



CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA: PERSPECTIVAS DOCENTES

Assessment criteria and formative feedback: teachers' perspectives

VERÓNICA YÁÑEZ MONJE
Universidad de Concepción, Chile

KEYWORDS

Criteria
Quality
Learning
Negotiation
Autonomy
Feedback
Teachers

ABSTRACT

This work examines the different teachers' perspectives when externalising assessment criteria. A number of findings from a doctoral research are exposed. These address, on the one hand, an analytical methodology that seeks clarity and transparency while communicating criteria, and also by decomposing the learning goal into small sequences, conveying an atomized idea of what knowledge is. On the other hand, it explores a more holistic standpoint that foregrounds in the interrelationship amongst assessment criteria by allowing the understanding of the task as a whole. Moreover, the influence of both approaches with regards to feedback and formative assessment is analysed.

PALABRAS CLAVE

Criterios
Calidad
Aprendizaje
Negociación
Autonomía
Retroalimentación
Docentes

RESUMEN

Este trabajo examina diferentes perspectivas docentes para externalizar criterios de evaluación. Se presentan hallazgos de una investigación doctoral que abordan, por una parte, una metodología analítica, que cautela la claridad y transparencia en la comunicación de criterios, segmentando la meta de aprendizaje en pequeñas secuencias, transmitiendo de este modo una idea atomizada acerca del conocimiento. Por otra parte, se explora una visión más holística, sustentada en la interdependencia de los criterios de evaluación, favoreciendo la comprensión del propósito de la tarea en su conjunto. Se analiza la significancia de estos enfoques para la retroalimentación y evaluación formativa.

Recibido: 28/ 07 / 2022

Aceptado: 20/ 09 / 2022

1. Introducción

Este trabajo adopta una perspectiva de evaluación con propósitos formativos lo que acentúa el uso de evidencia para promover el aprendizaje de los estudiantes en el contexto del proceso de enseñanza (Black y Wiliam, 2003). Esta noción involucra una exploración en los enfoques para proporcionar retroalimentación, en las formas de abordar la interacción en el aula, en las metodologías para transmitir y discutir criterios de calidad implicados en los desafíos de aprendizaje y en las posibilidades de desarrollar en los estudiantes su capacidad para juzgar su propio trabajo y el de sus pares (Black *et al.*, 2003).

Numerosas contribuciones han destacado los beneficios de estas estrategias, pero al mismo tiempo han transmitido una nota de cautela en torno a que se debe profundizar en sus principios fundacionales con la finalidad de que no sean desvirtuados en la práctica (Black y Wiliam, 1998; Torrance y Pryor, 1998; Black *et al.*, 2003; Mansell *et al.*, 2009; Marshall y Drummond, 2006; Swaffield, 2011). Esto exige, por ejemplo, que la información que se recoge en el proceso realmente sea usada como retroalimentación (Black y Wiliam 1998, 2003). La retroalimentación, a su vez, tiene por finalidad principal contribuir a que el estudiante comprenda qué constituye calidad en su tarea o pieza de trabajo (Sadler, 1989, 2007, 2010). Es aquí donde surge la importancia de los criterios de evaluación o de éxito, que este autor conceptúa como propiedades o características que pueden ser usadas para definir y significar calidad. No obstante, siguiendo la perspectiva de Sadler (1989) la forma en que estos criterios son comunicados por los docentes y la manera en que son interpretados por los estudiantes tiene implicancias concernientes a que la retroalimentación y evaluación formativa efectivamente alcancen su propósito de promover aprendizajes. Por ejemplo, una perspectiva analítica para juzgar calidad usando criterios por separado y que es reducida en la práctica a un listado de características aisladas, podría disminuir las posibilidades para que los estudiantes reflexionen sobre el sentido o propósito general de su tarea. En contraste, un enfoque configuracional, mediante el cual se elaboran juicios complejos que consideran la interrelación entre criterios, proporcionaría mayores oportunidades a los estudiantes de expandir sus procesos de comprensión. Esta propuesta de Sadler (1989) ha influenciado la investigación posterior en tanto ha contribuido en la identificación de los focos de la retroalimentación en la sala de clases comprendiendo de mejor manera su alcance. Esto apunta a la necesidad de interrogar datos empíricos para discernir en qué medida el estudiante usa la información proporcionada para corregir su tarea, puntualmente, o bien, la usa para extrapolar principios que le permitan aproximarse a otros desafíos de aprendizaje (Black *et al.*, 2003, 2009, 2012).

Este segundo enfoque resulta más pertinente a la evaluación formativa, pero la investigación también informa que los procesos de interacción docente-estudiante en la sala de clases adquieren relevancia fundamental en la promulgación de cualquier innovación pedagógica. De esta manera se consideran en este estudio los aportes de Alexander (2008) respecto de la enseñanza dialógica y el trabajo de Mercer (2000) acerca de la conversación exploratoria puesto que la forma en que las preguntas son planteadas por el docente y la manera en que se interpretan las respuestas de los estudiantes también constituye señales para elucidar si se limita el aprendizaje o se incentiva la reflexión crítica.

Este trabajo profundiza en las prácticas de un grupo de docentes con foco en la comunicación y discusión de los criterios de evaluación evidenciadas en la interacción profesor-estudiante. Además, se intenta acceder a los puntos de vistas de los profesores para obtener una comprensión sobre los principios o enfoques que direccionan sus decisiones en aula y de esta manera se vinculan los principales hallazgos con las percepciones docentes sobre retroalimentación y evaluación formativa.

2. Metodología

La investigación se adscribe a un paradigma cualitativo que buscó acceder al aula como escenario para explorar las prácticas de comunicación de criterios y retroalimentación de los maestros y los principios subyacentes que las guían. De esta manera se requería profundizar en las nociones que ellos reconocían como centrales desde una perspectiva de evaluación formativa. Estos pueden ser reconocidos como elementos sustanciales comunes a la investigación cualitativa cuya finalidad es proporcionar una „comprensión contextual sobre la base de datos ricos, matizados y detallados“ (Mason, 2002, p. 3). Asimismo, la investigación buscó captar las contradicciones,

los significados que surgían en la interacción profesor-alumno respecto del objeto de estudio (Cohen *et al.*, 2011; Mason, 2002; Silverman, 2011; Berg y Lune, 2012).

2.1. Objetivos

Caracterizar las prácticas docentes en la comunicación de criterios de evaluación y los principios subyacentes que las guían en los procesos de retroalimentación en aula.

2.2. Participantes

La investigación involucró a cuatro profesores de Educación Primaria, tres de ellos enseñando en el Quinto Grado y uno de ellos en el Cuarto Grado, pertenecientes a tres escuelas diferentes de la ciudad de Londres.

Los docentes fueron seleccionados sobre la base de haber manifestado su interés en la implementación de estrategias de evaluación formativa en aula, con trayectoria profesional variada y que impartieran clases en los años 5 y 4 debido a que, estos niveles educativos podrían haber estado menos influenciados por los propósitos de la evaluación externa. En consecuencia, el muestreo fue intencional, de naturaleza estratégica o teórica, ya que pretendía resumir la variedad en relación con un universo más amplio, pero no implicaba buscar la representatividad (Cohen *et al.*, 2011; Mason, 2002)

Los centros educativos elegidos para desarrollar el trabajo empírico fueron concebidos como contextos reales (Berg y Lune, 2012), en el sentido de que podrían influir en la forma en que los docentes percibían sus prácticas de comunicación de criterios y retroalimentación. Se investigó entonces en diferentes escenarios: Las escuelas n° 1 y n° 2 pertenecían al mismo distrito en el norte de Londres, mientras que la escuela n° 3 correspondía a un distrito situado al oeste de la ciudad. Las dos primeras se caracterizaban por estar ubicadas en áreas de gran diversidad étnica, con solo el 40% de la población británica y en donde una parte importante de sus estudiantes hablaba inglés como segundo idioma. La tercera, se localizaba en una zona que no era tan diversa étnica o culturalmente, no obstante, contaba con un número significativo de personas en la comunidad pertenecientes a grupos minoritarios.

Cada uno de estos centros educativos contaba con una política establecida acerca de la evaluación formativa, que incluía estrategias para la retroalimentación verbal y escrita, para la comunicación de criterios de evaluación y para promover la autoevaluación de los estudiantes. De esta manera, fue posible capturar la complejidad del objeto de indagación en cada contexto. Ninguno de los profesores se retiró de la investigación. La tabla 1 proporciona una descripción general sobre los participantes modificando sus nombres con la finalidad de proteger sus identidades:

Tabla 1. Visión general de los profesores participantes

Docente participante	Escuela	Zona	Curso que enseña
Sophie	N° 1	Norte de Londres	Año 5
Steve	N° 2	Norte e Londres	Año 5
Carolyn	N° 3	Oeste de Londres	Año 5
Lily	N° 3	Oeste de Londres	Año 4

Fuente: Yáñez-Monje (2017).

2.3. Técnicas de recolección y análisis de datos

Observación de aula y entrevista de seguimiento fueron los métodos seleccionados para recoger información.

2.3.1 Observación

El proceso de observación tuvo por objetivo documentar incidentes, eventos, o también denominados episodios de aula, en los cuales docentes y estudiantes discuten elementos que definen calidad de una tarea. En el contexto de esta investigación un evento es comprendido como un constructo teórico o un heurístico desplegado para investigar cómo las personas pueden crear significado cuando actúan o reaccionan entre sí (Bloom *et al.*, 2008, 2009). En la perspectiva de estos autores, dentro de los procesos de interacción las personas otorgan determinados énfasis a lo que están haciendo. En este sentido, un evento puede ser considerado como un espacio

empírico usado para inferir prácticas o comprender de qué manera los actores involucrados atribuyen sentido a estos intercambios. Por tanto, pueden ser considerados como unidades de análisis.

Esto ha sido aplicado en diseños de investigación y en la diseminación de hallazgos en el área específica de la evaluación (Torrance y Prior; 1998, 2001; Black *et al.*, 2003; Marshall y Drummond, 2006). Considerando estos aportes de la literatura, se exploran eventos de retroalimentación que fueron seleccionados de acuerdo con el foco de investigación con la finalidad de ilustrar elementos que fuesen críticos en relación con la evaluación formativa. Lo anterior, en el sentido de que ofrecieran una oportunidad para documentar diferentes maneras en las cuales la retroalimentación contribuía a que los estudiantes comprendieran qué implica calidad en sus tareas, tomando en consideración elementos claves entrelazados: criterios de evaluación, preguntas en la clase, autoevaluación. En este artículo se acentúa en el trabajo con los criterios de evaluación reportado en los eventos.

Para obtener evidencia de lo observado, se realizó una grabación de audio, lo que proporcionó un medio de verificación crucial para asegurar mayor precisión en el posterior análisis (Hammersley y Atkinson, 2007). Se utilizó un dispositivo de grabación discreto intentando mantener un papel como observadora pasiva, dentro del entorno (Silverman, 2011). El período de observación duró aproximadamente seis meses. El número de lecciones observadas fue 34 considerando los cuatro maestros participantes. Las rondas de recolección de datos estaban determinadas por la comprensión evolutiva de la investigadora sobre la información recogida, respecto del propósito del estudio.

2.3.2 Identificación, selección y análisis de los episodios de aula

En relación con los episodios de aula se desarrollaron tres etapas de análisis de datos. En una primera etapa el objetivo fue capturar una visión general de la lección en su conjunto. Tomando como referencia el trabajo de Bloom *et al.* (2008) sobre la aplicación de una perspectiva microetnográfica para el análisis del discurso en el aula, se comenzó por subdividir las lecciones en fases. Para distinguir una fase de otra se identificaron aquellas señales o expresiones que los participantes utilizaban para marcar los límites que guiaban la interacción.

Las fases establecidas fueron las siguientes: a) Business; tiempo asignado para registro, asistencia y para que los estudiantes respondan al feedback proporcionado por el docente en sus cuadernos. b) Introducción; el profesor explica principalmente cuál es la tarea de aprendizaje para la lección actual. Si la actividad principal está relacionada con lecciones anteriores, el docente hace una síntesis y establece los desafíos para el trabajo de los estudiantes en adelante. c) Discusión del Contenido; el profesor está tratando de que los estudiantes piensen, hablen, discutan o trabajen en el contenido de la lección. Dentro de esta fase se pueden llevar a cabo una variedad de actividades y el contexto organizacional también es diverso. d) Escritura; el profesor establece las instrucciones para escribir y se comenta y muestra un ejemplo o modelo; se asigna tiempo para escribir durante la lección. e) Revisión; el profesor proporciona comentarios verbales sobre el trabajo de escritura de los estudiantes.

La segunda etapa de análisis para el proceso de observación consistió en organizar los principales elementos involucrados dentro de cada fase. En primer lugar, se indicó su propósito específico dependiendo de las singularidades de cada lección. A continuación, basado en la propuesta de Alexander (2008), se determinó en qué contexto organizacional de interacción estaba estructurada la fase. De esta manera se observó que algunas de ellas se caracterizaban por la *Enseñanza a toda la clase*, lo que refiere a que el maestro y sus estudiantes toman parte del diálogo. Otros segmentos se organizaron en torno al *trabajo en grupo colectivo*, donde los estudiantes trabajaron en grupo, pero es el docente quien dirigía los intercambios. Los estudiantes también realizaron *trabajo en grupo colaborativo*, caracterizado por Alexander como una oportunidad para que los alumnos dirijan la discusión. Esta etapa culminó con la identificación de segmentos de datos dentro de cada fase de la lección y permitió reconocer que las fases de *Discusión del contenido*, *Escritura* y *Revisión* ofrecían más posibilidades o instancias en donde el objeto de investigación se hacía más explícito. Por tanto, esos episodios fueron seleccionados para un análisis en mayor profundidad. Véase como ejemplo de identificación de episodios la Tabla n° 2:

Tabla 2. Selección de los episodios de aula dentro de las fases de una lección/ Lección n° 4

Fase	Propósito específico	Contexto organizacional	Episodios de clase
Introducción	Explicar la tarea de la lección	Enseñanza para toda la clase	Ep.1 Descripción de la tarea (5') P.1-2
Discusión del Contenido	Establecer los criterios para la escritura	Enseñanza para toda la clase	Ep. 1 El docente ejemplifica criterios para la escritura (5') P.2-3
Escritura	Escribir oraciones para contar una historia	Trabajo en grupo colaborativo	Ep 1; 5' minutos asignados para escritura.

Revisión	Proporcionar comentarios verbales sobre el trabajo de los estudiantes	Enseñanza para toda la clase	Cuatro estudiantes leen en voz alta su trabajo (4') P.3-4 Ep.1 'Rebusqué entre...' Ep.2 'Mientras me estiraba ...' Ep.3 'Más y más...' Ep.4 'Mi gato está en ...'
Escritura	Escribir oraciones para contar una historia	Trabajo en grupo colaborativo	Ep 1; 11' minutos asignados para escritura.
Revisión	Proporcionar comentarios verbales sobre el trabajo de los estudiantes	Enseñanza para toda la clase	8 estudiantes leen su trabajo(8') P.4-6 Ep.5' 'Pensé poner lo hermoso...' Ep.6 'Mientras paseaba...' 'Mi corazón latía con fuerza...' Ep.7 'Cada vez me volví más brillante ...' Ep.8 'Mientras cruzaba corriendo la carretera...' Ep.9 'Mientras bajaba ...' Ep.10 'Me encontré a mí mismo ...' Ep.11 'Manos sucias a través ...' Ep.12 'Mientras me abría paso por...'

Fuente: Yáñez-Monje (2017).

La tercera etapa de análisis de la observación de aula se concentró en aquellas instancias o episodios que otorgaban mayores oportunidades para que los estudiantes exploraran qué significa calidad con respecto a la tarea que estaba siendo discutida. Con base en el trabajo de Sadler (1989, 2007, 2010) y Black et al., (2003, 2009, 2012) se identificaron diferentes maneras o prácticas a través de las cuales los docentes intentaron hacer accesible aquellos aspectos de calidad a sus estudiantes.

En los episodios seleccionados los docentes monitoreaban en qué medida sus estudiantes conocían y comprendían los criterios antes de iniciar la tarea de escritura, durante el proceso de producción propiamente tal o bien en la penúltima versión del trabajo antes de presentar el producto final. En estos eventos el análisis adquiere un carácter bidimensional. En primer lugar, se focalizó en la naturaleza de la interacción con el objetivo de dilucidar si tenían que ver con proporcionar a los alumnos indicaciones sobre lo que debían hacer para completar la tarea o si la intención era la mejora de la calidad del trabajo reconociendo principios aplicables en desafíos de aprendizaje similares en el futuro (Torrance y Pryor, 1998, 2001). En segundo lugar, se prestó atención a la forma en que los docentes planteaban preguntas y de qué manera parecían interpretar las respuestas de sus estudiantes. Lo anterior se usó como parámetro para elucidar si la retroalimentación proporcionada por el docente exige de los estudiantes corregir la tarea, incorporando aspectos particulares, o promueve una mayor comprensión del sentido de la tarea en su conjunto (Sadler, 1989, 2007, 2010; Black *et al.*, 2003, 2009, 2012).

2.3.3 Entrevistas de Seguimiento

Las entrevistas de seguimiento fueron aplicadas en diferentes ocasiones con cada docente participante. En estos encuentros los profesores reflexionaron acerca de sus prácticas de retroalimentación desde una perspectiva formativa tomando como referencia la interacción en la sala de clases. Para conducir el análisis de estas entrevistas se adoptó el enfoque de Interpretación de Significado propuesto por Kvale y Brinkmann (2009). En consonancia con esta perspectiva se buscó retratar la diversidad cualitativa, destacando singularidades y diferencias.

Asimismo, derivado de este enfoque, el análisis se orientó hacia el examen de las estructuras y relaciones de significado acerca de lo que se dice explícitamente y su recontextualización en un marco de referencia más amplio informado desde una doble dimensión. Por una parte, nutrido por los aportes de la literatura sobre evaluación

formativa; por otra, contrastado con la evidencia de los episodios de aula observados durante las lecciones, puesto que se esperaba enriquecer y extender la comprensión de estos eventos.

El examen del material de entrevista fue iterativo, ya que involucró la lectura y relectura del material (Hammersley y Atkinson, 2007; Kvale y Brinkmann, 2009; Cohen *et al.*, 2011). Los datos fueron constantemente comparados (Charmaz, 2006). Esto refiere a las descripciones de los participantes sobre las estrategias implementadas y las decisiones que guiaban sus acciones. Esta metodología se llevó a cabo usando las transcripciones, en diferentes momentos de la situación de entrevista con cada sujeto de estudio, y además considerando el reporte entre los cuatro docentes participantes.

3. Resultados

Esta sección examina los principales hallazgos en relación con la forma en que los docentes participantes abordaron el trabajo con los criterios de evaluación y sus puntos de vista en torno a cómo estimaban ellos que sus estudiantes se aproximaban en la comprensión de qué constituye calidad en una pieza de trabajo. La evidencia se obtiene en el contexto de la retroalimentación verbal en la sala de clase, en la naturaleza de los intercambios profesor-estudiante unido a la reflexión docente. El contraste entre estas diferentes fuentes de datos permitió identificar diferentes enfoques los que son reportados a continuación.

3.1. Restringida exploración de la calidad

Una exploración limitada acerca de qué involucra calidad en una pieza de trabajo, tuvo su correlato en un enfoque analítico para comunicar criterios de evaluación y emitir juicios sobre la tarea del estudiante (Sadler, 1989). Se enfatiza en características predeterminadas informadas como parte de las especificaciones a partir de las cuales será evaluado, en este caso, el texto producido. Dentro de esta perspectiva fueron categorizadas las prácticas de las docentes -participantes: Carolyn (Escuela n° 3) y Sophie (Escuela n° 1). La riqueza de los datos reflejó diferencias, matices, y principios subyacentes que resulta relevante destacar en términos de sus implicancias para la evaluación formativa. El análisis también informó sobre qué aspectos comunes prevalecieron y definieron el balance de las interacciones de ambas docentes en un enfoque similar, derivado esto de sus procesos de retroalimentación. Estos resultados se ilustran mediante el examen de episodios de aula y la entrevista de seguimiento de Carolyn en la sección 3.1.1 y de Sophie en la sección 3.1.2.

3.1.1 Episodio 9: ¿Pueden elegir una oración en la que usé personificación?

El extracto corresponde a la octava lección observada de la clase de Carolyn (Código: 711 0127) El objetivo de aprendizaje de la sesión era „Describir un ambiente utilizando lenguaje figurado“. El episodio está situado en la fase *Discusión del Contenido* y está vinculado a la sesión anterior, en donde los estudiantes habían planificado la escritura de un texto descriptivo. Esto, basado en la obra *The Highwayman* de Alfred Noyes. La docente compartió extractos de un video alusivo a este texto y luego presentó a sus estudiantes un modelo de escritura, creado por ella. El episodio representa una secuencia de preguntas y respuestas, en donde docente y estudiantes comentan en torno al ejemplo proporcionado:

- 1 P: Entonces, es literalmente una instantánea del momento cuando él está cabalgando, es acerca de lo que está a su alrededor, lo que se puede escuchar, lo que se puede ver. ¿Pueden elegir por favor una oración donde usé personificación? Hay bastante personificación- ustedes deben usarla- Es uno de los criterios de éxito. E12.
- 2 E.12: El viento silbaba.
- 3 P: ¡Excelente!, entonces el viento silbaba en sus oídos. Entonces, puedes escuchar el viento silbando, realmente lo está personificando, dándole rasgos humanos. E11?
- 4 E.11: Los árboles temblaron con furia.
- 5 P: Sí, los árboles se sacudieron con furia, así que pueden imaginarlos. No mencioné nada que tenga que ver con los dedos o los árboles bailando, lo he interpretado como si los árboles podrían haber estado enojados por haber sido molestados, pero ustedes podrían tener otras ideas. Los árboles pueden bailar en celebración de una nueva llegada o algo así. Es posible que deseen cambiar esto. E24?
- 6 E.24: El suelo gimió bajo los pies del caballo.
- 7 P: ¡Exactamente!, así que imagínense lo gimiendo, haciendo grrr porque lo están pisando o pisoteando por todas partes. E21?
- 8 E.21: Las sombras lo persiguieron por el sinuoso camino.
- 9 P: ¡Excelente!, así que tienes esta idea de la sombra persiguiéndolo, como lo haría un humano. E15? Hay un montón de ejemplos allí de personificación...

(dos estudiantes más dieron ejemplos de personificación. Luego, la interacción continuó para el reconocimiento de: metáforas; verbos efectivos; abridores de oraciones; y aliteraciones y símiles, tratados en ese orden. A partir de esto, la profesora y sus estudiantes establecieron los criterios de éxito para la escritura del texto descriptivo. Luego, se asignó tiempo para la escritura independiente y, finalmente, dentro de la fase de revisión, se llevó a cabo la evaluación por pares sobre el trabajo producido).

En este intercambio, la docente estaba usando las respuestas de los estudiantes para explicar cuáles eran los criterios de éxito o de evaluación y direccionó a la clase para que focalizara su atención en estos elementos. Al mismo tiempo, ella estaba verificando el grado de comprensión de los estudiantes, en este caso, de la personificación. Para alcanzar ambos propósitos pidió a sus alumnos(as) que identificaran, dentro del modelo, aquellas frases en las que se utilizó la personificación (línea 1). Cuatro estudiantes dieron respuestas satisfactorias. Esto es seguido de los comentarios de Carolyn, reflejando una combinación de actos evaluativos: „excelente“ (líneas 3 y 9); ‘sí’ (línea 5); y ‘exactamente’ (línea 7), con descripciones más extendidas, destinadas a clarificar más aún el contenido o ejemplo para el resto de la clase (líneas 3, 5, 7-9)

Al interpretar las respuestas de sus estudiantes de esta manera, sin demorar los movimientos o actos evaluativos, el peso de la interacción quedó en manos de la docente. A pesar de que Carolyn sugirió a sus estudiantes introducir variaciones al modelo dado basándose en sus propias ideas (línea 5), cuando los estudiantes plantearon sus propios ejemplos, esto no desencadenó mayor discusión, ya sea pidiéndoles que profundizaran en sus ideas, o bien, intentando obtener contribuciones del resto de la clase. Es decir, los actos evaluativos adquirieron prevalencia. Este enfoque, junto con la necesidad de abordar otras características para escribir una descripción-metáforas, símil- una cada vez, orientó el equilibrio de la interacción hacia los criterios necesarios para completar la tarea (Torrance y Pryor, 1998) en lugar de favorecer una exploración más amplia de la calidad.

A partir de las nociones aquí analizadas, se podría afirmar que este evento demuestra que la retroalimentación fue diseñada para permitir que los niños/as reconocieran un criterio de antemano utilizando el modelo de la maestra. La manera en que estas secuencias o intercambios evolucionaron refleja la preocupación de la docente por cubrir una característica particular separada de las demás, lo que no dejó espacio para abordar aspectos más complejos referidos a la calidad de la escritura en su conjunto. Como consecuencia, se desdibujan los límites entre el modelamiento y el suministro de instrucciones sobre cómo se debe realizar el trabajo.

Perspectiva docente: Carolyn

Como el propósito formativo de la evaluación no se apreciaba completamente transparente dentro de las lecciones observadas, se le pidió a la docente profundizar en algunas nociones sobre su enseñanza y su vinculación con sus prácticas de evaluación de aula. Por ejemplo, cuando Carolyn hacía referencia a cómo decidió o determinó los criterios de calidad de la tarea, explicó:

Al final de la lección, ellos deben estar muy claros sobre cuáles son las cosas que necesitan incluir. Estas son las características ... De manera que yo sé, porque las escribo yo misma, qué esperaría ver en una historia o en una carta. Entonces, así es como se desglosa todo para ellos, para que puedan verlo y decir: Bien, ¿he hecho esto? Sí. O, No, no lo he hecho. Necesito regresar y cambiarlo. (Carolyn, E-3. Ent-1: 1)

Esta metodología para presentar los elementos que definen calidad en una tarea de escritura puede ser refrendada con la interacción desplegada durante el Episodio 9, donde se observó a la docente modelando de qué manera producir un texto descriptivo. En esa ocasión se trataron por separado distintos elementos, primero la personificación, luego los verbos efectivos, las aliteraciones, etc. Por lo tanto, todo el objetivo complejo de escribir este tipo de texto se descompuso en diferentes partes y “se practicaron y reforzaron y posteriormente se construyeron” (James, 2006, p. 54). Esto podría haber implicado un sentido de jerarquía en las formas en que los alumnos(as) aprendían y una perspectiva lineal para verificar el aprendizaje de un tópico a la vez. Es decir, esta forma de abordar los criterios de evaluación podría limitar oportunidades de explorar calidad a los estudiantes. (Sadler, 1989, 2010)

Esta perspectiva para encauzar el trabajo con los criterios de evaluación fue ampliamente observada por la investigadora y comentada por la docente-participante. Los eventos de aula ilustraron también oportunidades para que los estudiantes aplicaran retroalimentación entre pares mediante el uso de preguntas abiertas que originaron inicialmente juicios más descriptivos. Sin embargo, en el contexto de la evolución de un mismo episodio, los intercambios se reducían progresivamente por medio de preguntas cerradas orientadas a reconocer qué estaba ausente, en la pieza de trabajo, en contraste con la lista de criterios de éxito que cada estudiante tenía en su cuaderno. De esta manera, los criterios pre -determinados adquirieron más relevancia en términos de qué constituía calidad y en ocasiones la retroalimentación por pares exhibía un carácter evaluativo dejando espacio a la comparación de desempeños entre estudiantes. Un ejemplo que puede ser mencionado es el Episodio 11: Yo sé cuál es mi parte favorita de esto... Puedes decirme cuál es la tuya? en donde los estudiantes elaboran comentarios escritos sobre el trabajo de su respectivo compañero de banco, los que posteriormente son leídos en voz alta y la docente evalúa si el/la estudiante domina el contenido que usa para comentar. Debido a que la retroalimentación por pares y la discusión de criterios de evaluación constituyen estrategias esenciales con propósitos formativos

y esto aparecía desdibujado en los episodios analizados, se consultó a la docente se refiriera a estos eventos. Ella reportó sus creencias y su valoración en relación con los beneficios de una y otra estrategia como sigue:

Considero que la lista de criterios de éxito, haciendo un tick en ellos, es más útil que la evaluación por pares solo porque... soy mejor... el compañero la marca, es difícil para ellos cuando solo tienen poco tiempo para leer la tarea, es difícil para ellos porque no son maestros, no tienen esa habilidad de dar esa retroalimentación inmediata rápidamente. Entonces, creo que ese es el desafío de esa estrategia, creo ... Prefiero... Siempre incluiría los criterios de éxito, pero podría no... no siempre haría esto, no siempre haría una evaluación por pares. (Carolyn, E-3. Ent-2: 5-6)

Carolyn parecía no creer en el potencial de la evaluación por pares en el sentido de hacer accesibles las nociones de calidad de un trabajo a sus alumnos(as). Podría inferirse de su relato que, la responsabilidad de que el comentario por pares no prosperara, descansaba en los estudiantes. En su visión, no los consideraba lo suficientemente hábiles para manejar esta estrategia. Además, su predilección por la lista de verificación de criterios, en lugar de la evaluación por pares, sugiere otra razón más para interpretar sus prácticas en consonancia con un “enfoque más analítico” (Sadler, 1989, p. 132) de evaluación formativa, en el que la calidad se delinea a través de criterios fijos.

3.1.2 Episodio 2: ¿Alguien puede extender esa oración para que no entremos demasiado rápido en la historia- S13?

Este evento corresponde a la quinta lección que tuvo lugar en la clase de Sophie (código: 711-0042). El objetivo de aprendizaje establecido para esta lección fue „Re- escribir mitos desde una historia y compararlos con la versión científica“. El contenido estaba relacionado con los mitos de los egipcios acerca del movimiento del sol. Los estudiantes habían comenzado la tarea de escritura la sesión anterior y habían desarrollado el primer mito que refiere al Dios Ra. En la Fase de Introducción de la actual lección, Sophie presenta un video a su clase acerca de la segunda creencia de los egipcios y plantea preguntas con la finalidad de verificar su comprensión reconstruyendo la historia. El extracto que se examina a continuación ocurre cuando la docente invita a sus estudiantes a redactar un ejemplo o modelo para reanudar su tarea de escritura:

- 1 P: ...necesitan conectar sus párrafos. Entonces su escritura tendrá fluidez, todo tipo de coincidencias si lo desea, sus párrafos deben estar conectados. Ahora, E20, E9 y yo estábamos conversando sobre cómo escribirían su primera oración para esta historia para conectarla con la que acaban de terminar, con la historia sobre Ra, ¿cómo conectarían las dos? Y creo que E20 ha dado con lo correcto. Entonces, dime lo que hiciste, ¿E20?
- 2 E.20: Los antiguos egipcios también creían que el escarabajo pelotero tenía un [inaudible – 00:40:44]
(La profesora escribe en la pizarra la frase hasta la palabra “creían”)
- 3 P: Correcto, pero pienso que nos hemos introducido demasiado rápido en la historia, ¿de acuerdo? Así que todavía no debemos decir nada acerca del escarabajo pelotero. ¿Cuál es la palabra en esa oración que la conecta con la oración anterior? ¿Cuál es la palabra que conecta esa oración con la anterior? (tres alumnos responden: ‘también’)
- 4 E.20: Es: “También”
- 5 P: También, solo esa palabra y ya existe una conexión entre este párrafo y el anterior. ¡Bien hecho!, E 20. Ok, entonces el escarabajo aún no ha llegado, así que volvamos a lo que se creía. ... [“Los antiguos egipcios también creían”]... ¿Alguien puede extender esa oración para que no entremos demasiado rápido en la historia? E13?
- 6 E.13: Los antiguos egipcios también creían en otra historia (pausa) que involucraba uno de sus amuletos de la suerte.
- 7 P: [“Que involucró “] - Me gusta el uso de esa palabra - [“involucró uno de sus amuletos de la suerte”] Bien, y básicamente lo que has hecho ahora es que no solo has conectado esto con la historia anterior, también has introducido la idea de que la próxima historia involucra uno de sus amuletos de la suerte. Entonces, la gente piensa de inmediato, oh, ¿qué es un antiguo amuleto de la suerte egipcio? Me pregunto de qué tratará esta historia. Así que has capturado el interés del lector, ok, y luego querrá seguir leyendo para descubrir exactamente de qué se trata la historia. Y aquí es donde puedes continuar ahora y explicar lo que realmente pensaron. Bien, entonces, ¿cómo iría la siguiente parte, E27?

(En los intercambios siguiente, la docente siguió recopilando más ideas de los estudiantes con la finalidad de verificar si conocían bien el contenido de la escritura y luego las anotó en la pizarra. Estas secuencias se prolongaron hasta el punto en que algunas partes de la escritura se completaron dejando el final del párrafo para ser escrito por los estudiantes de forma independiente).

El extracto de datos de esta transcripción, en su conjunto, demuestra que la maestra centró su retroalimentación en tres criterios, por ejemplo: cómo conectar párrafos, cómo captar el interés del lector y la comprensión del contenido. Estos tres elementos estaban relacionados con la idea de desarrollar un modelo para la escritura y la conexión entre ellos parecía estar basada en oraciones proporcionadas por estudiantes a quienes Sophie invitó a hacer contribuciones. Cada segmento de la secuencia estuvo destinado a solicitar ideas de un único estudiante y es la docente quien cierra los intercambios una vez expuestos los puntos que necesitaba transmitir. Una idea que surge de esta evidencia es que la noción de calidad para la tarea no es una propiedad consensuada (Marshall y Drummond, 2006) y esto puede restringir las oportunidades de acción formativa. No obstante, se debe reconocer que el parámetro-capturar el interés del lector- es un aspecto para definir calidad más intrincado o complejo que acertar con el buen uso de un conector. En este sentido, es probable que la profesora intentara dar a su clase un ejemplo que pudiera servir de base para tareas futuras. El propósito de su retroalimentación fue más allá de simplemente recordar a los estudiantes qué se necesitaba para completar la tarea. (Torrance y Pryor, 1998)

Perspectiva docente: Sophie.

En los episodios examinados, la profesora abordó variados aspectos de calidad de la escritura, pero la forma de aproximarse al trabajo con estos criterios no permitía elucidar con claridad, si se trataba de la naturaleza de la tarea lo que impulsó a Sophie a proporcionar retroalimentación, en ocasiones enfatizando aspectos básicos, en otras instancias, centrándose en aspectos más holísticos, o si eran otros los principios que regían sus decisiones. A través de la entrevista, no mencionó abiertamente qué elemento de la escritura prevalecía sobre otro. Sin embargo, expresó la opinión de que todas las lecciones deberían involucrar el trabajo con tópicos transversales que permitieran abordar, por ejemplo, la escritura de una variedad de tipos de textos, como lo exige el currículum:

Si enseñas escritura argumentativa, o si enseñas a escribir un diario, puedes hacerlo por el medio que quieras. Así es como integramos diferentes áreas del currículum. Como decía, cuando hemos trabajado el antiguo Egipto, hemos escrito diarios, biografías, textos instructivos. Por lo tanto, estamos cubriendo todos los objetivos de Lenguaje, pero a través de un tópico. Entonces, hay mucho por hacer...mucho por cubrir. (Sophie, E-1. Ent-4:2)

Este enunciado podría ser indicativo de que la necesidad de cubrir los diversos objetivos establecidos en el currículum influenció las decisiones de la docente para idear sus prácticas de retroalimentación. Como resultado, enfatizó en la identificación de aquello que todavía necesita ser reparado o corregido. Esto a su vez, pudo estar mediado por su creencia acerca de que sus estudiantes no están preparados aún para juzgar su propio trabajo, pues no comprenden la meta de aprendizaje que subyace a una tarea particular, y no se han apropiado del significado de los criterios de evaluación:

Pienso que los niños tienen el hábito adquirido de escribir el objetivo de aprendizaje ... pero sigo pensando que no nos hemos acostumbrado a usarlo. Saber cuál es el objetivo de aprendizaje y usarlo para informarnos si hemos hecho un buen trabajo o no. Creo que todavía queda camino por recorrer. (Sophie, E-1. Ent-1:3)

Ahora ... siempre empezamos con criterios de éxito ... ¿me acordé de diseñar mi carta, poniendo mi dirección en la esquina superior derecha? ¿Me he acordado de respetar sangría en la primera línea de mi carta?...No es fácil, no es fácil para los maestros, entonces es mucho más difícil para los niños cuando les dices, ¿cómo sabes si has tenido éxito? (Sophie, E-1. Ent-1:6-7)

3.2. Oportunidades para la negociación de la calidad

Un segundo enfoque que orientó el trabajo con los criterios de evaluación tuvo más cercanía con una lógica configuracional para emitir juicios sobre la calidad del trabajo (Sadler, 1989). Dentro de esta perspectiva fueron categorizadas las prácticas de Steve (Escuela 2) y Lily (Escuela 3). Como se verá en la evidencia presentada en adelante, las interacciones mostraron diferentes caminos para que estos maestros expresaran calidad, no obstante, la respuesta de los estudiantes a estas acciones reveló que la discusión sobre qué define un buen trabajo, permanece abierta. Los niños tuvieron más oportunidades de juzgar la escritura como un todo y parecían comprender que existían diferentes alternativas para alcanzar el propósito de la una tarea. Estos resultados se

ilustran mediante el examen de episodios de aula y la entrevista de seguimiento de Steve en la sección 3.2.1 y de Lily en la sección 3.2.2.

3.2.1 Episodio 6: ¿Qué dijimos acerca del negocio de los cumpleaños?

Este extracto pertenece a la lección 5 (código: 711 0111). El objetivo de la Clase fue Escribir un argumento equilibrado. El docente y sus estudiantes recapitulan razones, antes discutidas, en favor y en contra para la siguiente pregunta central ¿Se debería racionar el consumo de chocolate una vez al año-para el cumpleaños? . Luego, seleccionaron tres categorías para organizar estas razones, por ejemplo, desde el punto de vista de la economía, de la salud, o según la elección personal. La interacción que sigue giró en torno al impacto del racionamiento del chocolate en la industria:

- 1 P: ... [Sin embargo], ¿qué dijimos sobre el negocio de los cumpleaños? E4? ¿Qué dijimos sobre el negocio de los cumpleaños y las fábricas de chocolate? ¿Recuerdas cuántas personas cumplen años todos los días?
- 2 E.4: Doscientos mil
- 3 P: Sí. [Sin embargo, 200] – lo voy a escribir con palabras – doscientas mil personas cumplen años. [Sin embargo, cada día doscientas mil personas cumplen años y entonces]... ¿Recuerdas esta palabra? ¿Fabricantes? ¿Qué significa eso? ¿Qué significa fabricar algo, E12?
- 4 E.12: Personas que hacen...
- 5 P: Hacer, así es, significa hacer. [Todavía podría vender muchos productos] Bien. Entonces, esa es nuestro argumento desde la economía. ¿Sí?
- 6 E.6: En lugar de doscientos mil podrías poner aproximadamente...
- 7 P: Muy bien, es una palabra que usamos: mira eso, ¡Top Man! [Aproximadamente], significa casi...
E 7 Es- Se estima- aproximadamente.
- 8 P: Sí, es estimado, esa es otra palabra, está bien. Además de esto, no... está bien. [Además del efecto sobre la economía, los expertos creen] ¿qué creen los expertos en cuanto a la salud? Hemos hecho esto déjenme pensar, E27...
- (La interacción continuó con un enfoque en las opiniones de los expertos sobre el consumo de chocolate y la salud)

En esta secuencia, a primera vista, parecía que el profesor estaba centrado en recordar a sus estudiantes qué argumentos deben incluirse en el escrito y la estructura a seguir. Es decir, instruir en cómo completar la tarea. Pero al mismo tiempo, los intercambios muestran que el profesor hacía referencia a fases previas de la lección, con lo cual es posible interpretar que hubo instancias para promover la comprensión de los argumentos propiamente tal. Así, en esta ocasión, se buscaba aplicarlos en la construcción del escrito. Además, la contribución no solicitada de los estudiantes, aunque se tratase de pequeños actos de intervención, reflejó que, a pesar de que Steve parecía decidido a estructurar el proceso de modelamiento según lo planeado, sus recomendaciones no fueron completamente incuestionables. Si bien el maestro planteó preguntas de naturaleza cerrada y un tenor de instrucción caracterizó los intercambios, los estudiantes se sintieron seguros para hacer sugerencias espontáneas. En términos de evaluación formativa, esto refleja que el profesor y sus estudiantes estaban decidiendo en conjunto los elementos que determinaban calidad para la escritura de argumentos equilibrados. El segmento siguiente es útil para ilustrar cómo un estudiante plantea una pregunta que implicaba explícitamente una propuesta alternativa al modelo de Steve (código: 711 0112). El profesor responde con algunas reservas, pensando que la idea del alumno le daría menos posibilidades de usar el lenguaje propio de la discusión y le advirtió sobre esto (línea 8). Sin embargo, finalmente, Steve transmitió al estudiante la noción de que es él quien debe apropiarse de su tarea:

- 6 P: No, solo quiero que escribas esto ahora, esta es tu escritura independiente. Entonces, haces esto sin mi ayuda, pero tienes la ayuda de tus criterios de éxito, tienes la estructura en la pizarra aquí, introducción, argumentos, segundo, tercer, cuarto párrafo y luego el quinto párrafo es la conclusión.
- 7 E.1: ¿Podemos hacer como si, hay uno a favor y luego se habla de la salud, economía y se eligen los que están en contra?
- 8 P: Puedes, puedes hacerlo de esa manera si quieres. Puedes hacer todos los pros y luego todos los argumentos en contra. Si haces el pro y el contra en el mismo párrafo, es mucho más fácil poner por otro lado y sin embargo y cosas así, ¿de acuerdo? Pero escucha, esta es tu escritura, tú eliges cómo quieres hacerlo, ¿de acuerdo?

Con todo, pese a que los intercambios no se expanden en la forma de una discusión extendida, pidiendo seguimiento o aclaraciones a las propuestas de los estudiantes (Black et al., 2003), de todos modos, se transmite la idea de exploración continua de la calidad aceptando las sugerencias de los estudiantes que intervienen.

Perspectiva docente: Steve.

El examen de las lecciones conducidas por Steve reveló que él y sus estudiantes compartían un entendimiento común de lo que estaba sucediendo. Esto no se hizo evidente en un primer análisis, no obstante, progresivamente, la participación de los alumnos(as) se constituyó en una característica que permeó los episodios observados. Consultado al respecto en su entrevista, el docente destaca la importancia de que los estudiantes se expresen oralmente, primero, explicando sus ideas antes del proceso de escritura:

Cuando estás escribiendo un argumento equilibrado, hay palabras fijas que usas como: sin embargo, o, por otro lado, o algunas personas creen, o es ampliamente conocido. Así que, tratamos de enseñar a los niños ese lenguaje y, obviamente, si pueden hablarlo, si tienen confianza para usarlo, entonces tienen más posibilidades de escribirlo. (Steve, E-2. Ent-2:2)

Steve profundiza esta idea refiriéndose al lenguaje como herramienta que podía ayudar a los estudiantes a articular su pensamiento y, por lo tanto, cree que el andamiaje de una tarea de escritura debe involucrar la conversación. El docente revela un compromiso pedagógico en términos de lograr que todos sus estudiantes se involucren en la lección:

Si un niño no puede hilvanar una oración adecuadamente, no habrá forma de que pueda escribirla, entonces, si estoy planificando una semana para lenguaje ..., cómo lo haría, ... digamos que vamos a escribir una narración, por ejemplo, o una descripción, primero que nada, debe ejercitar en su vocabulario. Ok... yo tendría mucho de ese vocabulario ya preparado y tal vez tendría el diccionario de sinónimos y luego trataría de encontrar una manera activa de involucrar a los niños donde todos comparten entre sí... (Steve, E-2. Ent-3:6-7)

A partir de esta descripción es posible discernir que los estudiantes tienen variadas oportunidades para explorar los elementos que determinan calidad en su pieza de trabajo, cuando están preparando la escritura, y en el proceso de producción propiamente tal. El docente pone a disposición de los estudiantes variados recursos que los estudiantes usan en forma individual y en colaboración. Esto puede ser ampliamente refrendado por los datos de observación de aula.

3.2.2 Episodio 12: ¿Quién puede explicarme cómo vamos a escribir la apertura de nuestra historia?

La interacción concierne a la cuarta lección observada de la clase de Lily (Código: 711-0099). El objetivo de la sesión era "Escribir el comienzo de una historia de fantasía". Lily incentiva a sus estudiantes a recapitular la lección anterior, donde habían comenzado la planificación de esta tarea de escritura. Esto se hizo mediante el planteamiento de preguntas que tenían como objetivo desarrollar la comprensión de los estudiantes sobre los elementos que les ayudarían a idear la apertura de sus propias historias de fantasía. Por ejemplo: "¿Cómo hacer que el lector espere lo que va a pasar a continuación? ¿Qué va a pasar con sus personajes? ¿Qué fantasía mágica va a surgir?" Luego, lee en voz alta algunos ejemplos de textos con la finalidad de ilustrar cómo se creó progresivamente el suspenso haciendo énfasis en la manera en que se configuró la escena. A continuación, Lily invitó a su clase a discutir cómo resolverán este desafío para su tarea, considerando sus notas anteriores. Estos intercambios se muestran a continuación:

- 1 P: Entonces, vas a describir a tus personajes, antes, el ambiente. Y entonces, puedes escalar creando suspenso. El suspenso. Entonces, cuando va creciendo, [...], cuando se va acumulando tensión, tendrás un problema y el descubrimiento de la fantasía, ¿de acuerdo? E7?
- 2 E.7: Por lo general, obtengo más información en la introducción y se va acumulando, así que cuando comienzas a hacer tu historia, ¿Puedes ir directamente a hablar de que tengo mascotas?
- 3 P: Podrías hacerlo, sí. También podrías hablar sobre las mascotas de tu personaje. Eso depende de ti, lo que les gusta hacer, o lo que hicieron la noche anterior, lo que hicieron el día antes de que sucediera el gran problema. Hay mucha inquietud pasando. [...] E17?
- 4 E.17: Pienso que... si no tenemos una mascota en nuestra historia o en nuestro plan, ¿está bien?

- 5 P: Absolutamente. ¿Quién puede explicarme cómo vamos a escribir la apertura de nuestra historia? Bien y claramente. E2?
- 6 E.2: Primero, presentarás a tu personaje y el lugar donde se desarrolla la historia. Y luego vas a pensar en cómo se hace, qué va sucediendo- de- antes del problema.
- 7 P: Entonces, qué hace tu personaje, antes del problema, cómo es. Esto le proporciona al lector mucha información adicional sobre lo que le gusta hacer, y qué estaba haciendo antes de que ocurriera el gran problema, ¿E9?

Lily comenzó la secuencia haciendo énfasis en un criterio complejo para definir calidad de la escritura, crear progresivamente tensión (línea 1). Esto exigía de los niños la capacidad de insinuar sutilmente que algo podría ocurrir, describiendo a sus personajes y preparando la escena, pero sin relatar directamente el evento principal. E7 formuló espontáneamente una pregunta, que reflejaba que ya había pensado y esbozado el escrito. El estudiante quería escribir sobre sus personajes (mascotas), pero no necesariamente al comienzo de la historia (línea 2). Lily aceptó la moción de E7 como una idea alternativa, pero también brindó orientación adicional, ya que le interesaba cautelar el propósito global del escrito (línea 3).

A continuación, E17 quiso confirmar que incorporar mascotas en la historia no era un requisito de la tarea (línea 4). La maestra reconoció esto como una suposición correcta lo que reflejó su propósito en términos de lograr que sus estudiantes comprendieran que podían elegir y decidir acerca de sus personajes y el ambiente de sus historias. Sin embargo, hizo hincapié nuevamente, en la noción central de crear tensión. Este mensaje se plasma más claramente en la pregunta: ... “¿Quién puede explicarme cómo vamos a escribir el inicio de nuestra historia? Bien y claramente”... (línea 5). Esta fue una pregunta desafiante y E2 ofreció una respuesta que destacó los puntos clave que se estaban discutiendo. Lily parafraseó su respuesta, para clarificar más aún la idea al resto de la clase (líneas 6-7). Cabe señalar que, la intervención de la maestra en la línea 7 sugiere que su intención era cerrar los intercambios, ya que tomó la forma de un resumen. Sin embargo, la línea de interacción fue reiniciada por otro estudiante, de la siguiente manera:

- 8 E.9: Cuando estás en su desarrollo, ¿puedes escribir... o sea... como para introducir a alguien más también?
- 9 P: Absolutamente, no es necesario antes, si estás construyendo, si tienes personajes que solo aparecen cuando estás construyendo, no los presentes todavía, porque eso suma a la magia. E17?
- 10 E.17: Entonces, ¿en la preparación puedes presentar a otro personaje?
- 11 P: Sí, absolutamente. E30? [E30 y otros alumnos, levantan la mano, pero sus preguntas son inaudibles]
- 12 P: ...E4?
- 13 E.4: Necesitamos que el problema en la apertura sea que, si tu personaje es malvado, debes pensar en él y planear cómo van a secuestrar a alguien.
- 14 P: ¡Eso es verdad!

(Después de este último intercambio, la docente sintetiza junto a la clase, anotando, los criterios de éxito para este tipo de escritura, con base en la discusión hasta el momento. A continuación, se asignó tiempo para escribir. Durante este periodo varios estudiantes se acercan al banco de la maestra para mostrarle su trabajo en progreso hasta el punto en que terminó la lección).

Al igual que sus pares, E9 parecía estar activamente involucrado en tratar de resolver algunas dudas acerca de la tarea. La pregunta planteada por este estudiante involucró una sugerencia ligeramente diferente a las recomendaciones previas (línea 8). La profesora reaccionó positivamente recogiendo esta idea alternativa, y añadió que podría beneficiar la escritura ya que todo esto se trataba de una historia de fantasía (línea 9). De esta manera la docente estaba favoreciendo la negociación de los criterios de calidad de la escritura, ya que aceptó con entusiasmo que no existía una estrategia única para desarrollar el suspenso. No obstante, esto generó dificultades para E17, quien pareció estar ligeramente sorprendido por las ideas emergentes y quería asegurarse de que había entendido correctamente qué hacer. Este estudiante necesitaba seguir la estructura esquemática correcta para la escritura (línea 10). Esto revela que no todos los participantes del diálogo interpretaron los mensajes de retroalimentación del mismo modo. Mientras algunos desarrollaron una comprensión acerca de que la estructura puede ser flexible sin perder de vista el propósito, como fue el caso de E7, E2, E9 y E 4 al final de la interacción, para E17, en cambio, parecía ser relevante recibir instrucciones más concretas.

No obstante, y desde una mirada global, este episodio reveló que los criterios de evaluación no fueron completamente irrefutables. Las preguntas de algunos estudiantes plantearon puntos significativos a lo largo de la interacción. En consecuencia, lo propuesto en un principio como marco para estructurar la tarea de escritura

se fue modificando y ampliando a medida que avanzaban las secuencias, abriendo oportunidades para que niños y niñas se involucraran en un proceso de negociación de la calidad. Esto se vio favorecido por la reflexión sobre la tarea durante el proceso y por la elaboración de juicios más complejos con foco en la tarea en su conjunto.

Perspectiva docente: Lily

Los episodios de clase mostraron una línea de interacción extendida motivando permanentemente las contribuciones de la clase. En la entrevista la docente describió su enfoque para abordar las preguntas y para gestionar las respuestas de los estudiantes:

Si quiero que ellos den una opinión dejaré claro que no espero una respuesta correcta o incorrecta, porque muchos niños no me quieren dar una respuesta puesto que piensan que yo espero la respuesta. Pero si solamente quiero su opinión, si quiero que ellos piensen, “oh, ¿cómo crees que se siente?”, entonces, diré: “En tu experiencia personal, ¿cómo te sentirías si eso te pasara a ti?” Cosas así, así que depende de qué tipo de pregunta les estoy haciendo realmente... (Lily, E-3. Ent-2: 4-5)

Incentivar a los estudiantes a que expresen sus ideas y pensamientos en lugar de obtener la respuesta correcta se enfatiza con claridad en el enunciado anterior. Esta intención también se plasmó en la interacción dentro del aula, según los episodios seleccionados. Las aportaciones de los alumnos(as) no sólo se concretaron en breves respuestas, sino que también formularon sus propias preguntas y en ocasiones expusieron su interpretación de cómo se podría realizar la tarea. Es decir, no se conciben los criterios como características fijas restando así la idea de calidad en términos de un horizonte de posibilidades (Marshall y Drummond, 2004). La participación de los estudiantes en la determinación de los elementos de calidad de la tarea también se ve fortalecida por la estrategia de modelamiento abordada de la siguiente manera por la docente:

Si estoy modelando... pueden ver lo que estoy haciendo... Y también, si todos han contribuido, se verá... parecerá que tienen todo el poder, Ellos están pensando, “Poco a poco se me ha ocurrido esto”. Así que este es un método que estoy tratando de aplicar... más escritura compartida, donde, literalmente, todos estamos trabajando juntos en lo que se supone que debemos hacer y luego, una vez que han visto ese ejemplo, una vez que han visto lo que necesitaban hacer y porque lo hemos construido juntos, sabrán qué hacer a continuación. (Lily, E-3. Ent-2: 5)

El reporte de la profesora refuerza la noción de discusión conjunta de los elementos de calidad de la tarea. Esta intención puede ser refrendada con numerosa evidencia extraída de los episodios de clase, independiente del tópico abordado; por ejemplo, cuando elaboraron conjeturas o hipótesis sobre la lectura (Episodio 13; código 711 0144), o bien cuando exteriorizaron su comprensión de lo que implicaba el proceso de elaboración de párrafos en su estructura y contenido (Episodio 14; código 711-0105).

4. Discusión

Guiar al estudiante en la comprensión de los próximos pasos en el aprendizaje y cómo llegar hasta allí son elementos esenciales dentro de un enfoque de evaluación formativa. La interpretación de los criterios que definen una tarea de calidad es una de las herramientas fundamentales para alcanzar este propósito. Los resultados de esta investigación revelan que los docentes participantes parecían conceptualizar los próximos pasos (aprendiendo hacia adelante), de manera diferente, de acuerdo con lo que esperaban que sus estudiantes hicieran en respuesta a su retroalimentación. Estas nociones se discuten a continuación.

4.1. Próxima etapa: carácter evaluativo

Esta noción se vincula con la necesidad de determinar qué se ha logrado y qué no para identificar lo que aún queda por hacer para completar todos los requisitos de la tarea. El análisis de las secuencias de la interacción de la docente-participante Carolyn, reflejó que la retroalimentación parecía estar diseñada para averiguar si los estudiantes tenían claros todos los requisitos de un trabajo, los cuales fueron preestablecidos y detallados por separado, como se muestra en el episodio 9, o tomaron la forma de hojas de criterios utilizadas como una de las herramientas para evaluar los escritos.

Esta intencionalidad de cubrir la mayoría, si no todos, los elementos para realizar la tarea sugieren que la evaluación formativa se estaba interpretando como un proceso de recopilación de evidencia de los alumnos/as principalmente para determinar en qué se debe trabajar para cumplir con el objetivo de aprendizaje. En este sentido se asocia más bien con la idea de test frecuentes y una reminiscencia al concepto de rendimiento. De esta manera, la retroalimentación en el aula transmite mensajes superpuestos en donde resulta complejo dilucidar si la prioridad es solo la corrección o la mejora en un sentido más amplio. Estos motivos en competencia surgen con frecuencia en las interacciones observadas, para mencionar un ejemplo, en el Episodio 10, la docente animó notablemente a la clase a brindar retroalimentación a sus pares cuando declamaron un poema, mientras que al mismo tiempo sus indicaciones parecían transmitir la idea de discutir la calidad del trabajo comparando el desempeño entre ellos. Esto significa que, la docente estaba utilizando una estrategia destinada a generar comentarios cualitativos sobre

el trabajo de los demás, lo que dominó la primera parte de la interacción. Sin embargo, la secuencia no continuó en la misma línea, ya que sus comentarios se desplazaron hacia las características que aún faltaban. A partir de ahí, la intervención de la maestra consistió en que ella diera algunas pistas al respecto, lo que dio lugar a que los estudiantes intentaran adivinar cuál podría ser esa característica que no estaba presente; entonces se modifica el tenor de la interacción hacia un tipo de conversación identificada como recitación (Alexander, 2008).

La evidencia de esta investigación demuestra que si el equilibrio de la interacción docente -estudiante, cuando discuten calidad del trabajo, se vuelca más hacia la corrección de lo que inhibe el cumplimiento del objetivo de aprendizaje, la acción formativa se confunde con la noción de test, un principio que se asemeja más a la evaluación convergente (Torrance y Pryor, 1998, 2001), que, como explican estos autores, se centra menos en los propósitos formativos y más en la evaluación sumativa continua.

4.2. Próxima etapa: carácter remedial

Esta conceptualización se interpreta desde las prácticas de retroalimentación de la docente-participante, Sophie. En términos generales, su enfoque también se hizo eco de la noción de evaluación convergente, aunque con diferencias sutiles y matizadas que deben tenerse en cuenta para comprender sus intenciones al proporcionar retroalimentación. El análisis de las transcripciones de los eventos de aula sugiere que Sophie, al transmitir elementos de calidad de la tarea, hacía hincapié, en el mismo lugar de importancia, en aspectos particulares aislados (i.e incluir un conector temporal) y en características más complejas y holísticas (i.e. capturar el interés del lector. El Episodio 2, comentado en la sección precedente, evidenció objetivos contrapuestos en tanto la maestra invitaba a la clase a construir un modelo o a criticar un ejemplo de escritura, pero este propósito parecía estar limitado por las formas en que se estructuró la interacción. Lo que surge de los datos es que la docente sabía dónde debían estar los estudiantes respecto de su aprendizaje y estaba tratando de ayudarlos a llegar allí, de esta forma, enfatizaba en los errores y se detenía a proporcionar andamiaje en aquellos aspectos que entorpecían el aprendizaje. Esto significa que el contenido de su retroalimentación servía al propósito de destacar aquellos elementos que los alumnos no pueden hacer, en lugar de lo que realmente pueden hacer otorgando un carácter remedial a sus intervenciones (Perrenoud, 1998). Esto podría explicar por qué en los intercambios docente-estudiante observados, la balanza se inclinó más hacia la corrección y la finalización de la tarea en lugar de interpretarla.

Es importante mencionar que, en el enfoque de esta docente había menos sentido de evaluación de desempeño o rendimiento, lo que contrastaba con la perspectiva de Carolyn. Sin embargo, lo que se puede colegir de los datos es que, concebir próximos pasos para el aprendizaje en un sentido evaluativo y percibirlos como una acción remedial, permea las prácticas de comunicación de criterios y de retroalimentación de algunos elementos comunes. Lo más notable fue un enfoque sobre qué aspectos se deben corregir para completar la tarea que se está realizando, y esto parece ocurrir a pesar de los diferentes motivos subyacentes que estas dos profesoras expresaron. Por ejemplo, si bien Sophie no usaba listas de criterios fijos para emitir juicios sobre el desempeño de los estudiantes, el peso de las interacciones a menudo permanecía en sus manos y estaba muy preocupada por lo que sus estudiantes no sabían en contraste con lo establecido en el curriculum.

4.2. Próxima etapa: carácter prospectivo

Esta acepción se desprende de la evidencia recogida de dos profesores-participantes: Steve (Escuela 2) y Lily (Escuela 3). Existen elementos distintivos, que se discuten en esta sección, pero sus perspectivas de trabajo tienen en común el otorgar mayores oportunidades a los estudiantes para explorar qué implica calidad en una pieza de trabajo y de esta manera comprender los principios que subyacen y que podrían ser usados en desafíos de aprendizaje futuros. Es decir, una retroalimentación con carácter prospectivo. (Sadler, 1989, 2010)

En las lecciones de Steve, si bien la necesidad de cumplir con las demandas de la tarea y los objetivos no estuvo ausente, el énfasis apuntaba hacia la trayectoria de aprendizaje de los alumnos. En el episodio 6, ya examinado, donde el profesor modeló algunos ejemplos para idear un argumento equilibrado se recogen con beneplácito las ideas propuestas por algunos estudiantes. Estas ideas involucraron pequeños actos de intervención, como agregar vocabulario, pero también se refirieron a aspectos más sofisticados, destinados a proponer una estructura alternativa a la organización del escrito, que por lo tanto difería del modelo presentado por el profesor. En ambos casos se reconocían estas contribuciones espontáneas. Esto se hizo de dos maneras: animando a los alumnos a probar y experimentar por sí mismos lo que sucedería si abordaban la tarea de manera diferente o incorporando las sugerencias planteadas por ellos en el modelo en discusión. Por tanto, lo que cuenta como buen trabajo no depende enteramente del juicio del profesor, esto es, los ejemplos relacionados con la definición de calidad no fueron del todo indiscutibles y lo planeado no era completamente inflexible. Esto tiene cierto grado de resonancia con lo que Torrance y Pryor (1998) denominan las "implicaciones prácticas" de un enfoque divergente de la evaluación (p. 153).

El análisis de la práctica en el aula de Lily reveló de manera más transparente su enfoque holístico para discutir criterios de evaluación. Estos elementos que definen calidad parecen haber sido desarrollados y articulados para

juzgar la obra en su conjunto. Por ejemplo, en el episodio 12, Lily compartió con sus alumnos una estructura esquemática para escribir el inicio de una historia y destacó que la intención del texto era generar tensión. Respecto a lo cual, el consejo que dio al inicio de la secuencia fue ligeramente modificado y ampliado a través de la interacción con los niños. Esto ocurrió, por un lado, por las propias indagaciones e ideas de los alumnos y, por otro, porque Lily les animó a comprender que podían utilizar muchas alternativas para introducir sus personajes y caracterizar el ambiente, siempre que la escritura implicara crear tensión o suspenso progresivamente. Podría afirmarse que Lily trató de guiar el proceso de escritura de los niños sugiriéndoles una especie de marco, que debería concebirse como una herramienta flexible que sirve al propósito de la escritura. Esto define calidad de manera más abstracta y exige juicios más complejos, en una lógica configuracional y tiene implicancias en términos de aplicar lo aprendido en tareas de escritura similares en el futuro. Los episodios de clase de esta docente tuvieron un marcado acento en proveer a los estudiantes de experiencia evaluativa (Sadler, 1989, 2010), es decir, promover la reflexión sobre las tareas de escritura, durante el proceso de producción de estas, no se trataba de marcar dentro de una lista de criterios “¿he incluido párrafos en mi escrito?”, sino que se pretendía que los alumnos discutieran sobre: ¿Cómo sabemos que un párrafo es un párrafo? Episodio 14; código711-0105). Esto está más cerca de las elicitaciones metacognitivas y, por lo tanto, más vinculado a formas divergentes de evaluación formativa.

5. Conclusiones

Los eventos de aula analizados y la reflexión de los docentes -participantes confirman relevantes aportes de la literatura, en torno a las complejidades y desafíos en el uso de los criterios de evaluación. Asimismo, la investigación proporciona sustancial evidencia que permite caracterizar las prácticas de aula en este ámbito, demostrando de qué manera se vinculan con diversas conceptualizaciones adoptadas por los docentes. Estas nociones se sintetizan a continuación:

Una perspectiva analítica para comunicar criterios de evaluación en donde los requisitos de la tarea se detallaron por separado o se establecieron como listas de criterios con los cuales contrastar el trabajo de los estudiantes, restringe las posibilidades de exploración del significado de estos aspectos de calidad. Esto solo permite la elaboración de juicios aislados con foco en aquellas características presentes o ausentes en la pieza de trabajo, que generalmente están vinculadas con aspectos básicos de la escritura. La orientación que subyace a estas prácticas se relaciona con la necesidad de completar la tarea y tiene implicancias para los procesos de retroalimentación en la sala de clases. Esto debido a que las recomendaciones proporcionadas para que el estudiante avance en su proceso de aprendizaje (próxima etapa) tienen un foco en la corrección y evidencian una perspectiva evaluativa o del test, o bien un enfoque remedial, que ponen al centro el cumplimiento del objetivo o responder a las exigencias planteadas en el curriculum escolar. La definición de qué constituye buen trabajo permanece en las manos del docente.

Un enfoque más holístico o configuracional para diseñar y discutir criterios de evaluación otorga mayores oportunidades para que los estudiantes alcancen una comprensión acerca de que la noción de calidad se juzga a partir de la interrelación entre criterios. De esta manera se amplían las posibilidades para explorar calidad considerando la pieza de trabajo en su conjunto. Los estudiantes son incentivados a elaborar juicios más complejos mediante la interpretación de los requerimientos de la tarea. Abordar el trabajo con los criterios desde esta perspectiva influye en los procesos de retroalimentación en aula haciéndolos más cercanos al propósito original de la evaluación formativa puesto que las recomendaciones de mejora que se acuerdan docente-estudiante (próxima etapa) buscan expandir sus procesos de comprensión, rescatando los principios de la tarea para aplicaciones futuras, en una visión más prospectiva.

La interacción en aula refleja que el trabajo docente para externalizar criterios de evaluación se expresa en un continuo. Las prácticas evaluativas de aula se alejan o acercan a un propósito formativo según las oportunidades que se brinden a los estudiantes para explorar calidad. Esto determina el foco de los procesos de retroalimentación, en donde, más importante que la estrategia específica implementada es el sentido o el principio que la guía. En este sentido esta investigación contribuye a los procesos de desarrollo profesional docente.

6. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de la tesis doctoral de la Universidad King's College London, *Exploring Teachers' Interpretations of Feedback in Primary Literacy Classroom Settings*. Un agradecimiento especial a mis supervisores, Christine Harrison y Constant Leung.

Referencias

- Alexander, R. J. (2008) *Towards Dialogic Teaching. Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Berg, B. & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing a Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2012). Developing a Theory of Formative Assessment. In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning (Assessment in Education)* (pp. 206-229). SAGE Publications.
- Bloom, D., Power Carter, S., Beth Morton, C., Madrid, S., Otto, S.; Shuart - Faris, N. & Smith, M., (2008). *On Discourse Analysis in Classrooms. Approaches to Language and Literacy Research*. Columbia University.
- Bloom, D., Beirle, M., Grigorenko, M. & Goldman, S. (2009). Learning over time: uses of intercontextuality, collective memories, and classroom chronotopes in the construction of learning opportunities in a ninth-grade language arts classroom. *Language and education*, 23(4), 313-334.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (seventh ed.). Routledge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. Sage Publications Ltd.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography*. Taylor & Francis Group.
- James, M. (2006) Assessment, Teaching and Theories of Learning, in J. Gardner (ed.) *Assessment and Learning, (first edition)* (pp. 47-60). SAGE Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research* (second ed.). SAGE Publications.
- Mansell, W., James, M. & the Assessment Reform Group. (2009). *Assessment in Schools. Fit for purpose? A commentary by the teaching and Learning Research Programme*. Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme.
- Marshall, B. (2004). Goals or horizons-the conundrum of progression in English: or a possible way of understanding formative assessment in English. *The curriculum Journal*, 15(2), 101-113.
- Marshall, B. & Drummond, J. (2006) How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133- 149.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (second ed.). SAGE Publications.
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds. How we use language to think together*. Routledge.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field, *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D. R. (2007). Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 387-392.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (fourth ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating Formative Assessment. Teaching, Learning and Assessment in the classroom*. Open University Press.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 616-631.
- Yáñez - Monje, V. (2017). *Exploring Teachers' Interpretations of Feedback in Primary Literacy Classroom Settings* (Doctoral's thesis, King's College London, England). Retrieved from [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/persons/veronica-yanezmonje\(9432e582-108b-489e-9db7-](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/persons/veronica-yanezmonje(9432e582-108b-489e-9db7-)