

Escuelas En Foco

Clase 7

La evaluación de la escritura de recomendaciones: la retroalimentación formativa

En estas clases que siguen nos vamos a dedicar a reflexionar sobre la evaluación. En la escuela, esta práctica responde a numerosos propósitos: se evalúa para recoger información, para ajustar la enseñanza, para informar a otros/as actores/as (familias, direcciones) sobre el proceso del grado y de cada uno/a de los/as niños/as, para calificar, para que los/as chicos/as tengan información sobre su propio proceso de aprendizaje, para que acrediten saberes, niveles... La evaluación, a su vez, sucede en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evalúa al **inicio** de una propuesta, para conocer el punto de partida (como vimos en la clases 2 y 3), para tomar decisiones en torno a la planificación. También se recaba información **durante el desarrollo**, para monitorear el funcionamiento de lo planificado o para realizar alguna intervención durante el proceso, es decir, para promover avances sin necesidad de esperar a revisar el producto final. La evaluación aparece asimismo en el **cierre del recorrido**, para cotejar los avances con respecto a la situación inicial.

Son variados, a su vez, **los instrumentos y estrategias** que se pueden utilizar para recoger información (pausas evaluativas, observaciones de intercambios orales, portfolios) y las herramientas para analizarla. Se seleccionan unos u otros de acuerdo con múltiples factores: las características de aquello que se quiere observar, el propósito de la evaluación, el tiempo del que se dispone para llevarla a cabo. Es importante, de cualquier modo, emplear diversas estrategias e instrumentos a lo largo del año; en esa diversidad, los/as estudiantes se estarán acercando a más oportunidades de conocer sobre sus aprendizajes, sus modos de aprender, de poner de manifiesto aquello que van adquiriendo.

Frente a estas multiplicidades, en el marco de este recorrido, será necesario hacer un recorte: en esta clase, nos ocuparemos de la evaluación denominada **formativa**, es decir, aquella que se desarrolla durante el proceso de aprendizaje, y que tiene como fin, por un lado, **recabar información para revisar y reorientar reorientar la enseñanza** y, por el otro, busca **ofrecer información a cada uno/a de los/as estudiantes sobre su propio aprendizaje**, cuando todavía hay tiempo de mejorar aspectos de ese proceso. En esta clase, abordaremos un aspecto de la evaluación formativa: **la retroalimentación formativa**.

La retroalimentación formativa

En el marco de una secuencia o de un proyecto de escritura de recomendaciones, los/as docentes observan y analizan las producciones de los/as chicos/as en los distintos momentos del proceso, y encuentran regularidades y singularidades, logros y problemas. En otras palabras, evalúan. Ahora bien, ¿cómo devolver a los/as niños/as una mirada sobre sus textos? ¿Cómo elaborar un mensaje potente y preciso, de modo tal que los/as chicos/as puedan interpretarlo y se sientan motivados/as para convertir esa observación en acción? En definitiva, ¿cómo construir retroalimentaciones formativas, es decir, aquellas que, a la vez, evalúan y enseñan?

Escuelas En Foco

R. Anijovich (2013) caracteriza la retroalimentación como un proceso de diálogos, intercambios, preguntas, que tiene como objetivo contribuir a que los/as chicos/as reflexionen sobre sus modos de aprender, valoren su proceso y sus resultados, y autorregulen su aprendizaje. En ese sentido, propone una **interacción** que busca situar a las/os chicas/os en un lugar cada vez más autónomo a partir conocer no solo qué aciertos y obstáculos tuvieron para resolver lo que se les propuso, sino también cuáles son los caminos para seguir aprendiendo y cuáles son los desafíos que tienen en el horizonte de expectativas. Se trata de un modo de **compartir criterios**, de mostrarles qué está mirando su maestro/a en los textos que escriben, con la finalidad de que esa mirada poco a poco se internalice. En suma, es un modo de propiciar que los/as alumnos/as sean sujetos activos del recorrido de sus aprendizajes.

En los apartados que siguen, compartimos una serie de consideraciones que pueden contribuir a la toma de decisiones vinculadas con la retroalimentación.

El ojo puesto en ... ¿qué?

En la clase 5, decíamos que la revisión es un momento central del proceso de escritura. También sosteníamos la importancia de prever diferentes momentos de revisión que estén centrados en distintos aspectos de los textos. En ese sentido, es imprescindible que los/as maestros/as planifiquen no solamente estas instancias de revisión, sino también en cuáles de ellas los/as estudiantes recibirán retroalimentación docente y con qué características. Anijovich (2013) recomienda, para ello, considerar los tiempos entre producción y retroalimentación: plantear la devolución docente en un tiempo cercano a la producción de los/as chicos/as, para que sea posible para ellos/as recordar qué decisiones habían tomado durante la escritura y por qué, con miras a revisarlas, modificarlas, ponerlas en duda. En definitiva, se trata de **prever dos o tres momentos en el desarrollo de la producción de un texto en los que los/as maestros/as se llevan distintas versiones de esa recomendación y ofrecen una retroalimentación.**

Ahora bien, ¿qué mirar en cada una de esas versiones? Como mencionamos también en la clase 5, es trabajoso –y poco productivo– atender simultáneamente, durante la revisión, a cuestiones de diversos órdenes (algunas más puntuales, otras, más generales). En ese sentido, es recomendable que, durante la planificación de la retroalimentación, **el/la docente seleccione, para cada versión que analizará, algunos aspectos de la escritura sobre los que focalizará la mirada.** Para ello, puede ser productivo hacer uso de las categorías de escritura desarrolladas en la clase 5. Asimismo, puede ser muy provechoso que, antes de llevarse las producciones para revisarlas, **el/la maestro/a comparta con el grado qué va a observar en ellas y cuáles son las expectativas de logro.** Esto contribuye a orientar a los/as chicos/as sobre hacia dónde se va, por qué y para qué, en miras de que esa evaluación (que, de momento, es externa, a cargo del/de la docente) pueda, con el tiempo, interiorizarse. Se trata, así, de contribuir a la construcción de la autonomía.

Escuelas En Foco

Veamos **un ejemplo** de lo planteado hasta aquí. Imaginemos que, en el marco de una secuencia, un grado está produciendo recomendaciones. Al momento de llevarse una primera versión para revisar, el/la maestro/a comparte con el grupo: *“Me voy a llevar los textos que están escribiendo para leerlos con atención y dejarles algunos comentarios sobre las cosas que más me gustaron y sobre algunas cuestiones que podemos mejorar. Esta vez, voy a prestar atención a dos cosas: primero, si está toda la información que dijimos que íbamos a incluir. Es importante que no falte nada. Pero también es importante, como conversamos, que no sobren datos, ¿no? Pienso, por ejemplo, en que no se diga cómo terminó la historia. La segunda cuestión que voy a mirar con atención es cómo ordenaron esa información: qué pusieron primero y qué segundo, cómo juntaron cosas que tratan sobre el mismo tema, cómo organizaron en párrafos... Cuando termine de leer y comentar, les voy a devolver sus escritos y van a tener que pensar en maneras de mejorarlos”*.

En el marco de esa revisión, el/la maestro/a puede leer [esta](#) recomendación del texto “Perdiendo velocidad”, de Samanta Schweblin. En cuanto a las categorías que fueron seleccionadas (contenido y organización del texto), se observan, entre otros, los siguientes aspectos:

- Sobre el **contenido**:
 - no se incluye información de más sobre la trama (por ejemplo, sobre la resolución del conflicto);
 - tampoco faltan datos sobre el argumento: no hay sobreentendidos que imposibiliten reconstruir el marco ni el nudo del cuento;
 - podría incluirse más información sobre la autora, el ilustrador o la edición.

- Sobre la **organización**:
 - hay un muy buen trabajo en el agrupamiento de información relacionada entre sí, así como también en la división en párrafos de acuerdo con los subtemas: el primero, vinculado con la autoría; el segundo, con la trama y el tema central del relato; el último, con la valoración.

Como puede verse, el punteo anterior no es exhaustivo: no contempla todos los comentarios que podrían hacerse sobre la recomendación en cuestión, sino que focaliza la mirada en dos categorías de la escritura. Además, no solo incluye información sobre aquello que puede mejorarse en el texto, sino también sobre sus logros: ese tipo de retroalimentación también contribuye a la formación de escritores/as, en tanto propone pautas sobre prácticas y decisiones exitosas que deberían sostenerse. Por último, una observación: por su vocabulario y registro, es claro que los comentarios del punteo no tienen como destinatarios/as a chicos/as de sexto y séptimo. En el apartado que sigue, reflexionaremos sobre algunos criterios para poner en palabras esas observaciones de modo tal que resulten significativas e interpretables para los/as estudiantes.

Escuelas En Foco

Palabras que devuelven una mirada

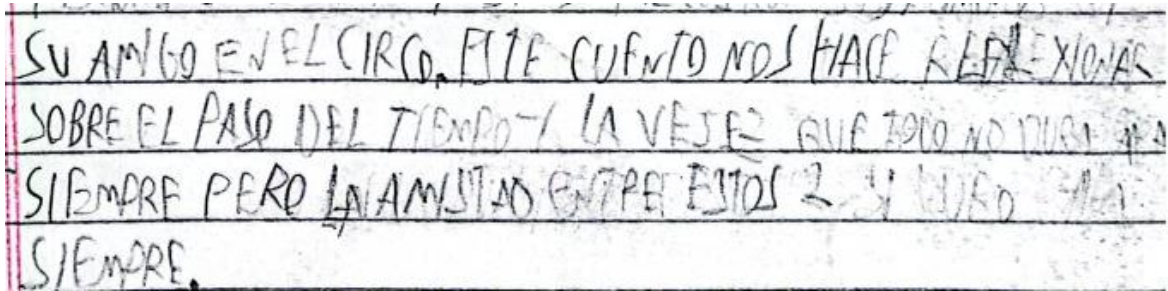
La retroalimentación constituye una comunicación que planifica y guía el/la maestro/a, pero que es bidireccional: se trata, en definitiva, de **conversaciones** entre docentes y estudiantes, en torno a algunas cuestiones observables en sus escrituras. En tanto textos, las intervenciones docentes en ese diálogo deben considerar a sus destinatarios/as. En ese sentido, se trata del desafío de **construir mensajes que vuelvan visible para los/as niños/as un problema, lo inscriban en el marco de lo trabajado en el año y orienten la acción futura**. Para ello, es provechoso considerar:

- **la utilización de vocabulario disciplinar:** es imprescindible utilizar en la retroalimentación un vocabulario del área (sobre la literatura, sobre el lenguaje) que pueda ser interpretado por los/as estudiantes. En efecto, la apropiación de ese vocabulario en común por parte de los/as chicos/as es también tarea docente, es decir, debe enseñarse. Entonces, resulta importante describir los logros y los problemas del texto con términos precisos que ya hayan sido frecuentados e incluso sistematizado y que, por ejemplo, estén en las carpetas o carteles de las paredes.
- **palabras para la acción:** la retroalimentación busca instalar una reflexión sobre el pasado (¿por qué se tomó esa decisión en la escritura? ¿Qué se había querido decir?), pero en miras a la acción futura, a hacer cosas con ese texto. Así, es importante construir mensajes que pregunten, instalen la reflexión, abran el camino para seguir avanzando. **La pregunta no resuelve por el/la estudiante, sino que le devuelve el problema para que este/a haga algo con él.** En el horizonte está, como a menudo ocurre, la autonomía. En este caso, se busca que las palabras de los intercambios que han sostenido con sus maestros/as tracen advertencias, indicaciones, compañía, surcos sobre los que volver como escritores más autónomos para revisar los propios textos.
- **contemplar la diversidad:** considerar, en el horizonte, la construcción de la autonomía de cada niño/o no quiere decir que las retroalimentaciones no deban ofrecer orientaciones que guíen la acción. En efecto, como en cualquier diálogo, es imprescindible tener en cuenta el/la interlocutor/a a la hora de elegir las palabras a usar, y sabemos que no todos/as necesitarán las mismas. Para algunos/as niños/as será suficiente, por ejemplo, escribir "*concordancia*". Otros/as necesitarán mayor información sobre el problema: "*El sustantivo es singular, pero el verbo está en plural. ¿Cómo podés hacer para resolver este problema?*", o "*Esta frase no me suena bien, ¿son dos o es uno solo el que viaja en el tiempo? ¿Decimos 'viaja' o 'viajan', entonces?*" Se trata, en definitiva, de ofrecer más o menos **andamiaje** para que el problema –y su solución– se vuelva observable.

Para reflexionar sobre estas cuestiones en acción, volvamos sobre la [recomendación](#) que leímos en el apartado anterior. Allí, como cierre del segundo párrafo, encontramos una

Escuelas En Foco

oración que presenta un comentario literario que logra recoger el tema del texto (tarea que implica una gran abstracción) y relacionar ese tema con la trama.



SU AMIGO EN EL CIRCO. ESTE CUENTO NOS HACE REFLEXIONAR
SOBRE EL PASO DEL TIEMPO Y LA VEJEZ QUE TOGO NO DURA PARA
SIEMPRE PERO LA AMISTAD ENTRE ESTOS 2 SÍ DURÓ PARA SIEMPRE.
SIEMPRE.

“Este cuento nos hace reflexionar sobre el paso del tiempo y la vejez que Togo no dura para siempre, pero la amistad entre estos 2 sí duró para siempre”.

En ese fragmento, también pueden observarse algunos problemas que se vinculan con la **cohesión y organización gramatical**:

- entre la afirmación sobre el tema del relato (“Este cuento nos hace reflexionar sobre el paso del tiempo y la vejez”) y su ejemplo, su explicación (“Togo no dura para siempre, pero la amistad entre estos 2 sí duró para siempre”), **falta una conexión**: esto podría resolverse eliminando el “que” y sumando un signo de puntuación (“Este cuento nos hace reflexionar sobre el paso del tiempo y la vejez: Togo no dura para siempre, pero la amistad entre estos 2 sí duró para siempre”), o bien intercambiando el “que” por un conector causal (“Este cuento nos hace reflexionar sobre el paso del tiempo y la vejez porque Togo no dura para siempre, pero la amistad entre estos 2 sí duró para siempre”).
- hay una reiteración innecesaria en la segunda parte de la oración “Togo no **dura para siempre**, pero la amistad entre estos 2 sí **duró para siempre**”. Este problema puede resolverse con una elipsis: “Togo no **dura para siempre**, pero la amistad entre estos 2 sí”.

Ahora bien, poco contribuiría a la apropiación de vocabulario del área, a la construcción de autonomía en la revisión, e incluso a volver visible para los/as chicos/as el problema el hecho de marcar, como hicimos en el punteo, los problemas con rojo y ofrecer las soluciones, sin mensajes que ofrezcan orientación y llamen a la reflexión y a la acción. Pero, ¿con qué palabras hacer visible el problema? Como decíamos, no hay un solo mensaje modelo que funciona de manera estándar para todos los textos, sino que, a la hora de confeccionarlo, es necesario considerar el recorrido del grado y de ese/a estudiante en particular. Por eso, para ocuparse de la **falta de conexión** en la oración, un/a docente podría escribir diversas observaciones:

Escuelas En Foco

- *Falta la conexión.*
- *Me parece que acá te faltó un conector. ¿Cuál podés sumar?*
- *Releé la lista de conectores que tenemos en el aula y fijate cuál sirve para unir estas dos frases.*
- *Acá falta una palabra que conecte las ideas. Elegí una de estas: porque, aunque, como, por ejemplo.*

Lo mismo vale para la **reiteración innecesaria** en esa oración:

- *En esta oración, hay una repetición innecesaria. Encontrala y pensá cuál de los recursos que vimos para resolver este problema te sirve más en este caso.*
- *En esta oración, se dice “dura para siempre” dos veces, y no hace falta. ¿Cuál de las dos podemos tachar?*

Si bien la conexión o la reiteración innecesaria puede ser algo que se estuvo trabajando o que aparece recurrentemente como problema en el grado, los comentarios que se proponen en este ejemplo son más situados, menos generales que los que pensábamos en el apartado anterior (sobre contenido y organización). En efecto, los textos presentan aciertos, logros, dificultades que son singulares, propios. Es pertinente hacer lugar a observaciones de esa naturaleza, sobre todo porque van constituyendo un conocimiento que cada estudiante va construyendo con el correr de los años y los diálogos con diferentes maestros/as alrededor de cómo es en tanto escritor/a, qué matices o aspectos de la escritura le son propios, cuáles son sus rasgos singulares como autor/a.

Diferentes dinámicas, diferentes voces

Hasta aquí nos hemos centrado en cómo devolver una mirada de evaluación formativa de una versión de la recomendación, en la que el/la maestro/a establece un diálogo de retroalimentación e invita a cada estudiante a revisar para promover mejoras en el texto y avances en los aprendizajes acerca de la escritura. Se trata de una comunicación algo diferida, porque tiene lugar en el papel, en la escritura que el/la docente se lleva para mirar.

Sin embargo, no es el único tipo de mirada sobre el proceso de escritura que se puede ofrecer. Hay una serie de intervenciones que ocurren mientras los/as estudiantes escriben, en las clases destinadas a escribir. Nos referimos a esos diálogos que los/as chicos/as abren –sobre todo con sus maestros/as, aunque también con sus pares– cuando dudan, cuando no saben cómo resolver; o a esos otros diálogos que inicia el/la maestro/a cuando ve alguna situación en la que puede contribuir. Si bien este tipo de intervenciones son difíciles de planificar, porque están vinculadas a la espontaneidad de lo que sucede en el aula, es posible prever preguntas o apoyos: guiar idas y vueltas entre el texto y las escrituras intermedias y otras

Escuelas En Foco

informaciones disponibles (invitar a volver, por ejemplo, a una renarración del texto que se está reseñando y ayudar a decidir qué de esa información es útil en esta oportunidad y cómo se textualiza, o a un cartel con la biografía de la autora que pudiera haber en la pared; promover la interacción entre texto y planificación); hacer una pausa en la escritura para comparar cómo fueron resolviendo diferentes estudiantes, por ejemplo, el párrafo valorativo; acercar comienzos o cierres posibles para el texto a aquellos/as estudiantes que lo precisen; formular preguntas acerca de lo que están escribiendo, etc. En definitiva, es interesante tener escondidos de antemano algunos “ases bajo la manga” que den apoyo, reorienten la escritura, cuestionen e los/as inviten a pensar cómo escriben.

Como decíamos, muchas veces se puede observar que los/as chicos/as se consultan entre sí o miran el texto del/de la compañero/a: se ayudan, cooperan en los aprendizajes del/de la otro/a, aprenden juntos/as. Esto es así y así será siempre, en las aulas, incluso si nadie invita explícitamente a ello. Sin embargo, puede resultar mucho más provechoso si el/la maestro/a planifica algunos de esos intercambios y les asigna tiempo y precisión. Un ejemplo de esto podría ser reunir a los/as niños/as de a pares y ofrecerles alguna consigna para revisar los textos de sus compañeros/as. Si volvemos a la [recomendación](#) con la que fuimos trabajando a lo largo de esta clase, podría pensarse la siguiente propuesta:

Leé con atención el texto de un/a compañero/a. ¿En qué oración de la recomendación le propondrías que agregue adjetivos o adverbios para reforzar la valoración que hace en el último párrafo? ¿Qué adjetivos o adverbios pueden ser?

En definitiva, se trata de dar la posibilidad de hablar(se) de la escritura, de cómo escribir, de ellos/as como autores/as, de ellos/as como lectores/as: de hacer circular la palabra que evalúa y devuelve una mirada, y no retenerla siempre del lado de los/as docentes.

A modo de cierre...

A lo largo de esta clase, nos hemos concentrado en la retroalimentación formativa, es decir, aquella que busca fomentar que los/as estudiantes realicen modificaciones sobre sus textos para mejorarlos y, a la vez, que elaboren aprendizajes sobre la escritura e internalicen modos de revisar sus producciones escritas, en pos de la construcción de una autonomía progresiva.

En ese sentido, reflexionamos sobre la elaboración de mensajes que visibilicen distintos aspectos de los textos, hagan observables tanto logros como problemas, y fomenten el paso a la acción. Para ello, volvimos más de una vez al trabajo con una misma recomendación, y pensamos en diferentes categorías a observar (contenido, organización, cohesión y organización gramatical, voces). Es importante destacar que la retroalimentación sobre estas categorías no se piensa como simultánea. Es decir, no se propone comentar sobre todos esos aspectos en una misma lectura y devolución de la recomendación. En cambio, es recomendable planificar momentos diferentes y dinámicas variadas: lee y escribe

Escuelas En Foco

observaciones el/la maestro/a; se comenta de manera oral y general, se realiza una revisión entre pares. En la clase que sigue, continuaremos la reflexión sobre la evaluación.

Bibliografía

Anijovich, R. y González, C. (2013). "Introducción" y "Capítulo 1: el círculo virtuoso de la retroalimentación". En *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). "Capítulo 4. Más allá de las pruebas: la retroalimentación". En *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. (comp.) (2019). "La retroalimentación en la evaluación". En *La evaluación significativa*. Paidós: Buenos Aires

Actividad: Tomar notas para pensar la evaluación de la escritura

En esta oportunidad, les proponemos tomar nota sobre algunas ideas vinculadas con la evaluación de la secuencia o el proyecto que estén desarrollando en el aula. No es necesario que las publiquen en el campus, sino que se trata de dejar por escrito algunas reflexiones que pueden haber surgido durante la lectura de la clase y que puedan ser útiles para próximas decisiones didácticas, para el encuentro con los/as especialistas o para futuras actividades.

Además, para darle continuidad a las lecturas y avanzar con los siguientes contenidos, los/as invitamos a completar las actividades pendientes de las clases anteriores.

¿Cómo citar esta clase?

Autoras: Piñero, Mariela y Simsolo, Leila

Coordinación: Emilse Varela

Cómo citar este texto: Piñero, M. y Simsolo, L. (2024). Clase N° 7: *La evaluación de la escritura de recomendaciones: la retroalimentación formativa*. Trayecto: Escribir para argumentar. Programa Escuelas en Foco (Nivel Primario). Buenos Aires: Ministerio de Educación – GCABA.