en la presencia de comentarios a nivel de la tarea (“Falta tabla de datos en gráfico”) y en el comentario poco frecuente de los errores cometidos, cuando el manejo del error es una oportunidad para el aprendizaje. Los comentarios del docente en la entrevista y la ausencia de comentarios orales y escritos orientados a la autorregulación del estudiante dista su concepción de la mejoría proyectiva.

La relación entre la retroalimentación y la evaluación formativa se asocia muchas con aspectos exclusivamente de desempeño escolar (Brookhart, 2009). La concepción de retroalimentación del profesor orientada a la motivación para evitar la deserción escolar y ofrecer mayores oportunidades a todos los estudiantes apuntala una noción de evaluación para la justicia social, más allá de cualquier rendimiento académico (Murillo e Hidalgo, 2015).

## Referencias

- Brookhart, S. (2009). Editorial, *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28 (1), 1-2. doi:10.1111/j.1745-3992.2009.01131.x
- Brown, G., Harris, L., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an Assessment for Learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978. doi:10.1016/j.tate.2012.05.003
- Cárdenas, I. (2018). El Colegio de Bachilleres (COLBACH) de la zona metropolitana de la Ciudad de México. En M. De Ibarrola, *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas*. (pp. 157–202). Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17067/1/images/die\\_sem14nov\\_final.pdf#page=217](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17067/1/images/die_sem14nov_final.pdf#page=217)

- Colegio de Bachilleres (2018). *Programa de asignatura. Tecnologías de la Información y la Comunicación II*. México: Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Bachilleres (2019). *Encuesta a egresados. EE2019-A. Gráficos básicos*. México: Secretaría de Educación Pública y Colegio de Bachilleres. Recuperado de [https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/Resuntado\\_encuesta\\_egresados\\_2019.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/Resuntado_encuesta_egresados_2019.pdf)
- Colegio de Bachilleres (2020). *Guía del profesor del Colegio de Bachilleres 2020-2021*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/579800/Guía\\_del\\_profesor\\_del\\_Colegio\\_de\\_Bachilleres\\_2020-B.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/579800/Guía_del_profesor_del_Colegio_de_Bachilleres_2020-B.pdf)
- Colegio de Bachilleres (2021a). *Orientaciones Académicas para el desarrollo del semestre 2021-A*. Ciudad de México: Dirección de Planeación Académica. Subdirección de Planeación Curricular.
- Colegio de Bachilleres (2021b). *Contenidos esenciales 2º semestre*. Dirección de Planeación Académica 2021-A. Recuperado de [https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/recursos\\_semestre/contenidos\\_esenciales/ContEsc\\_21A\\_2Sem.pdf](https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/recursos_semestre/contenidos_esenciales/ContEsc_21A_2Sem.pdf)
- Colegio de Evaluación Educativa de la UNAM. (2019). *Evaluación de los aprendizajes en el bachillerato*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: [https://portalacademico.cch.unam.mx/sites/default/files/evaluacion\\_aprendizajes\\_bachillerato.pdf](https://portalacademico.cch.unam.mx/sites/default/files/evaluacion_aprendizajes_bachillerato.pdf)
- Contreras, G., & Zúñiga, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis*, 9(19), 69–90. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr
- Contreras, G. & Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-22. doi: 10.1590/S1678-4634201945192953
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa (Spanish Edition)*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. (2019). Percepción de los docentes sobre retroalimentación. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 32(2), 457–463. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/14082/1/Gomez2019Percepcion.pdf>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Monroy, M. (2015) *Actitudes hacia la retroalimentación en los profesores de inglés del colegio de ciencias y humanidades*. (Tesis de maestría). De la base de datos de TESIUNAM.
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43–61. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art3.pdf>
- Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad (2a ed.)*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- Solís, P., Leal, A., Blanco E. y Urbina G. (2016). *Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del colegio de bachilleres*. México: El Colegio de México.
- Stobart, G. (2008). *Testing times. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.



- Vizcarra, F., y Gómez, S. (2016). El error como oportunidad para reflexionar y tomar decisiones asertivas en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(16), 34-42. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/56323>
- Yin, R. (2006). Case study methods. En J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, & American Educational Research Association (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Lawrence Erlbaum Associates; Published for the American Educational Research Association.