

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Ciencias Económicas  
Escuela de Negocios y Administración Pública

---

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA PARA CIENCIAS ECONÓMICAS**

---

**TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN**

---

Las percepciones docentes sobre la evaluación y la  
retroalimentación formativa en la cátedra Sistemas  
Administrativos de la FCE de la UNNE

---

**AUTORA: NOELIA BEATRIZ FRANCHINI**

**TUTORA: SUSANA ACKERMAN**

**AGOSTO 2022**

## Índice

<b>Resumen</b> .....	3
<b>Introducción</b> .....	4
<b>Marco Teórico</b> .....	6
<b>El Debate sobre la Evaluación</b> .....	6
<b>Evaluación Formativa y Sumativa</b> .....	9
<b>La Retroalimentación Formativa. Uso, Finalidad y Clasificación</b> .....	13
<b>Posibles Obstáculos para Aplicar la Retroalimentación Formativa</b> .....	15
<b>El Contexto Educativo en la FCE de la UNNE</b> .....	17
<b>Población de trabajo</b> .....	19
<b>Metodología</b> .....	19
<b>Resultados y discusión</b> .....	20
<b>Conclusión</b> .....	28
<b>Reflexiones finales</b> .....	29
<b>Referencias</b> .....	32
<b>Anexo I: Cuestionario para las encuestas</b> .....	35
<b>Anexo II: Cuestionario para las entrevistas</b> .....	44

## Resumen

El plan de estudio de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) establece como criterios generales de evaluación la implementación de una evaluación auténtica, incorporada al proceso de enseñanza aprendizaje. En este marco surge la necesidad de comprender cuál es la percepción que los docentes de esa institución poseen sobre la evaluación, así como también el uso que dan a la información obtenida de las retroalimentaciones realizadas a sus alumnos. Mediante el empleo de técnicas de revisión bibliográfica, diseño y aplicación de instrumentos (encuestas) y entrevistas en profundidad a una muestra de profesores de una asignatura específica, se pudo concluir que las percepciones sobre la evaluación se encuentran sesgadas por una cultura sumativa predominante. Si bien no se evidencian obstáculos para realizar evaluaciones que incluyan a otros actores en el proceso, no las incorporan en sus prácticas evaluativas porque existe cierta confusión respecto a la concepción de la evaluación formativa como práctica pedagógica y como método de calificación final. La retroalimentación se identifica como una práctica habitual de los profesores, pero resulta necesario establecer parámetros para realizarla y a su vez definir tiempo específico en la programación académica para que el proceso de retroalimentación se pueda realizar de manera oportuna y positiva y termine definitivamente incorporándose a la triada enseñanza-aprendizaje-evaluación.

**Palabras Clave:** evaluación formativa, retroalimentación, percepciones docentes, enseñanza aprendizaje.

## **Introducción**

El actual plan de estudios de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) —puesto en vigencia a partir del ciclo lectivo 2019—, establece criterios generales para la enseñanza y evaluación que, si bien son orientativos, establecen un direccionamiento hacia una evaluación formativa, incorporada al proceso de enseñanza aprendizaje. Acentúa la importancia que merece la retroalimentación en las evaluaciones, como así también que los docentes puedan generar competencias cognitivas y actitudes favorables para la autoevaluación y coevaluación en los estudiantes a través de diversas estrategias.

Un estudio realizado sobre los métodos de evaluación en una universidad pública argentina, autores como Vázquez et al. (2010), demostraron que en cátedras masivas y con culturas arraigadas de evaluación sumativa, resulta necesario optimizar ese tipo de evaluación convirtiéndolas en herramientas que favorezcan el aprendizaje, planteando que, en ese caso, la retroalimentación se posiciona como un elemento clave que permite agregar valor y significación a los exámenes tradicionales.

Realizan una reivindicación a la utilidad de las retroalimentaciones, por considerarlas un elemento coadyuvante hacia el logro de las metas de aprendizaje deseadas, aunque agregan que debe prestarse atención a la forma de realizarlas, puesto que afectan directamente la autoestima y motivación de los estudiantes (Vázquez et al., 2010).

La retroalimentación es considerada, por consiguiente, como un componente esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, puesto que para aprender de los errores y a su vez, avanzar hacia el objetivo de aprendizaje deseado, aquellos deben recibir

una adecuada y oportuna retroalimentación no solo de sus exámenes sino también de las actividades o tareas realizadas.

En esta línea de análisis, la presente investigación intenta responder a las preguntas sobre cuáles son las percepciones que tienen los docentes —de la asignatura Sistemas Administrativos de la FCE de la UNNE— sobre la finalidad de la evaluación y sobre el uso y las características de las retroalimentaciones por ellos realizadas. De esta manera se estará en condiciones de confirmar o refutar la hipótesis de que las representaciones que poseen sobre el sentido formativo de la evaluación y sobre la función de la retroalimentación cumple en ese proceso, condicionan la efectividad de su uso y el tipo de retroalimentación que hacen.

La presente es una investigación es de carácter cualitativo con un enfoque fenomenológico. La recolección de datos se realizó a través de cuestionarios y entrevistas a una muestra de carácter intencional, no probabilístico de docentes de la asignatura Sistemas Administrativos, la cual pertenece al ciclo común de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración de la FCE de la UNNE.

Para dar respuesta al objetivo de investigación se plantearon los siguientes interrogantes: en relación con la evaluación de los aprendizajes: ¿cómo y qué evalúan los docentes de sus alumnos? y ¿qué técnicas e instrumentos específicos utilizan? Respecto a las retroalimentaciones: ¿en qué momentos las realizan? ¿cómo lo hacen? ¿qué utilidad dan a la información obtenida de ellas? y ¿qué dificultades atraviesan para realizarla?

La respuesta a tales interrogantes permitirá obtener un conocimiento más profundo del sentido que tiene la evaluación para los integrantes de la cátedra y sentar las bases para

que puedan plantearse esquemas didácticos que les permita transitar hacia una evaluación inescindible del proceso de enseñanza aprendizaje.

## **Marco Teórico**

### **El Debate sobre la Evaluación**

El proceso evaluativo, como práctica necesaria y habitual en el proceso de enseñanza, no se encuentra exenta de discusiones. Así lo expresa Perrenoud (2008) sobre las posturas de quienes critican su severidad mientras que otros plantean cierta laxitud, hacen referencia a lo injusto, lo confuso o la falta de transparencia de los procedimientos o los criterios de evaluación. Es por ello que resulta necesario repensar el modo de lograr objetividad en la emisión de los juicios de valor, apelando a instrumentos de evaluación confiables y a la determinación de criterios transparentes que permitan evaluar procesos tanto de manera cualitativa como cuantitativa.

La evaluación considerada como “formativa” es la que permite obtener evidencias acerca del aprendizaje de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, por considerarse que está incorporada naturalmente al mismo.

Los datos obtenidos en ese “durante” serán usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno, permitiendo a su vez adaptar la clase para ayudarlos a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.

Pueden usarse mecanismos o procedimientos formales e informales para la recolección de datos en ese proceso, por cuanto los diarios de clase, la observación directa y las conversaciones en distintos momentos pueden ser instrumentos útiles.

Olivos (2011) menciona que si lo que se pretende es una formación integral del estudiante, la evaluación también debe compartir esa intención y en ese proceso, se requiere la contemplación de competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales y valores puestos en juego por el alumno durante el desarrollo de las actividades y exámenes planteados. Los diferentes modos y formas de representar el conocimiento, la existencia de diferentes tipos de inteligencias, estilos y ritmos de aprendizaje deben ser contemplados a través de diversas maneras de evaluar incluyendo la heteroevaluación, autoevaluación y a la evaluación entre pares (Álvarez, 2001, como se citó en Olivos, 2011).

En otra línea de análisis, Litwin (2009) considera que el debate sobre la evaluación pasa por definir qué es, qué se evalúa, cómo se realiza, quién la instrumenta y cuáles son sus límites, condicionantes y riesgos.

Por su parte, Anijovich destaca la importancia de establecer cuáles son los desafíos que se les presenta a los docentes por la falta de tiempo y el problema de la certificación de la evaluación (Anijovich, 2009), entendida esta como aquello que se otorga al estudiante luego de someterse a un proceso evaluativo y de haber demostrado, por medio de evidencias, la adquisición de los conocimientos (contenidos mínimos) y competencias establecidas como objetivos de aprendizaje.

Esta autora enfatiza que la variable tiempo es determinante. Refiere al tiempo disponible en el aula —para realizar este tipo de evaluación y que a su vez permita una participación activa y colectiva del aprendizaje—; el de los propios docentes —en canto a las horas que destinan a la planificación de las actividades didácticas, a la realización de las retroalimentaciones y a la orientación/reorientación del proceso de enseñanza en base a la

información que de ellas se extraiga— y, por último, el tiempo de las propias instituciones educativas.

En este sentido, Perrenoud (2008) incorpora a la variable tiempo de otra manera, al expresar que:

Una evaluación más formativa no toma menos tiempo, pero brinda informaciones, identifica y explica los errores, sugiere interpretaciones en cuanto a las estrategias y actitudes de los alumnos (...) mientras que el tiempo y la energía volcados en la evaluación tradicional distraen de la invención didáctica y la innovación. (p. 89)

En segundo término, Anijovich (2009) considera que la certificación provoca una separación entre la evaluación formativa y la sumativa, entendiéndose a la primera como aquella que pretende mejorar el aprendizaje y a la segunda para rendir cuentas.

En este sentido enfatiza Wiliam (2009) que el uso de evaluaciones para propósitos sumativos (como el de determinar la calificación en un curso) parece reducir el grado en el cual ella puede servir para apoyar el aprendizaje (p. 3) y que la retroalimentación más efectiva es aquella focalizada en la respuesta al “qué hacer ahora”, en una atención más prospectiva que retrospectivamente.

Mendoza et al. (2021) si bien aborda su trabajo de investigación sobre los efectos de la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, hace una interesante mención a la resistencia al cambio de la cultura evaluadora sumativa de los docentes, como también a la falta de políticas institucionales en ese sentido (Ponce y Marcillo, 2020, como se citó en Mendoza, 2021), considerándolas como las principales

causas de la ausencia de tales procesos evaluativos. Afirma a su vez, que no existe manera de saber el avance auténtico del aprendizaje de sus estudiantes si no son aplicadas por los docentes.

En el mismo escrito, hace referencia a diversos autores como sustento de su investigación, los cuales plantean la gran cantidad de docentes que no realizan tales procesos evaluativos porque no están habituados a su uso o porque existe cierta confusión entre la concepción de la evaluación como práctica pedagógica y el método de calificación final (López et al., 2011, como se citó en Mendoza 2021).

### **Evaluación Formativa y Sumativa**

Leyva Barajas (2010) plantea una clara distinción entre la evaluación formativa o procesual y la sumativa. Expresa que la formativa, al poner énfasis en el proceso y no en los resultados, permite que tanto docentes como estudiantes puedan ir realizando ajustes progresivos durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje a través la retroalimentación.

Al identificarse áreas de oportunidad durante el proceso, la retroalimentación se torna más apropiada, por cuanto les permitirá saber a los estudiantes qué deben hacer para alcanzar los resultados esperados.

Por su parte, expresa que la evaluación final o sumativa se centra en los resultados del aprendizaje, por cuanto “constituye un balance general de los conocimientos adquiridos o de las competencias desarrolladas después de que se ha operado un programa de intervención educativa, se centra en los resultados del aprendizaje” (Leyva Barajas, 2010, pp. 6-7).

Por último, menciona que ambos tipos de evaluación no son excluyentes, por cuanto un mismo instrumento evaluativo puede servir para rendir cuentas como para mejorar el proceso.

Black y Wiliam sugieren en su propio estudio de 1998, una definición general de evaluación y en particular de la evaluación formativa, mencionando en ella a la retroalimentación como parte fundamental de la misma.

Usamos el término general evaluación para referirnos a todas aquellas actividades llevadas a cabo por los docentes -y por los estudiantes cuando se evalúan a sí mismos- que proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esa evaluación se vuelve evaluación formativa cuando la evidencia es efectivamente usada para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. (Wiliam, 2009, como se citó en Black y Wiliam, 1998, p. 7)

En sus referencias hacen mención a diversos autores con diferentes concepciones sobre la evaluación formativa, remarcándose dos aspectos sustanciales. Por un lado, que es una evaluación que se debe realizar “durante”, “en el proceso” de enseñanza de los alumnos. Por el otro, que la información que se obtenga de tal proceso debe ser utilizada para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, aspecto que remarca la importancia que merece la retroalimentación en dicho proceso y de la innegable unión entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En ese sentido, resulta interesante la concepción planteada de que la retroalimentación no puede escindirse de sus consecuencias instruccionales (Wiliam, 2009, p. 2), entendida la palabra instruccional inclusiva de la enseñanza y el aprendizaje.

Los autores resumen el resultado de investigaciones realizadas en torno al impacto de la evaluación en los aprendizajes de los estudiantes, destacando tres en particular: por un lado, el supuesto sentido del uso de la evaluación, que al ser usada para determinar una calificación parece reducir la utilidad para apoyo al aprendizaje. Por otro lado, los diversos modos de retroalimentación pueden provocar resultados efectivos para diferentes tipos de aprendizaje como así también el momento en que es realizada (durante o después de la tarea). Por último, el uso más efectivo de la retroalimentación es aquella que focaliza su atención prospectivamente, en poder definir que hacer de ahora en adelante.

Una adecuada evaluación formativa —y el rol que en ella cumple la retroalimentación— tendrá dos posibles efectos: para reorientar o mejorar la enseñanza en pos de mejorar las necesidades detectadas en los estudiantes y para ajustar las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Broadfoot, et al. (1999) citados por Wiliam, (2009), plantean cinco factores que deben darse siempre para que una evaluación mejore el aprendizaje, aunque prefieren usar el término evaluación para el aprendizaje más que la palabra formativa.

En primera instancia, la provisión de retroalimentación efectiva a los alumnos. En segundo término, refieren al ajuste de la enseñanza en base a la información obtenida de los resultados de la evaluación. Luego el reconocimiento por parte de los docentes e instituciones que la evaluación tiene consecuencias sobre la motivación y la autoestima del alumno y que

esto a su vez influye en sus aprendizajes y, por último, el necesario involucramiento del alumno en ese proceso, así como la realización de autoevaluaciones que permitan identificar la manera en la que ellos mismos pueden mejorar.

El otro aspecto de “la retroalimentación que hace avanzar al aprendizaje” está relacionado con los ajustes instruccionales.

En lugar de dar retroalimentación al alumno, los resultados de la evaluación pueden también ofrecer retroalimentación al docente de modo tal que pueda modificar su instrucción en vistas a ser más efectivo (tanto para los estudiantes acerca de los cuales la información fue recogida o para otros estudiantes a los que se podrá enseñar en el futuro). En otras palabras, la evaluación puede ser más formativa para el docente que para el alumno. (Wiliam, 2009, p. 20)

El desafío para los docentes en cuanto a este tipo de evaluación, es focalizarse en las trayectorias y avances (y no tanto en la calificación final), aunque este proceso no está exento de obstáculos que pueden dificultarles la realización de un efectivo proceso de la retroalimentación.

Como se menciona anteriormente, el beneficio es mutuo en cuanto a la autorregulación para ambos. Para el alumno porque puede comprender la naturaleza del error y aprender del mismo; para el docente porque puede obtener información relevante para analizar su propia práctica docente y mejorar sus estrategias de enseñanza (reorientar el proceso de enseñar) como así también para evaluar si los instrumentos o herramientas utilizados se comprendieron o sirvieron para el objetivo de aprendizaje definido.

## **La Retroalimentación Formativa. Uso, Finalidad y Clasificación**

La retroalimentación formativa focaliza en la mejora de los aprendizajes y no tiene como finalidad justificar una calificación. Una condición para comprender los efectos de la retroalimentación formativa es tener claridad acerca de cómo la definen profesores y estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2020, pp. 84-85).

Es necesario, tal como lo plantean las autoras, favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos que posicionen a los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje, para que puedan “poner en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas”.

La retroalimentación formativa es valiosa entonces cuando contribuye a mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2020, p. 83-84), teniendo el potencial de influir en el mismo, por lo que el simple comentario o la entrega de un resultado no conduce necesariamente a una mejora.

Históricamente, la retroalimentación era unidireccional, ofrecida por el docente y recibida por el estudiante con un bajo impacto en la mejora de sus aprendizajes y un interés asociado solo a la calificación, dando cuenta que los comentarios referían a lo correcto o incorrecto de la tarea y/o a los errores cometidos. De este modo, las calificaciones se convertían en los únicos indicadores de aprendizaje. A juicio de las autoras, reconocer la retroalimentación como algo que se le da al estudiante para corregir sus errores es una visión estrecha del aprendizaje.

Corresponde entonces otorgarle un sentido especial al concepto de la retroalimentación, en tanto agrega valor y significación a los exámenes tradicionales,

convirtiéndose en un mecanismo facilitador para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vázquez, et al., 2010). No pocas veces nos hemos encontrado con que luego de los exámenes los alumnos se dan cuenta que el problema estuvo en la interpretación de la consigna. Para identificar estas cuestiones también sirve la retroalimentación.

No es menos importante prestar atención en cuanto al modo en que estas se realizan y definir parámetros o formas para realizarla adecuadamente para que sea, en definitiva, positiva.

Desde otra perspectiva, Hattie (2012) como se citó en Anijovich y Cappelletti (2020), esgrime que la retroalimentación es poderosa cuando el estudiante se la ofrece al docente, haciendo visible lo que sabe, entiende y sus ideas previas, y de este modo podrá impactar sobre la enseñanza.

El momento que la realizan (luego de las evaluaciones o durante el desarrollo de los trabajos prácticos) tiene otra finalidad.

Ávila Luna (2009) refiere a dos tipos de retroalimentación: la constructiva, dirigida a enfatizar las áreas de oportunidad y brindar estrategias para mejorar el comportamiento y la apreciativa, enfocada en destacar aspectos positivos para motivar a los alumnos.

En cuanto a las modalidades de retroalimentación, Vázquez hace mención a las formales, informales, escritas y verbales; individuales, grupales o generales; aquellas que pueden exclusivamente versar sobre contenidos conceptuales o hacerse extensiva a cuestiones ortográficas, semánticas y sintácticas; expresadas mediante rótulos sintéticos de carácter orientador o apelar a una descripción sobre la naturaleza del equívoco.

Considera por su parte, que la evaluación proporciona invaluable información. El desafío para los docentes es darle valor y utilidad a esa información como elemento retroalimentador. Reflexionar sobre el proceso de retroalimentación dará indicios sobre la importancia que tiene dentro del proceso de evaluación, como así también dentro de la propia función docente (Ávila Luna, 2009).

### **Posibles Obstáculos para Aplicar la Retroalimentación Formativa**

Para que exista una retroalimentación dialógica que promueve el compromiso de los estudiantes con la autorregulación del aprendizaje, Anijovich y Cappelletti (2020) plantean que no alcanza con compartir los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, sino que es necesario un estudiante involucrado tanto en sus aprendizajes como en los procesos de evaluación.

Respecto a las condiciones que pueden facilitar u obstaculizar el proceso de retroalimentación formativa plantean que puede darse el factor tiempo (en el que se realiza); el medio o formato que se utiliza para hacerla y el contexto o clima en el que se ofrece (Canabal y Margalef, 2017).

En cuanto al tiempo, considerar que sea recibida en una temporalidad valiosa para los estudiantes y que, además, les permita utilizarla en aprendizajes posteriores. Una retroalimentación de excelente calidad, pero a destiempo, no cumple su función formativa (Anijovich y Cappelletti, 2020, p. 88). En cuanto al medio por el que se ofrece, no es equivalente para quien la recibe de forma oral (una conversación) o en un formato escrito. El potencial formativo puede variar según la facilidad y/o empatía de quien lo ofrece con el tipo de formato: algunos podrán ofrecer mejores retroalimentaciones escritas y otros, orales.

El clima en el que se realice la retroalimentación es el que, en definitiva, tiene mayor impacto en la función formativa.

Existen varios factores que deben analizarse al momento de realizar una retroalimentación. Así lo expresan las autoras cuando remarcan que:

El necesario analizar si existe o no la tendencia a evaluar la calidad de los trabajos o exámenes más que el volumen y la presentación, como también la cultura existente respecto a la evaluación, ya que puede ser que las tradicionales pruebas de lápiz y papel sean el instrumento privilegiado para evaluar.

Otro factor es prestar mayor atención a la calificación y no al proceso atravesado por el estudiante, lo que puede llevar a disminuir su autoestima en vez de ofrecerles orientaciones para mejorar sus aprendizajes futuros.

Si se realiza una fuerte comparación entre estudiantes, se tenderá a desmoralizar a los menos exitosos, prestar especial atención a este aspecto significa pensar en el efecto que provoca el modo de la retroalimentación en la autoestima del estudiante y en su comparación con el resto. Es por ello que debe prestarse crucial atención a la información que se ofrece en las retroalimentaciones, dado que, de no estar relacionada con los propósitos del aprendizaje y los criterios de logro de la tarea, resultará incoherente para el estudiante y, por ende, no le dará la utilidad que se merece.

Si la retroalimentación termina en definitiva direccionando la tarea del alumno, tampoco se estará permitiendo un autoaprendizaje, un aprender a aprender, que trabaje meta cognitivamente para saber por qué se encuentra en la situación que está. En definitiva, es necesario ayudarles a aprender más y de una mejor manera.

## **El Contexto Educativo en la FCE de la UNNE**

En actual plan de estudios de la Carrera de Contador Público de la FCE de la UNNE —puesto en práctica a partir del ciclo lectivo 2019— trajo consigo una modificación sustancial respecto al anterior plan en referencia a los criterios de evaluación de los aprendizajes. Se estipula que debe tenderse a superar la evaluación de contenidos conceptuales asimilados para evaluar también habilidades y procedimientos, así como actitudes acordes al perfil del graduado<sup>1</sup>, además de propender a que los docentes generen actitudes favorables hacia la autoevaluación y coevaluación y que se realicen constantes retroalimentaciones del proceso.

El hecho de abogar por una formación integral del estudiante, torna imprescindible valorar el dominio por parte del alumno de distintos tipos de contenidos de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, actitudes y valores) pero para ello, resulta necesario combinar distintas modalidades de evaluación: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, de modo que los alumnos tengan una participación activa en dicho proceso. La retroalimentación se traduce aquí en un componente esencial, por cuanto las devoluciones buenas, realizadas por docentes (o por pares) redundarán en mejoras respecto a su aprendizaje.

Por el lado de la enseñanza, el plan postula un modelo docente de tipo personalista, que entiende la figura del aquel como un facilitador de aprendizajes significativos, en búsqueda del desarrollo de la autoeducación y el autodesarrollo del estudiante (Davini, 2008).

---

<sup>1</sup> Plan de estudios vigente de la carrera de Contador Público de la FCE de la UNNE aprobado por Resolución de Consejo Superior Nro. 142 de 2018, en el cual se define el perfil del graduado, criterios generales de enseñanza aprendizaje y las competencias generales a nivel de plan de estudios, entre otros.

Por su parte, el programa de la asignatura Sistemas Administrativos en el apartado referido a las estrategias de evaluación, define que “Las evaluaciones sumativas, necesarias para acreditar la materia, (...) se espera sean sólo un proceso formal de ratificación y documentación de los logros alcanzados y ya conocidos de antemano”. Aspecto que refuerza la intención de potenciar una evaluación formativa, que releve a su vez, información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes más allá de los resultados obtenidos de los exámenes.

El hecho de delegarse en los docentes de las cátedras la práctica de evaluación a seguir, abre la posibilidad de emplear procedimientos alternativos de evaluación a los tradicionales, donde la autoevaluación y la retroalimentación unida a la ya conocida heteroevaluación, contribuyan a un aprendizaje potente, genuino y nutran a los docentes de otras alternativas para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

En relación a las condiciones estipuladas por la institución educativa para promocionar<sup>2</sup> la asignatura, se precisan orientaciones en cuanto a cantidad de exámenes, nota mínima y ponderación para la calificación final.

En un estudio sobre modalidades de evaluación emergentes en las universidades españolas, Rodríguez Gómez (2013) menciona que una de las dificultades respecto a la inclusión de las modalidades de evaluación colaborativa está dada por la existencia de

---

<sup>2</sup> La Resolución 14214 del año 2017 denominado “Reglamentación sobre regímenes de promoción y cuestiones conexas” establece en sus artículos 42 y 43 que los alumnos, para promocionar la asignatura deberán:

a. Haber aprobado con una calificación no inferior a siete (7) cada una de las dos (2) pruebas parciales escritas. Para tener derecho a la promoción, en cada parcial deberán tener como mínimo el 60% de los puntos asignados tanto en teoría como en práctico.

b. Haber aprobado, además, todos y cada uno de los trabajos escritos que oportunamente se les asigne durante el cursado.

La calificación final de la asignatura surgirá de la ponderación de las calificaciones obtenidas en cada prueba parcial y en los trabajos escritos. A tal efecto se le asignará a cada una de las pruebas parciales un 40%, y a los trabajos escritos un 20%.

“normativas y orientaciones más preocupadas por regular hasta los mínimos detalles los tradicionales exámenes que por incorporar soluciones avanzadas ante los retos que plantea la evaluación” (p. 199). Esto también puede trasladarse a la retroalimentación y a la autoevaluación que los propios estudiantes pueden hacer como resultado de aquella.

### **Población de trabajo**

De la población total de 12 docentes de la asignatura Sistemas Administrativos de la UNNE, se envió un cuestionario de Google Form a la totalidad y se seleccionó una muestra de 2 docentes para entrevista en profundidad.

### **Metodología**

El abordaje metodológico de la investigación es de carácter cualitativo con un enfoque fenomenológico. La recolección de datos se realiza a través de cuestionarios a los que acceden a través de un link (Google Form). Estos se estructuraron en torno a 3 partes que fueron previamente explicados a los encuestados y entrevistados:

1-Sobre la evaluación de los aprendizajes.

2-Sobre la retroalimentación de los exámenes.

3-Sobre la retroalimentación de las actividades en clase o extra clase.

Para completar la información recabada de los cuestionarios y dar mayor claridad a las respuestas de los cuestionarios, se decidió entrevistar a dos docentes de la cátedra (titular y jefe de trabajos prácticos).

Los criterios para la selección de la muestra son de carácter intencional, no probabilístico. Se encuestaron a docentes que ejercen distintas funciones porque sus

perspectivas sobre la evaluación y las retroalimentaciones pueden ser diferentes por la actividad que cada uno desarrolla.

Se muestra a continuación el análisis de las respuestas más significativas obtenidas a través de los cuestionarios, las cuales se complementaron con las declaraciones vertidas por los entrevistados.

### **Resultados y discusión**

Los nuevos paradigmas de educación traen consigo la necesidad de discutir la puesta en práctica de evaluaciones que incorporen una visión formativa, más allá de aquellas que solo se encargan de certificar o calificar.

Los docentes expresan que se generan —al interior de la cátedra— reuniones donde se debate sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Los siguientes comentarios dan cuenta del sentido de tales encuentros:

*“Trabajamos sobre el cambio que se produjo en todo lo que refiere al sistema educativo y la necesidad de ir adaptándonos a los nuevos paradigmas que ello implica, fundamentalmente en lo que refiere al sistema de evaluación.”*

*“Tratamos la necesidad de ir cambiando constantemente formas de evaluación y aprendizaje, dada la necesidad de evaluar competencias”.*

Estas respuestas permiten inferir que los docentes se encuentran en un proceso de repensar la evaluación y sus modalidades de implementación ante la necesidad de una formación integral del estudiante y, por ende, que la evaluación comparta esa misma intención.

Autores como Canabal y Margalef (2015) identifican que las carencias en la formación del profesorado, en cuanto a conocimiento pedagógico y a las habilidades

prácticas para realizarla, son las paradojas y dilemas que enfrenta el profesorado universitario para realizar retroalimentaciones formativas.

En tal sentido, al interrogarse sobre la formación que poseen en cuestiones pedagógico-didácticas, los encuestados expresaron haber asistido a cursos de formación docente<sup>3</sup> y/o haber realizado posgrados en docencia universitaria.

Si bien es cierto que poseer conocimientos (al menos teóricos) sobre estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación es una condición necesaria para la innovación, resultan ser insuficientes si no se corresponden con una adecuada planificación y puesta en práctica.

Se expresa en este sentido, que quienes enseñan no solo necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, habilidad o experiencia que desean transmitir, sino que también deben pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones al respecto (Davini, 2008, p. 53).

Es por ello que se torna imprescindible no solo una formación que permita a los docentes reflexionar y elaborar alternativas orientadoras de las prácticas de enseñanza, fortalecer su juicio y papel de profesionales/intelectuales (Giroux, 1990, como se citó en Davini, 2008), sino que también deben poner en práctica modalidades e instrumentos evaluativos que permitan obtener mayores y mejores evidencias de las competencias puestas en juego por los estudiantes.

---

<sup>3</sup> En 1998 la UNNE lanzó el “Programa de Formación Docente Continua” con el fin de contribuir al desarrollo profesional del docente universitario. A través de los cursos se pretende consolidar la instrucción del educador como una estrategia institucional continua destinada al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias.

En función a lo mencionado, se realizaron preguntas sobre la práctica evaluativa concreta que realizan, específicamente qué y cómo evalúan a sus estudiantes y qué instrumentos utilizan. Se indagó acerca de la retroalimentación, cómo la hacen y en qué momentos, para luego identificar el uso que dan a la información que reciben.

Como la evaluación es un proceso que debe valorar la evolución de los alumnos hacia los objetivos de enseñanza aprendizaje definidos, resulta entonces indispensable establecerlos e informarlos por anticipado de tal manera que docente y estudiante puedan direccionar sus esfuerzos hacia su logro.

Los encuestados manifiestan en este punto, una mediana vinculación entre objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, expresando la necesidad de una adecuación entre lo que se pretende que aprendan y lo que se evalúa en consecuencia.

Ante la situación planteada, se desprende de las respuestas sobre qué y cómo se evalúa que el foco está puesto en el saber cognitivo y que para las otras competencias (procedimentales, aptitudes y valores) consideran necesario el uso de instrumentos de evaluación adecuados que les permitan obtener mejores evidencias.

La evaluación es básicamente sumativa, centrada en los resultados de aprendizaje en dos instancias puntuales del programa de intervención educativa, son idénticos para todos los estudiantes y con algún que otro matiz vinculado con la mayor o menor carga teórica en función al régimen de cursado.

Con respecto a la habitualidad de la evaluación sumativa, Martínez Rizo (2012) identifica su raíz en el arraigo de este tipo de conductas sistemáticas a través de los años y que el desafío debe estar puesto justamente en transformar esas conductas.

Por su parte, se considera que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras, sino que su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen (Celman, 1998). Por lo tanto, las formas de evaluar deben necesariamente estar en consonancia con una serie de variables que se ponen en juego en el proceso de aprender.

Los exámenes parciales escritos son los instrumentos de evaluación utilizados habitualmente, mientras que las pruebas orales se circunscriben al momento de los finales y en la defensa del trabajo final (cuando el régimen lo contemple).

Dichos instrumentos son considerados por la mayoría de los encuestados como indicadores que permiten evidenciar el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno. Esta aseveración se contradice con lo señalado por Mendoza et al. (2021) quien remarca que resulta imposible saber el avance auténtico del aprendizaje de los estudiantes si los docentes no aplican evaluaciones formativas.

Unos pocos docentes manifestaron haber realizado alguna vez evaluaciones diagnósticas con la finalidad de detectar los conocimientos previos de los estudiantes. Algunas respuestas se transcriben seguidamente para dar cuenta del sentido de tales prácticas:

*“La evaluación diagnóstica la uso siempre para nivelar el grupo. De ahí veo cómo encarar las clases”.*

*“Uso la evaluación diagnóstica para repasar luego determinados contenidos”.*

En relación con la procedencia de los evaluadores, ningún encuestado manifestó haber hecho participar alguna vez a otros sujetos en dicho proceso —ya sea a través de la coevaluación o autoevaluación— permaneciendo arraigada la evaluación unilateral.

Resulta conveniente recalcar en este punto los dichos de los docentes respecto a la inexistencia de resistencia para implementar estos tipos de evaluación, reanudándose el interrogante del motivo por el cual no las utilizan, ya sea porque no están habituados a su uso o porque existe cierta confusión entre la concepción de la evaluación como práctica pedagógica y el método de calificación final.

En este punto del análisis, donde se evidencia un prototipo de evaluación sumativa, emerge el concepto de la retroalimentación que agrega valor y significación a los exámenes tradicionales y a las actividades teórico prácticas planteadas, convirtiéndose en un mecanismo que facilita la reorientación de los procesos de enseñanza en pos de un aprendizaje auténtico (Vázquez, et al., 2010).

Con la finalidad de conocer cómo la hacen y en qué momento, se realizaron preguntas puntuales al respecto, que se analizan seguidamente.

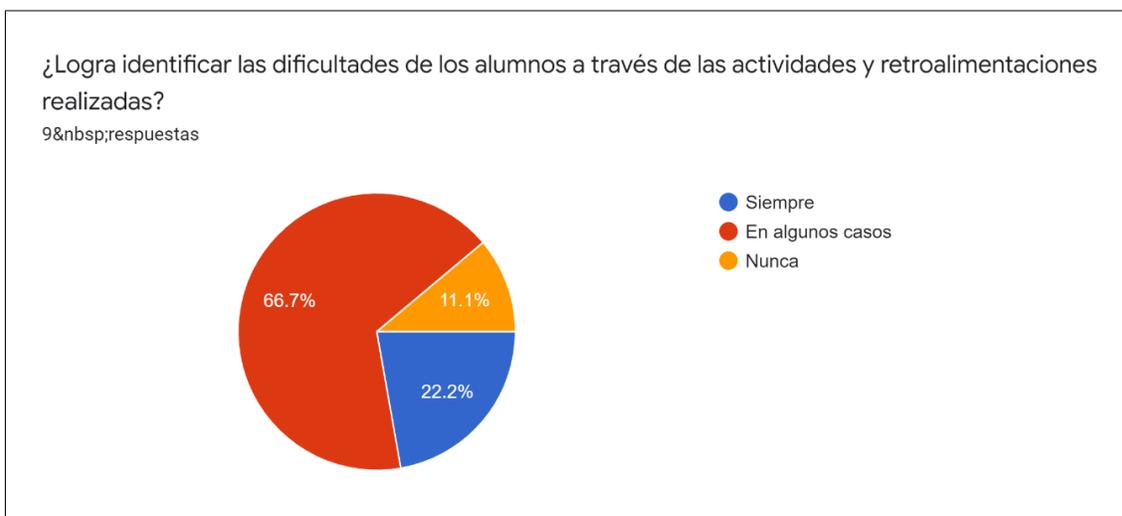


Las retroalimentaciones del docente aparecen como una acción constante y subyace la intencionalidad de servir para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, al preguntar cómo organizan a los estudiantes para dar retroalimentaciones de los exámenes escritos, la mayoría indica que lo realizan de manera general —para toda la clase—, en tanto que la devolución de los trabajos prácticos se realiza en pequeños grupos.

Igualmente, utilizan formas diversas: escrita y oral, formal e informal, pero con ciertas particularidades, puesto que se inclinan mayoritariamente por indicar cuáles son los errores cometidos y por una breve explicación del motivo de la equivocación, aunque también, pero en menor medida, dan indicaciones sobre los aspectos que necesitan mejorar.

Esto se ve complementado con las siguientes preguntas:





justificando su afirmación por el hecho de que en la práctica, a fin de cumplir con el programa y agotar los temas definidos por la planificación didáctica, se dejan pasar excelentes oportunidades para consolidar, profundizar o acentuar los elementos más importantes que apoyarían el verdadero proceso de aprendizaje de los estudiantes (Ávila Luna, 2009, p. 11).

Así lo mencionan varios docentes en respuesta a la pregunta sobre si consideran que existen impedimentos para realizar retroalimentaciones oportunas y adecuadas a los estudiantes:

*“Considero que el impedimento es el tiempo que se dispone para dar el ejercicio, cumplir con el cronograma, dar y estar en la evaluación del alumno. Esto no se logra en 1 hora y media de clase. O bien se mejora el contenido a dar en cada ejercicio o se aumentan las horas de cursado”.*

*“El factor tiempo es una limitación para dar retroalimentaciones adecuadas, con una buena explicación y análisis de cada uno de los temas”.*

*“La falta de tiempo para el desarrollo de las clases prácticas y la devolución que debe hacer el docente sobre los trabajos de los alumnos en el régimen promocional. Esto dificulta una retroalimentación oportuna”.*

*“La programación de actividades y el tiempo para el proceso de retroalimentación”.*

La expresión de sentir que “corren detrás del cronograma” condiciona también la posibilidad de que las retroalimentaciones seas realizadas de manera oportuna y con un sentido más prospectivo.

Puede inferirse entonces que la retroalimentación de los docentes es una práctica habitual, pero se torna necesario contemplar espacios curriculares que permitan realizarlas con tiempo, así como también identificar el uso que le dan los alumnos y el tipo de

retroalimentaciones que prefieren, cuestión que queda pendiente para investigaciones futuras.

### **Conclusión**

En el presente trabajo se ha puesto el foco en analizar las percepciones que sobre la evaluación poseen los docentes de una cátedra específica y el uso que dan a la información recabada a través de las retroalimentaciones que realizan a sus estudiantes.

El análisis realizado ha permitido comprobar que las percepciones sobre la evaluación se encuentran sesgadas por una cultura sumativa predominante, lo cual termina en muchos casos condicionado el uso de otras modalidades evaluativas que incluyan a otros actores en el proceso, como la coevaluación y autoevaluación. El hecho de no estar familiarizados con otros modos e instrumentos de evaluación es lo que condiciona su uso.

Del análisis se desprende cierta confusión respecto a la concepción de la evaluación formativa como práctica pedagógica y como método de calificación final. Es por ello que evalúan a través de exámenes parciales escritos similares para todos los alumnos, independientemente del régimen de cursado y de la cantidad de alumnos por comisión.

La evaluación se limita al docente, aunque se desprende de las normativas institucionales (reflejadas en el plan de estudios y en el programa de la asignatura) la habilitación para implementar otros modos alternativos de evaluación. Expresa en tal sentido Mendoza et al. (2021) que la autoevaluación y coevaluación son prácticas pedagógicas enmarcadas en lo que se conoce como evaluación formativa, cuya escasa aplicación en las aulas es uno de los aspectos que más debe cambiar (López et al., 2016 como se citó en Mendoza, 2021).

Puede concluirse entonces que los tipos de evaluación diferentes a los tradicionales en papel y lápiz no suelen ser utilizados por los docentes de la cátedra, y en el caso de haberlo realizado, no logran identificarse como prácticas planificadas, organizadas y coordinadas.

La retroalimentación es una práctica habitual de los docentes. Los tipos de devoluciones que realizan son variados, pero en mediana medida pueden identificarse a través de ellas las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

Es por ello que resulta imprescindible definir parámetros para realizarla y, en base a la información que a través de ellas se obtenga, los docentes puedan examinar el real proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Consecuentemente debe disponerse de tiempo en la programación académica para que el proceso de retroalimentación se pueda realizar de manera oportuna y positiva.

En tal sentido, encarar programas de capacitación interna sobre la utilidad de la retroalimentación —tanto de las actividades como de los exámenes— y definir el uso de la información que de ellas se obtenga, servirá de punto de partida para constituir la como un componente esencial de la triada enseñanza- aprendizaje-evaluación.

### **Reflexiones finales**

Por el lado de las instituciones educativas, es necesario advertir que la evaluación debe considerarse un tema central, puesto que cuanto mayor se encuentre arraigada la tradición cultural de resultados, más difícil será progresar hacia evaluaciones alternativas y hacia el uso más frecuente de las retroalimentaciones como medio para mejorar el aprendizaje.

Coincido con Celman (1998) al expresar que, así como se ven cambios en los procesos pedagógicos de enseñanza, la evaluación va quedando rezagada y su fin reducido a medir solo los conocimientos de los estudiantes, reforzándose su visión como mero instrumento de control.

El docente también tiene el deber de realizar una constante reflexión sobre su accionar y detectar cuales son los factores condicionantes para el desarrollo de estrategias de evaluación alternativas, así como también reconocer que no sirve el uso de una variedad de instrumentos para evaluar y recoger múltiples evidencias a lo largo del proceso si los estudiantes hacen poco uso de ella o si no encuentran vinculación entre lo que enseñan y luego evalúan.

La falta de tiempo para trabajar con este modo de enfocar la evaluación es una situación que no escapa a la realidad de cátedras masivas. Se necesita tiempo para pensar y planificar las tareas donde se estrechen actividades de aprendizaje con la evaluación y para realizar una adecuada y oportuna retroalimentación, lo cual no suele estar contemplado en el cronograma de clases ni ser reconocidos institucionalmente.

Sin lugar a dudas las actividades de evaluación en proceso, se podrán dar en tanto y en cuanto el contexto educativo respete la constitución del estudiante como sujeto capaz de tomar decisiones fundadas. En una cátedra donde se evalúe sobre la base de exámenes parciales sin tener la posibilidad de contemplar un análisis del estudiante, su situación y su proceso de aprendizaje se torna complejo hacer uso de la evaluación como proceso y es allí donde debe encontrarse el modo de dar valor a la retroalimentación de los exámenes tradicionales y convertirla en una herramienta eficaz para identificar el real proceso de aprendizaje.



## Referencias

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa. Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81–96.
- Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 45-54.
- Ávila Luna, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte, 11.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170.
- Celman S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. D. C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-91). Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, G. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. *Formación universitaria*, 11(4), 83-94.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

- Gómez, G. R., Sáiz, M. S. I., y Jiménez, E. G. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 198-210.
- Leyva Barajas, Y. (2010) Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores.
- Litwin, E. (2009). Conferencia. Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. 7, 8 y 9 de septiembre de 2009. UBA
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- Mendoza, S. T. B., Cedeño, J. A. M., Espinales, A. N. V., y Gámez, M. R. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845.
- Olivos, T. M. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 50(2), 26-54.
- Perrenoud, P. (2008). *De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 4, Nº 1, 40-54

Vázquez, C. M., Cavallo, M. A., Sepiarsky, P. A., y Escobar, M. E. (2010). El proceso de retroalimentación en la evaluación. Un aporte al aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3. ISSN 2346-8866.

## Anexo I: Cuestionario para las encuestas

### Encuesta sobre evaluación formativa

La presente encuesta tiene como objetivo conocer las percepciones que tienen los docentes de la cátedra Sistemas Administrativos de la FCE de la UNNE sobre la evaluación y la retroalimentación formativa.

Los datos que aquí consigne son confidenciales y serán utilizados para un trabajo de investigación interno que servirá de base para la elaboración de una propuesta pedagógica que incorpore a la retroalimentación formativa como elemento potenciador de aprendizajes significativos.

Se ruega responder con total y absoluta sinceridad.

---

**\*Obligatorio**

1. ¿Qué cargo ocupa actualmente en la cátedra? Indique las que tenga asignadas interinamente. \*

*Marca solo un óvalo.*

- Auxiliar docente
- J. T. P.
- Adjunto
- Titular

2. ¿Cuántos años de antigüedad posee como docente de la cátedra?

*Marca solo un óvalo.*

- Menos 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Más de 10 años

3. ¿Ha realizado posgrados (o cursos de posgrado) relacionados con el área de educación? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si
- no

4. En caso afirmativo ¿en qué Universidad o Institución lo realizó?

**SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.** En la presente sección se consignan preguntas relativas al proceso evaluativo efectuado por Usted en la cátedra Sistemas Administrativos durante la actividad PRESENCIAL.

---

¿Se generan espacios -formales o informales- de debate dentro de la cátedra sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 no

5. En caso afirmativo ¿Con qué frecuencia?

*Marca solo un óvalo.*

- Constantemente  
 Algunas veces Pocas  
 veces

6. ¿Qué pudo extraer de esos encuentros?

---

---

7. ¿Existe consenso en la cátedra sobre los CRITERIOS DE EVALUACIÓN a aplicar en cada examen? \*

Criterios de evaluación son las reglas con las cuales se realiza la medición del proceso de aprendizaje alcanzado por el estudiante.

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 no

8. ¿Están definidos por la cátedra los PROPÓSITOS U OBJETIVOS DE APRENDIZAJE a alcanzar por los estudiantes en el desarrollo de las clases? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 No  
 A veces

9. ¿Identifica vinculación entre los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación en los exámenes?

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 No  
 A veces

10. ¿Considera que la calificación obtenida en los exámenes es un indicador que evidencia el aprendizaje de sus estudiantes? \*

*Marca solo un óvalo.*

1      2      3      4

---

Siempre  1  2  3  4 Nunca

---

11. ¿Informa los CRITERIOS DE EVALUACIÓN a sus estudiantes? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 No  
 A veces

12. En caso afirmativo, ¿en qué momento lo hace?

*Marca solo un óvalo.*

- Al inicio del cuatrimestre
- En todo momento
- Antes de cada examen
- Otros: \_\_\_\_\_

13. ¿Realizó alguna vez EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS para comprender los conocimientos previos de sus estudiantes? \*

*Marca solo un óvalo.*

- si*
- no*

14. En caso afirmativo, ¿utilizó la información allí obtenida para reorientar sus estrategias de enseñanza?

*Marca solo un óvalo.*

- Si*
- No*
- A veces*

15. ¿Propuso alguna vez a sus estudiantes realizar AUTOEVALUACIONES? \*

Las autoevaluaciones indican el grado de conciencia que los alumnos tienen acerca de su recorrido, sus avances, logros y dificultades.

*Marca solo un óvalo.*

- Si*
- No*

16. En caso afirmativo, ¿Qué uso le dio a la información obtenida?

---

17. ¿Realizó alguna vez evaluaciones ENTRE PARES? \*

La evaluación entre pares es un proceso a través del cual los estudiantes y los profesores participan en la evaluación del trabajo de los estudiantes.

*Marca solo un óvalo.*

*Si*

*No*

18. En caso afirmativo, comente brevemente su experiencia.

---

**LA RETROALIMENTACIÓN de los exámenes.** Para responder en esta sección considere las retroalimentaciones realizadas en la asignatura sobre los exámenes escritos (parciales y libres) durante la actividad PRESENCIAL

19. ¿Realiza devoluciones a sus alumnos de las correcciones realizadas en los exámenes? \*

*Marca solo un óvalo.*

SI

NO

A veces

20. En caso afirmativo, ¿en qué momento las realiza?

*Marca solo un óvalo.*

Antes de mostrar el examen Conjuntamente

con la muestra del examen Con posterioridad a

la muestra del examen

21. ¿De qué manera realiza las retroalimentaciones?

*Marca solo un óvalo.*

De manera escrita

De manera oral

Ambos

Otros: \_\_\_\_\_

22. ¿Cuál es el contenido de las retroalimentaciones que realiza?

*Marca solo un óvalo.*

Indico cuáles son los errores cometidos marcando con una marca o cruz

Indico cuáles son los errores cometidos y realizo una breve explicación del error Indico

los aspectos que necesitan mejorar

Indico qué debe hacer de ahora en más, cómo avanzar y qué le falta para llegar alobjetivo de aprendizaje

Otros: \_\_\_\_\_

23. ¿Cómo organiza a sus alumnos para dar las retroalimentaciones?

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- De manera individual En
- pequeños grupos
- En general a toda la clase Otros:
- \_\_\_\_\_

24. ¿Cuenta con tiempo suficiente para realizar retroalimentaciones a los estudiantes? \*

*Marca solo un óvalo.*

- SI
- NO

**RETROALIMENTACIÓN de las actividades en clase o extra clase.** Para responder en esta sección considere las retroalimentaciones realizadas en la asignatura sobre los trabajos prácticos que desarrollan los estudiantes durante la actividad PRESENCIAL.

25. ¿Indica a los alumnos realizar actividades en clase o extra clase? \*

*Marca solo un óvalo.*

- si
- No
- A veces

26. En caso afirmativo ¿Realiza devoluciones/retroalimentaciones a sus alumnos de las actividades que realizan?

*Marca solo un óvalo.*

- Siempre
- Nunca A
- veces

27. ¿Cuál es el contenido de las retroalimentaciones que realiza?

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Indico cuáles son los errores cometidos
- Indico cuáles son los errores cometidos y realizo una breve explicación del error
- Indico los aspectos que necesitan mejorar
- Indico qué debe hacer de ahora en más, cómo avanzar y qué le falta para llegar al objetivo de aprendizaje

Otros:  \_\_\_\_\_

28. ¿Cómo organiza a sus alumnos para dar las retroalimentaciones?

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- De manera individual
- En pequeños grupos
- En general a toda la clase

Otros:  \_\_\_\_\_

**DE LA RETROALIMENTACIÓN en general:** En esta sección se hace referencia a la retroalimentación realizada tanto de los exámenes como de las actividades en clase (o extra clase). Responda solo en caso de realizar retroalimentaciones a sus estudiantes.

29. ¿Considera que los alumnos hacen uso de las retroalimentaciones que Usted le realiza?

*Marca solo un óvalo.*

- Si
- No
- Tal vez

¿Considera que existen impedimentos para realizar retroalimentaciones oportunas y adecuadas a los estudiantes? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si
- No
- Otros: \_\_\_\_\_

30. En caso afirmativo indique cual o cuales son tales impedimentos.

---

---

31. ¿Logra identificar las dificultades de los alumnos a través de la retroalimentación que les realiza?

*Marca solo un óvalo.*

- Si*  
 *No*  
 *Tal vez:*

32. En caso afirmativo ¿reorienta sus estrategias de enseñanza en función a ello?

*Marca solo un óvalo.*

- Si*  
 *No*  
 *A veces*

## Anexo II: Cuestionario para las entrevistas

### **DATOS PERSONALES:**

Apellido y nombre, cargo, antigüedad en la cátedra y función que cumple.

### **ASPECTOS CONTEXTUALES:**

¿Con cuántos alumnos trabaja (en promedio) en su clase de práctico/teoría?

¿Bajo qué contexto desarrolla actualmente sus clases y realiza evaluaciones? (virtual, presencial, híbrido)

¿Cuál es el régimen de cursado que adopta la asignatura? ¿De qué depende la elección?

### **SOBRA LA EVALUACIÓN:**

¿Existe consenso en la cátedra sobre la forma de evaluar y los niveles de exigencia?

¿Elabora modelos de exámenes? En caso afirmativo ¿explicita en ellos los criterios de evaluación? ¿Esos criterios de evaluación los define usted o existen pautas definidas para su definición?

¿Qué evalúa en los exámenes, ya sea parciales o finales? Conocimientos, procedimientos, actitudes, valores.

¿Informa los criterios de evaluación a sus estudiantes? ¿En qué momento? ¿Cuánto tiempo destina a dialogar con ellos sobre los mismos? ¿Llegó a construir criterios de evaluación con sus alumnos? ¿Cómo fue esa experiencia?

¿A través de qué instrumentos mide el proceso de aprendizaje alcanzado por sus estudiantes?

¿Realiza evaluaciones diagnósticas? ¿Considera necesario realizar este tipo de evaluaciones? ¿Por qué?

¿Propone a sus estudiantes realizar autoevaluaciones? ¿De qué manera? ¿Qué hace con la información obtenida?

¿Propone actividades de coevaluación? ¿Cómo plantea esa evaluación? ¿qué hace con esa información?

### **RETROALIMENTACIÓN:**

¿La retroalimentación que da a sus alumnos de las evaluaciones realizadas la realiza antes de la calificación, conjuntamente o con posterioridad? ¿Por qué?

¿Crea las oportunidades para dialogar sobre la retroalimentación con sus alumnos?

¿De qué manera las realiza: de manera formal o informal, grupal o individual, escrita u oral? ¿Indica aspectos a mejorar o solo se limita a marcar los errores?

¿Qué instrumentos utiliza para realizar las retroalimentaciones? ¿Utiliza distintos instrumentos de evaluación en diferentes momentos del proceso de enseñanza?

¿Considera que existen impedimentos para realizar retroalimentaciones adecuadas?

¿Qué considera que podría hacerse para disponer de más tiempo para retroalimentar?