



La retroalimentación más allá de la evaluación

Feedback beyond evaluation

Lorena Sanchez Troussel y María Soledad Manrique

Sanchez Troussel, L. y Manrique, M. S. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), pp 89-104.

Resumen

La retroalimentación es una herramienta didáctica utilizada en el nivel superior con propósitos diversos. En este artículo tenemos por objetivo analizar las características que toma la retroalimentación en talleres de los que participan futuros Licenciados en Educación, en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Los aportes que aquí se presentan son resultado del análisis cualitativo de 36 retroalimentaciones seleccionadas al azar, que fueron escritas y utilizadas por 6 parejas de docente-observador diferentes en los talleres mencionados, durante los años 2014 y 2015. El método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) permitió identificar siete tipos de retroalimentaciones de acuerdo a una serie de dimensiones consideradas: la retroalimentación de recuperación didáctica, la retroalimentación de ilustración (conceptual y metodológica), la retroalimentación de elucidación (descriptiva e interpretativa) y la retroalimentación propositiva (directa e indirecta). En los resultados se caracterizan los tipos. Se discute, luego, con otras investigaciones que aluden al tema y se redefine, en función de los resultados, el concepto de retroalimentación. En tanto aporta al conocimiento de una práctica tan habitual como necesaria, como como lo es la retroalimentación, su caracterización y su redefinición, el trabajo puede contribuir a la mejora del nivel superior.

Palabras clave: Educación Superior, retroalimentación, evaluación, formación profesional, formación docente

Abstract

Feedback is a didactic tool employed in higher education for different purposes. In this article, we analyze the characteristics of feedback in workshops attended by future graduates in Education at Universidad de Buenos Aires, Argentina. This contribution is the result of the qualitative analysis of 36 randomly selected feedbacks that were written and used by 6 different pairs of teacher-observer from the workshops during the years 2014 and 2015. Comparative Constant Method (Glaser y Strauss, 1967) was employed in the identification of seven types of feedback regarding a series of dimensions: didactic retrieval feedback, illustration feedback (conceptual and methodological), elucidation feedback (descriptive and interpretive) and propositional feedback (direct and indirect). After the discussion with other research related to this issue, the concept of feedback is redefined, based on the results. In as much as it contributes to the knowledge of a practice that is as frequent as it is necessary, such as feedback, its characterization and redefinition, this work can contribute to the improvement of higher education.

Key words: Higher Education, Feedback, Evaluation, Professional Training, Teacher Education



Introducción

La retroalimentación es una herramienta didáctica fundamental que se utiliza en la enseñanza y en la formación con funciones diversas. El siguiente trabajo es parte del proyecto de investigación de la Cátedra de Didáctica II de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. El propósito del trabajo es caracterizar diferentes tipos de retroalimentaciones en términos de sus funciones y los procesos que demandan en los estudiantes - oyentes - en un espacio de formación de estudiantes universitarios: un taller de análisis didáctico (TAD).

El TAD es uno de los espacios de la materia Didáctica II, que cursan los alumnos del cuarto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. En el TAD, la retroalimentación se lleva a cabo a través de la redacción del equipo docente - coordinador y observador - de un texto escrito que parte del análisis de cada encuentro en el TAD. Este texto es leído o comentado al comienzo del siguiente encuentro al grupo de estudiantes. El mismo tiene como propósito general brindar al grupo algún tipo de información sobre el encuentro previo o bien sobre aspectos del proceso de formación.

En el trabajo, en primer lugar, presentamos algunos de los sentidos que toma el término retroalimentación. Para ello nos detenemos en analizar el origen del término para describir luego su significado en el marco de los desarrollos sobre evaluación en el campo de la didáctica, específicamente en lo que se denomina evaluación formativa. Sintetizamos algunos de los aportes que ha realizado la investigación sobre el problema de las retroalimentaciones y que resulta de antecedentes a este estudio. Avanzamos luego en plantear el modo en que se concibe la retroalimentación desde otras cuatro líneas diferentes - dos enfocadas en el enunciador y dos en el destinatario que se configura. En relación con el enunciador tomamos el microanálisis discursivo de la interacción (Mancovsky, 2011) y las teorías de los grupos (Zarzar Charur, 1980). Para considerar la definición del grupo-destinatario que la retroalimentación construye, así como de la relación enunciador-destinatario, tomamos la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 2001). También enfocados en el destinatario que cada retroalimentación supone y configura, pero en términos cognitivos, nos valemos de la teoría ecológica de Doyle (1984) que nos permite plantear las demandas de aprendizaje para los estudiantes. En el siguiente apartado describimos la metodología del trabajo y en los resultados, la tipología construida. En el último de los apartados presentamos, a modo de cierre, algunas discusiones en torno al objeto "retroalimentación" desde las diversas líneas planteadas.

Más allá del aporte empírico que representa la tipología de retroalimentaciones creada, que enriquece y complementa los tipos descritos en investigaciones antecedentes, elaboramos una hipótesis final de índole teórica que complejiza el propio concepto de retroalimentación a partir de los aportes teóricos de las diversas líneas consideradas y de los hallazgos empíricos del trabajo presentado. Consideramos que el estudio aquí presentado constituye un aporte a la comparación de distintas líneas de investigación acerca de la retroalimentación didáctica. En este sentido ofrece un mapa de los estudios previos sobre este tema y analiza diferentes concepciones de retroalimentación a partir de considerar los objetos o aspectos de la realidad sobre los que la retroalimentación se enfoca. Los resultados hallados en la presente investigación y su comparación con resultados previos, nos permiten concluir que la mayoría de los estudios sobre las retroalimentaciones toman como destinatario a un sujeto individual y a los procesos de orden cognitivo como objeto de devolución - intervención. Este estudio complementa esos hallazgos en dos sentidos: el destinatario de las retroalimentaciones es un colectivo y (grupos de estudiantes) y el objeto de devolución-intervención puede ser un proceso de orden cognitivo y también de índole emocional.

Marco teórico. La retroalimentación o feedback

"Retroalimentación" es un término que se utiliza frecuentemente en la teoría didáctica. En la voz española, así como en la inglesa *-feedback-*, forma parte de los desarrollos teóricos referidos al problema de la evaluación. Sin embargo, el término "feedback" no se originó en el marco de desarrollos didácticos, sino que lo hizo en otras disciplinas. Fue introducido por Wiener (1961), en la década de los cuarenta, en el estudio de los mecanismos que permiten dirigir el comportamiento de animales, personas o máquinas de manera efectiva. En el campo de la cibernética se considera que en todo proceso y sistema existe un intercambio circular de información entre al menos dos partes, que ayuda a organizar ese sistema. La capacidad de respuesta o feedback es la que permite mantener al sistema en equilibrio.



En la teoría pragmática de la comunicación humana (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1991), basada en la teoría de los sistemas, el feedback es el concepto central que permite entender la comunicación como el vehículo de la manifestación de una relación entre partes en un sistema - una familia, un grupo humano, etc. -, en el que cada conducta produce efectos en las otras y es simultáneamente afectada por ellas. La retroalimentación constituye el proceso que alimenta de información al sistema. Se entiende de manera complementaria al concepto de comunicación como intercambio de información siempre continua en forma circular. En este sentido reemplaza la concepción determinista de causalidad lineal en la que cada causa produce un efecto que a su vez causa otro efecto. Permite comprender de un modo más complejo el funcionamiento de los sistemas interactuantes. En cuanto a su función, la retroalimentación asegura tanto la estabilidad de un sistema como también su cambio. Mientras que la retroalimentación negativa caracteriza la estabilidad en las relaciones, la positiva conduce a la pérdida de estabilidad y equilibrio y, eventualmente, al cambio.

En el caso específico de la didáctica, como adelantamos, el término retroalimentación se vincula directamente con el problema de la evaluación. Más específicamente, el término aparece en la década de los 70 en teorías que contribuyen a un cambio paradigmático en los modos de entender los procesos de evaluación de los aprendizajes. La aparición de este cambio de concepción queda condensado, por ejemplo, en la distinción que se realiza entre “evaluación sumativa” y “evaluación formativa” (Scriven, 1967) o entre “evaluación” y “control” (Ardoino y Berger, 1990). Una de las características que hace que una evaluación sea formativa, es precisamente la presencia de retroalimentaciones.

Mientras la evaluación sumativa da cuenta de procesos que se realizan con posterioridad a la enseñanza con el objetivo de medir y certificar los aprendizajes alcanzados, la evaluación formativa es considerada como parte misma del proceso de enseñanza (Mottier López, 2011). La evaluación formativa supone una relación integral entre procesos de enseñanza y evaluación y su función principal es la de brindar información al estudiante sobre el proceso de aprendizaje con el fin de promoverlo (Bennett, 2011). Algunos autores (Cauley y Mc Millan, 2010) puntualizan que su finalidad es que los estudiantes tomen acciones correctivas sobre su desempeño. La investigación ha demostrado que, efectivamente, como resultado de la evaluación formativa los estudiantes mejoran su desempeño, particularmente se vuelvan más independientes en el proceso de aprender (Black y Wiliam, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall y William, 2003; Osorio Sánchez y López Mendoza, 2014).

Desde el aporte de una mirada normativa sobre la didáctica se señala la ventaja de ofrecer retroalimentaciones variadas en sus estrategias y frecuentes en el tiempo que se focalicen más en el futuro que en lo sucedido (Anijovich, 2010). Dentro de la literatura especializada, se destaca el interés por indagar la influencia y efectos de las retroalimentaciones en el aprendizaje, particularmente por las habilidades que distintos modos de retroalimentar contribuyen a desarrollar (Azevedo y Bernard, 1995; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik y Morgan, 1991; Hattie y Timperley, 2007), así como los efectos del feedback en la motivación para aprender (Higgins, Hartley y Skelton, 2002; Osorio Sánchez y López Mendoza, 2014; Lepper y Chabay, 1985; Narciss y Huth, 2004).

Si bien existen diversas investigaciones que afirman los efectos positivos de las retroalimentaciones en el aprendizaje de los estudiantes (Bandura, 1991; Bandura y Cervone, 1983; Fedor, 1991), también existen resultados que muestran que las retroalimentaciones no siempre influyen de manera positiva en éstos (Baron, 1993; Fedor, Davis, Maslyn y Mathieson, 2001; Price, Handley, Millar y O'Donovan, 2010).

Los estudios realizados sobre el uso de la retroalimentación en los procesos de formación en las prácticas muestran cómo las mismas revisten, con frecuencia, un carácter superficial de poco valor formativo (Braund, 2001; Chaliès, Ría, Bertone, Trohel y Durand, 2004). Se las describe como trucos que difícilmente ayudan a los estudiantes a interpretar y elaborar las experiencias desde una perspectiva más conceptual o teórica (Van Velzen y Volman, 2009). De acuerdo a estas líneas, solamente en contadas ocasiones, estas instancias se convierten en diálogos reflexivos que contribuyen al pensamiento en conjunto y en situación de los actores involucrados (Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000). Estas investigaciones también han descrito las formas que toman las retroalimentaciones: en su carácter escrito u oral; abierto o cerrado; descriptivas, evaluativas, aconsejadoras y las cuestionadoras- críticas. Estas últimas invitan a explicitar los fundamentos o principios que orientan las decisiones tomadas o las acciones. Mientras las grillas de evaluación estructuradas favorecen la retroalimentación evaluadora y aconsejadora, los formatos menos estructurados de documentación promueven la presencia de los otros dos tipos de devoluciones (Bunton, Stimpson y Lopez-Real, 2002) y permiten mayor agencia a los formadores de docentes (Caughlan y Jiang, 2014). En su carácter oral, pueden asumir la forma de una evaluación, de una coevaluación, de una autoevaluación o de una conversación reflexiva.



Según Tigchelaar y Korthagen (2004), la clave está en superar los enfoques de tipo aplicacionista en los que la teoría precede y determina la práctica, para avanzar hacia tipos de retroalimentación que trabajen con las experiencias específicas y reales de los docentes en formación y sus acciones inmediatas, que promuevan la reflexión sobre estas experiencias y acciones y que favorezcan las experiencias de cooperación entre formadores y practicantes.

Considerando las retroalimentaciones en el ámbito de la interacción oral, la línea del microanálisis de la conversación, por su parte, viene haciendo referencia a algo parecido a las retroalimentaciones en el habla cotidiana en el aula desde la década del 60 (Mehan, 1979). En su análisis de las secuencias de interacción se identifican movimientos que involucran una iniciación, una respuesta y en el tercer movimiento conversacional cierta información acerca de la respuesta dada por el estudiante. Esta tercera instancia fue inicialmente denominada “evaluación” y más adelante “movimiento complementario”. Incluye además de la evaluación otros tipos posibles de devoluciones por parte del docente, entre las que se mencionan las reestructuraciones (en las que el docente altera la forma pero no el contenido de lo antes dicho por el estudiante), las reconceptualizaciones (en las que la modificación del docente es sobre el contenido) y las ampliaciones (en las que se completa la información dada por el alumno). Si bien se han identificado formas no evaluativas en el diálogo en el aula de clase, la investigación muestra hasta qué punto la estructura evaluativa rige todo el diálogo pedagógico (Lundgren, 1977) y configura la práctica cotidiana. De hecho, tanto Doyle (1984) y Lemke (1997) han señalado que a partir de la existencia de la evaluación, la principal tarea para los alumnos en las clases consiste en “buscar las respuestas” que constituyen el contenido oficial de la lección y valerse de la forma de hablar de las maestras en busca de nuevas claves para encontrar estas respuestas, en un intento de obtener una evaluación positiva.

En la línea del análisis del discurso en el aula, Mancovsky (2011) describe y analiza el modo en que aparecen y circulan los juicios de valor en el discurso docente en las interacciones cotidianas. Señala que la presencia de un juicio da cuenta de la existencia del lugar de un juez, un sujeto que se posiciona y produce un enunciado que involucra la expresión de una opinión que puede ser de apreciación o condena. Categoriza los juicios de valor distinguiendo los juicios que orientan la enseñanza y los que orientan el aprendizaje. Los primeros se enfocan en el contenido de la lección y su avance. Los juicios que orientan el aprendizaje, por su parte son lo que habitualmente conocemos como la tarea de corregir del maestro. Todos estos juicios de valor constituyen formas de proporcionar información a los alumnos en particular, en pequeños grupos o como grupo total.

En otra línea, la de la psicología social, la idea de retroalimentación cumple un rol fundamental. En el planteo de Pichon-Rivière (2011) un grupo se encuentra en tarea cuando está orientado al cumplimiento de un objetivo común. Sin embargo, es habitual que se presenten ansiedades primitivas de orden depresivo y paranoide que obstaculizan la progresión hacia el cumplimiento de este objetivo. Es parte de la función del coordinador de un grupo promover lo que se define como “tarea implícita”: intervenir para propiciar la elaboración de estas ansiedades que están obstaculizando el avance y redireccionar las acciones del grupo hacia la tarea (Zarzar Charur, 1980). Dentro de este proceso de “tarea implícita” una de las posibilidades de intervención del coordinador es precisamente la “devolución”. La devolución se apoya en una hipótesis que el coordinador u observador de un grupo formula y que pone a disposición del grupo. Toma la forma de una explicitación verbal de aquello que a su criterio está obstaculizando el proceso grupal y que frecuentemente se encuentra implícito. A diferencia de las otras líneas hasta ahora presentadas, el aporte de ésta radica en que su foco se coloca en los aspectos emocionales del grupo y la retroalimentación incorpora la descripción e interpretación de lo implícito.

Ahora bien, el tipo de devoluciones posibles por parte un docente a un alumno o a un grupo está directamente vinculado al modo en que se ejerce el rol docente, al modo en que el mismo comprende su función y al vínculo que entabla con ese alumno o grupo. Para abordar estas cuestiones tomamos aportes de la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (2001), que sostiene que en cualquier situación enunciativa el locutor se posiciona como enunciador y, a la vez que se define a sí mismo, define a aquel a quien se dirige - el destinatario - concediéndole determinadas características, que el locutor imagina; y, también postula una definición de la relación del otro con él. El posicionamiento y las definiciones de sí mismo y del otro se pueden inferir de las marcas lingüísticas en un texto oral o escrito. En el ámbito de la enseñanza y de la formación esta cuestión resulta de clara relevancia por el poder formal del docente de evaluar y acreditar y también por la influencia en términos subjetivos de tal evaluación, a la que se ha referido profusamente en la literatura a partir de la idea de profecía autocumplida inicialmente planeada por Merton (1949). Nos interesará particularmente, pues, develar de qué manera se está definiendo al destinatario en las retroalimentaciones que identifiquemos, cuál es la información que se está dando a los alumnos acerca de sí mismos.



Hasta aquí nos hemos referido a las retroalimentaciones desde el punto de vista de quienes las hacen y desde el punto de vista de la relación que las mismas construyen entre enunciador y destinatario. En relación con sus destinatarios, nos interesa hacer foco en los procesos que es capaz de suscitar en ellos. Si consideramos a la clase como un medioambiente, tal como se propone en la teoría ecológica de Doyle (1984), podemos hipotetizar que la retroalimentación constituye un elemento clave dentro de este medioambiente. Cada tipo de retroalimentación demanda de sus destinatarios determinados tipos de procesos, que cobran sentido solo en ese medioambiente. Más allá de la definición del destinatario en términos subjetivos, como lo proponía la línea de la polifonía (Ducrot, 2001), en este caso se trata de aquello que demanda la retroalimentación a su interlocutor, en términos de procesos cognitivos.

Tomando como antecedentes todos estos aportes teóricos y empíricos, presentaremos a continuación el resultado del análisis de 36 retroalimentaciones que tuvieron lugar en una materia de una Universidad Argentina, considerando las dimensiones que se han desprendido de ellos, pensándolas tanto desde el lugar de quien las produce - enunciador - como del destinatario que las mismas configuran. Esperamos así aportar al conocimiento y al debate en torno a esta importante herramienta didáctica.

Metodología

El trabajo tiene por objetivo analizar una forma particular de intervención del docente - coordinador en el Nivel Universitario. Se trata de lo que llamamos “retroalimentaciones”, que constituyen un tipo de devolución a los estudiantes que forma parte de la función del docente.

Participantes

El corpus está conformado por un total de 36 retroalimentaciones que tienen la forma de textos escritos que distintos equipos de coordinación (docente - observador) construyeron y compartieron con sus grupos de alumnos de la materia Didáctica II, de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires en Argentina, entre los años 2014 y 2015.

La materia Didáctica II se compone de distintos espacios formativos. Las retroalimentaciones que consideramos tienen lugar en uno de esos espacios. Se trata del Taller de Análisis Didáctico (TAD) que tiene como propósito que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan analizar situaciones de enseñanza desde diferentes perspectivas teóricas (Souto, 2000). En encuentros semanales durante un cuatrimestre, los estudiantes se entrenan empleando categorías teóricas para elaborar hipótesis interpretativas sobre diferentes situaciones de enseñanza que la cátedra les provee, con el fin de comprenderlas. Eso es precisamente lo que llamamos analizar (Manrique y Sanchez Troussel, 2014). El análisis, en tanto producción de sentido, involucra también la capacidad de analizarse a uno mismo como observador implicado en el objeto de observación. Por su cualidad creativa y abierta, la tarea de análisis implica un alto grado de impredecibilidad con respecto al resultado y suele ir acompañada de ansiedades (Sanchez Troussel y Manrique, 2017).

Cada comisión de TAD está compuesta por no más de 25 estudiantes a cargo de un docente y un observador. La elaboración del análisis de los casos se realiza por los estudiantes en pequeños grupos. Los mismos realizan avances por fuera del horario del taller y envían sus producciones al docente por medios electrónicos (correo, plataforma virtual). El docente realiza devoluciones a los pequeños grupos que permiten avanzar en la reescritura. El trabajo en los encuentros presenciales semanales consiste en compartir y discutir las producciones de los pequeños grupos con el grupo total de 25 personas.

El TAD se define como un espacio de formación, en tanto se promueve el desarrollo capacidades (Ferry, 1998). El docente tiene la responsabilidad de organizar las situaciones de aprendizaje (Barbier, 2013) y de crear un ambiente facilitador para el desarrollo del análisis. En términos más concretos su tarea consiste en una interrogación permanente sobre la producción (con el fin de que los estudiantes precisen sus afirmaciones, las argumenten sólidamente, las amplíen o las abandonen) y sobre el proceso formativo mismo.



El observador, por su parte, tiene como una de sus funciones fundamentales retroalimentar al propio docente y al grupo. Lo hace a partir de la observación no participante y la escritura de registros escritos lo más detallados posibles de lo que acontece en cada encuentro semanal. Durante la semana siguiente comparte con el docente este registro y entre ambos escriben un nuevo documento -al que se denomina "retroalimentación"- con aquello que se elige devolver al grupo de estudiantes. El documento final es leído o relatado al grupo por el observador, al comenzar el encuentro siguiente. Estos documentos constituyen precisamente el corpus de este trabajo. Luego de la lectura de los mismos, que no supera los 5 minutos, se abre un espacio de diálogo en el que los estudiantes pueden expresar sus puntos de vista en relación a lo planteado en la retroalimentación por el equipo docente.

Procedimientos de Recolección y Análisis

Se seleccionaron 36 retroalimentaciones (textos) al azar. Se pidió a cada uno de los 6 equipos de coordinación de la cátedra -un docente y un observador a cargo de 25 alumnos como máximo- que al azar seleccionara para el trabajo de análisis 6 retroalimentaciones realizadas entre los años 2014 y 2015. Los textos fueron analizados por tres investigadoras a partir del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Inicialmente se identificaron componentes (hipótesis, definiciones, preguntas, descripciones de acciones, etc.) y contenidos o temas sobre los que versó la retroalimentación (actividades, clima del grupo, saberes, etc.). Luego de este primer análisis, se definieron dimensiones de análisis partiendo de los aportes de diferentes líneas de la lingüística y del análisis del discurso (Adam, 1992; Bronckart, 2004; Halliday, 1975; Ducrot, 2001) y de aportes de la psicología cognitiva (Doyle, 1984).

Dimensiones de análisis:

1. El objeto del discurso: aquello de lo que se habla, que responde a la pregunta ¿Qué? Los elementos a los que refieren las retroalimentaciones son diversos: el proceso grupal, el proceso de aprendizaje -tipos de procesos involucrados, grados de avance, dificultades-, las interacciones, los vínculos -entre estudiantes, con la tarea, con el docente-, clima emocional, la actividad o tarea realizada -en términos de consignas, acciones, recursos-, los contenidos de la materia.
2. La secuencia o secuencialidad (Adam, 1992): refiere a la pregunta ¿Cómo? y da cuenta de los modos de planificación verbales que se despliegan en el interior del plan del texto. Hicimos una adaptación de los tipos de secuencia desarrolladas por Adam (1992) y Bronckart (2004): Secuencia narrativa (se trata de una secuencia que ordena acontecimientos de manera tal que forman una acción completa que tiene un inicio, un desarrollo y un final). Secuencia descriptiva (está compuesta por fases que muestran cuáles son los rasgos/componentes de situaciones, acciones, personas, etc.). Secuencia explicativa/interpretativa (En esta secuencia se describen acciones o fenómenos pero fundamentalmente se apela a categorías teóricas o definiciones que pueden permitir iluminar esas acciones/fenómenos). Secuencia instructiva (se conforma de consejos, sugerencias, indicaciones para actuar). Secuencia interrogativa (a diferencia de las anteriores, en las que los enunciados son de orden asertivo, la forma que adopta es la de interrogación. Puede tratarse de preguntas que quedan definidas por el uso de signos de interrogación o de enunciados que si bien son asertivos, suponen la realización de una pregunta al interlocutor. Por ejemplo: nos preguntamos si acuerdan con esta descripción. Esta secuencia interpela de modo directo al oyente). Los textos se componen a partir de distintos tipos de secuencia, sin embargo es posible identificar en cada uno de ellos el predominio de uno de los tipos.
3. Función del texto (Halliday, 1975): da cuenta de cómo los usos concretos y reales del habla reflejan la intención comunicativa del hablante. Refiere a la pregunta ¿para qué? Encontramos las siguientes funciones: recuperar, ilustrar, elucidar, proponer.
4. La demanda cognitiva para los estudiantes (Doyle, 1984): refiere al tipo de procesos que el texto promueve en los destinatarios. Responde a la pregunta ¿qué operaciones/procesos nos demanda la retroalimentación como oyentes? La hipótesis sobre la demanda resulta de inferencias realizadas sobre el texto escrito. Las demandas pueden ser: recordar situaciones, evocar hechos concretos, elaborar respuestas, producir ideas, recordar conceptos teóricos, comparar la elaboración realizada por el equipo docente con el propio trabajo como analistas en el taller, formular preguntas nuevas, relacionar hipótesis de otro con las propias, etc.



5. La relación enunciador-destinatario (Ducrot, 2001): refiere a la definición que el enunciador (en este caso el equipo docente) hace del destinatario (estudiantes y grupo) y de sí mismo y a los rasgos de la relación entre ellos que puede inferirse.

Considerando estas dimensiones encontramos 6 tipos de retroalimentaciones que describimos en el apartado siguiente.

Resultados

Describimos los tipos de retroalimentación encontradas como resultado del análisis cualitativo que se valió del método comparativo constante. Mostramos, en cada tipo encontrado, cómo se organizan sus componentes, el objeto del discurso o tema al que refieren, la secuencialidad, la función que asumen, el tipo de demanda que suponen para el estudiante oyente y la relación que construyen entre enunciador y destinatario. Proporcionamos, a su vez, evidencia empírica que nos permite dar cuenta de cada tipo.

La retroalimentación de recuperación didáctica

Tiene como objeto de tratamiento la situación de clase experimentada, es decir el taller mismo y su devenir. Respeta una secuencialidad narrativa que retoma los momentos vividos en la clase anterior, organizados a partir de algún tipo de criterio. El más común es la cronología, es decir se van relatando una tras otra de forma lineal las situaciones y las actividades realizadas. Se prioriza la descripción de las consignas de trabajo dadas al grupo y el modo en que se llevaron a cabo en términos de acciones y procesos observables. En oportunidades se hacen referencia a los contenidos con los que se trabajó pero sin que se constituyan en foco central de atención.

Este tipo de retroalimentación cumple la función de reponer al grupo los temas, conceptos, ideas, actividades trabajados en el encuentro previo con el fin de establecer una relación entre los temas ya abordados y los temas a tratar en el encuentro presente. Se trata de retroalimentaciones que buscan ubicar a los alumnos en la secuencia de temas abordados o actividades realizadas. En este sentido, el relato construye un tipo de orden en la realidad vivida por el grupo. Crea la idea de continuidad, de regularidad, de proceso, de un continuo en el tiempo, y, como tal, cumple una función de integración y de cohesión.

Supone una demanda cognitiva que implica la recuperación de las actividades realizadas en el encuentro previo, de la memoria y la reorganización en términos del nuevo sentido otorgado. Supone un destinatario que habría podido olvidar la secuencia de hechos o habría podido organizarlos de forma diferente o incluso no haber comprendido el sentido de los eventos en el marco de los propósitos de la materia o del encuentro pasado. Los destinatarios se definen como plausibles de haber perdido aquello que la retroalimentación estaría reponiendo o bien haber significado u ordenado de modo diferente lo ocurrido. El destinatario, a su vez, es definido como un sujeto involucrado en un proceso que es grupal y que atraviesa etapas distintas que requieren ser descritas y recuperadas.

Ejemplo:

Realizamos el cierre de la perspectiva instrumental. En el cierre aparecieron dudas teóricas (como la diferencia entre tópico y operacional) que abordamos con algunos ejemplos de hipótesis. Luego trabajaron en grupos con la idea de terminar de construir hipótesis sobre la perspectiva social. Los grupos avanzaron en la escritura. Realizaron después preguntas relacionadas a cómo continuamos la tarea del taller. Luego se les presentó una consigna para que avanzaran en la escritura de hipótesis para la semana próxima.

La retroalimentación de ilustración conceptual

El objeto al que refiere es algún o algunos conceptos que constituyen contenidos de la materia que presentan cierta dificultad para los estudiantes. Predomina una secuencia de tipo explicativa. Se presentan definiciones de categorías teóricas de los autores que los alumnos ya conocen. Se recurre a la paráfrasis o a la ampliación para explicar las categorías en cuestión. A su vez, se ejemplifican posibles usos de esa categoría en el análisis, en ocasiones a partir de situaciones reales vividas por el grupo.



La función central es mostrar a los alumnos la categoría (de modos alternativos a cómo se encuentra en el material bibliográfico) con el fin de contribuir a su comprensión y corregir problemas de interpretación. Existe un énfasis en mostrar los usos de la categoría, es decir explicarla supone un proceso de operacionalización de la misma a los fines del análisis que los alumnos deben aprender. La demanda cognitiva de este tipo de retroalimentaciones consiste en que los alumnos escuchen y comprendan las precisiones que se presentan y, fundamentalmente, que comprendan el posible uso de cada categoría desarrollada.

Igual que en el tipo anterior, se supone una relación asimétrica entre enunciador - destinatario. Si bien se define a un destinatario conocedor de las teorías, el conocimiento que posee resulta superficial, por lo que se considera que requiere de ampliaciones y ejemplificaciones. El destinatario es alguien que necesita de mayor información para apropiarse de las categorías de modo tal que le sean útiles para hacer su trabajo de análisis.

Ejemplo de fragmento de retroalimentación de ilustración didáctica en la que se presenta un concepto (IRMC) y se lo explica haciendo foco en los usos del concepto en el análisis:

La semana pasada tomamos la categoría de IRMC (inicio-respuesta-movimiento complementario). Dijimos que era importante tener presente que en esta línea hay un interés por describir la secuencia de las interacciones. Lo importante aquí es observar todo lo que se da en una conversación determinada, considerando principalmente los turnos de habla, quién toma la palabra, quién inicia los intercambios, quién propone los temas de conversación, cuántas veces toma la palabra cada uno, de qué manera lo hace, por cuánto tiempo. Señalamos que se trata de ver quién y cómo inicia y, fundamentalmente, en qué consisten las respuestas y en qué los movimientos complementarios. Decíamos que poder ver en una clase las características de los movimientos complementarios que realiza un docente resulta de sumo interés en términos didácticos (se muestran luego los movimientos complementarios utilizados por la docente-coordinadora del taller en el momento de plenario).

La retroalimentación de ilustración metodológica

Se trata de retroalimentaciones donde la secuencia predominante es explicativa. En relación con el objeto al que refiere, comparte con la retroalimentación de recuperación didáctica que pueden narrarse algunas acciones o sucesos acontecidos y con la de ilustración conceptual la presencia de definiciones conceptuales. Sin embargo, la demanda a los estudiantes es que comprendan los modos de construir una hipótesis (que es aquello que deben aprender). Para esto, la retroalimentación muestra una hipótesis y realiza señalamientos sobre sus componentes. Se trata de un tipo de retroalimentación que cumple la función de ejemplificar el modo en que se lleva a cabo el ejercicio metodológico del análisis. Dado que la retroalimentación constituye una devolución de lo ocurrido, esta devolución puede tomar la forma de un informe de análisis. Se presenta, por ejemplo, una hipótesis que el docente y el observador han formulado sobre procesos que han tenido lugar en el grupo para luego llamar la atención al oyente acerca de las características del enunciado compartido. El interés no está puesto tanto en el proceso al que se alude, ni en el concepto teórico, sino en los procesos y medios puestos en juego para producir el enunciado. El destinatario que se construye toma la forma de un analista en formación, alguien que debe desarrollar ciertas habilidades y capacidades.

En el fragmento que sigue se utilizan conceptos -tarea explícita y demanda- para interpretar lo realizado por el grupo, para luego hacer referencia a los componentes y/o procesos que involucra la construcción de la hipótesis que se comparte.

Ejemplo:

Por último, el resto de la clase pasada podría ser considerada un segmento en sí mismo, en el que se trabajó en términos de tarea explícita. En este segmento la misma consistió en poner en palabras para el resto del grupo grande, las hipótesis formuladas al interior del pequeño grupo. Es decir: compartir, exponer la tarea realizada en otro ámbito para poder ser discutido. Implicaba desde el punto de vista de la demanda cognitiva comparar diferentes modalidades de formulación por un lado (es decir la parte formal de las hipótesis, su armado, sus partes) y, por otro lado atender al contenido de esa hipótesis (...)

Como ven lo que compartimos es una hipótesis y supone trabajar con un concepto -la noción de tarea explícita y de demanda-, y también con la empiria -lo que sucedió, los datos. El concepto está puesto al servicio de interpretar lo que



realizó el grupo. Es decir, la categoría me permite mirar, iluminar aquello que el grupo se propuso como trabajo. En este sentido articula dos componentes, la empiria y el concepto. La categoría no es algo a ejemplificar con la realidad sino una herramienta para interrogarla: qué se demanda en esta actividad, cuáles son las metas y los recursos, etc.

La retroalimentación de elucidación descriptiva

Tomando como objeto algún conflicto experimentado previamente por el grupo, la retroalimentación de elucidación, tanto en su versión descriptiva como interpretativa, cumple la función de hacer visible al grupo aquellos elementos que puedan estar obstaculizando el proceso de formación en el análisis.

Lo que predomina como secuencia textual es la descripción, que en ocasiones se combina con la secuencia de interrogación. Se describen obstáculos, procesos grupales, actitudes, etc. La demanda a los estudiantes es la de verse a sí mismos como grupo a partir de la descripción que se presenta y en esa operación especular tomar distancia del funcionamiento grupal para poder analizarlo. Esta retroalimentación explicita cuestiones que pueden ser analizadas luego por los estudiantes a partir de lo manifiesto que se les devuelve. En este sentido, supone una demanda cognitiva de interpretación y de construcción de hipótesis interpretativas a partir del material provisto (la misma puede ser movilizada a partir de la incorporación de preguntas que demandan reflexión/interpretación de las acciones presentadas). Tanto esta retroalimentación como la que sigue suponen un destinatario capaz de verse a sí mismo, de analizar sus propios procesos y de construir hipótesis y argumentar a la par que el equipo docente. Por lo mencionado, la relación que se configura entre ambos es un poco más simétrica que en el caso de las tres primeras retroalimentaciones.

Ejemplo:

En el encuentro pasado trabajamos sobre la construcción de las primeras hipótesis. La consigna fue producir en los pequeños grupos hipótesis sobre un segmento en particular del registro de clase. Podemos decir que los grupos de trabajo transitaron fases o momentos distintos en relación con la propuesta. Fases de lectura (del material teórico y del caso). Fases de demanda de orientaciones al coordinador. Fases de escritura. Fases de no hacer, de parálisis del trabajo, de realizar acciones no relacionadas con la consigna. Si bien algunos grupos avanzaron en escribir y otros no, en el momento de plenario, ninguno de los grupos compartió lo producido. En ese momento, en vez de leer lo producido, señalaron dificultades, preguntaron por conceptos, etc. Nos hacemos a partir de esto algunas preguntas. En primer lugar nos preguntamos si esta descripción que realizamos da cuenta, para ustedes, de lo sucedido. Por otra parte ¿Cómo interpretarían estas acciones descritas -sobre todo el hecho de no poder escribir y, en los casos en que sí escribieron, el hecho de no poder compartir lo escrito? ¿Podemos pensar en que se están “evitando” estas tareas? De ser así ¿a qué obedecería dicha “evitación”?

La retroalimentación de elucidación interpretativa

Con la misma función que el tipo de retroalimentación anterior, en este caso el texto se compone de hipótesis de índole interpretativa. Es decir, se describen procesos, situaciones, problemas, y se apela a la teoría para otorgar algún nuevo sentido a las mismas. Se combinan en este sentido una secuencia narrativa y una explicativa. Aquí el equipo coordinador toma la posición del analista y los destinatarios reciben ese análisis ya realizado. Se configura un tipo de destinatario capaz de comprender hipótesis construidas a partir de conceptos de teorías específicas, es decir, un destinatario con cierta experticia propia de un educador. A su vez, se supone un destinatario capaz de escuchar y tolerar, en términos psíquicos, una interpretación que lo involucra.

Ejemplo:

La tarea de analizar supone una demanda cognitiva importante (porque no es sólo leer, se trata de desarrollar una capacidad). Esta demanda se presenta para la mayoría como una novedad (no todos hicieron materias o espacios donde se trabajara con análisis). Por otra parte, para avanzar, se requiere de tiempo para la lectura individual y de tiempos y espacios para la discusión y escritura grupal. Trabajar en grupo supone disponer de tiempo y además tener cierta disponibilidad psíquica (la necesaria para trabajar con otros que pueden pensar distinto y hemos observado que esto no nos ha resultado siempre fácil). Esto además sucede en un contexto de producción caracterizado por la incertidumbre: la demanda es novedosa y el producto lo es (además de no estar



estandarizado). Hay incertidumbre asociada a no saber qué se espera de mí: No se sabe bien cómo analizar ni tampoco se sabe bien cuál es el producto que debo alcanzar (ya que hay límites a la interpretación, pero no hay respuestas únicas).

En términos de lo trabajado sobre grupos podemos interpretar que ante tareas con estas características es esperable que se despierten ansiedades de distinto orden que en ocasiones pueden dar lugar a comportamientos que dificultan aún más el avance: quedar completamente paralizado ante la tarea (ya sea porque es mucha o porque es difícil, porque “no quiero equivocarme”, etc.); sentir que “no puedo nada” (posición más depresiva); sentir que la cátedra o los compañeros solo me atosigan y no me comprenden (posición más paranoide).

¿Qué piensan respecto de lo que compartimos? ¿Se sienten identificados con algo de lo señalado? ¿Con qué sí y con qué no?

Partiendo de la idea de que la tarea es una novedad para la mayoría de los estudiantes y que esta novedad implica desconcierto frente al resultado a lograr y de que requiere tiempo y disponibilidad, lo cual constituyen datos más “verificables”, se avanza en una interpretación a través del marco conceptual que provee la teoría de grupos que permite dar cuenta de la forma que toman los obstáculos que los estudiantes están vivenciando en el proceso: quedar paralizado, sentir impotencia, etc. (posiciones depresiva y paranoide). Esta interpretación es planteada en forma de hipótesis a discutir y de manera grupal, es decir, sin identificar a ningún estudiante en particular. Constituye parte de la demanda de este tipo de retroalimentaciones identificar qué de lo que se devuelve tiene que ver con cada uno - hacerse cargo- y reconstruir las hipótesis desde el punto de vista individual o de los pequeños grupos. Se trata de tomar de la abstracción planteada por el equipo docente, aquello que puede estar representando lo vivido por cada uno (por ejemplo darse cuenta si se encuentra cada uno en una posición más cercana a lo depresivo o a lo paranoide y avanzar, eventualmente, en analizar qué lo está generando).

La retroalimentación propositiva indirecta

A partir de la identificación de un conflicto o problema, esta retroalimentación avanza presentando posibles soluciones o preguntas que de ser respondidas conformarán modalidades de enfrentamiento/solución del problema. A diferencia de las anteriores la función es movilizar la acción, llevar a los destinatarios a tomar decisiones y actuar.

Combinan una secuencia narrativa (descripción del problema o conflicto) con una secuencia interrogativa (preguntas que sin sugerir modos de actuar, interpelan u orientan al destinatario para actuar o solicitar ayuda para hacerlo).

Demanda de los oyentes la puesta en juego de su iniciativa de resolución a través del planteo de formas de acción que a veces están esbozadas o sugeridas en el planteo mismo. En este sentido, si pensamos el modo en que se define al destinatario aparece la idea de un oyente capaz de actuar y tomar decisiones en función de fines. Un oyente que puede anticipar, analizar y planificar. La relación enunciador - oyente es relativamente simétrica de nuevo, ya que no se elige por él, sino que se presenta a discusión la resolución de lo planteado como problema.

Ejemplo:

En el encuentro anterior varios miembros del grupo señalaron que no pueden escribir hipótesis. La situación es que habiendo avanzado con las nociones teóricas de la perspectiva instrumental, aún el grupo no ha podido producir hipótesis desde esta perspectiva. Entonces, es importante que podamos definir acciones para avanzar: ¿Qué consideran que tienen disponible y qué necesitan para avanzar? ¿Con qué podemos ayudarlos concretamente para que escriban? ¿Qué proponen hacer en el taller de hoy pensando en esta dificultad en la escritura?

La retroalimentación propositiva directa

En este caso, las retroalimentaciones se enfocan en la propuesta de un modo de resolución de un conflicto de manera explícita. Se llevan a cabo a partir de sugerencias concretas acerca de modos de acción en particular. Parten siempre del planteo de lo que se interpreta como un conflicto. Se combinan una secuencia descriptiva (que refiere al problema, conflicto o dificultad) con una secuencia instructiva (en la que se señalan acciones posibles). Al igual que en la anterior



responden a la función de proponer, aunque en este caso la relación entre el enunciador y el destinatario es más asimétrica ya que el enunciador no sólo plantea el problema sino que avanza en proponer soluciones. En este sentido el destinatario es definido como quien puede tomar la decisión de elegir. La demanda cognitiva es menor que en el caso anterior ya que las respuestas a los conflictos son provistas.

Ejemplo:

La semana pasada avanzamos con la perspectiva social. En cuanto a las producciones de hipótesis, hasta el momento, hay una gran diversidad. Hay grupos que produjeron hipótesis desde la perspectiva instrumental y realizaron algún avance desde la perspectiva social. Algunos tienen hipótesis desde la perspectiva instrumental y en otros casos, los grupos no han avanzado aún en producir hipótesis. Considerando esta diversidad les proponemos dos posibilidades para organizar el trabajo de hoy. Tenemos que decidimos por una. Una propuesta: que conformen los grupos de trabajo y nosotros -coordinador y observador- vamos por los grupos atendiendo las dudas y consultas de acuerdo a sus producciones. La segunda: conformar grupos mixtos -con integrantes de cada uno de los grupos de trabajo- con el fin de que trabajen sobre esa variedad de producciones. ¿Con cuál nos quedamos?

Discusión y reflexiones finales

Los resultados del análisis realizado nos han mostrado una serie de características de las retroalimentaciones en el marco de un dispositivo particular como lo es el TAD en el ámbito universitario. Estas características nos han permitido, a su vez, organizar las retroalimentaciones en tipos diferentes según una serie de dimensiones que han resultado relevantes de acuerdo a las líneas teóricas que consideramos – su objeto o tema de tratamiento, su forma o su secuencialidad, la función que cumplen, la demanda para los destinatarios, la definición de los destinatarios que supone y la relación entre estos y el enunciador.

En este apartado retomamos los aportes de diferentes líneas para pensar la retroalimentación - los trabajos sobre sobre evaluación formativa, aquellos del ámbito de la formación en las prácticas, la línea del microanálisis de la interacción y la línea de la psicología social - y los hacemos dialogar con las características que nuestro análisis ha arrojado.

Si consideramos las características de las retroalimentaciones como se han descrito en el contexto de la investigación sobre evaluación formativa, tal como antes señalamos, las mismas son concebidas como aquellas informaciones que se le brindan al estudiante con el fin de que tome conocimiento de su proceso de aprendizaje y pueda, eventualmente, tomar decisiones para modificarlo y alcanzar los objetivos previstos. En este contexto, las retroalimentaciones pueden brindar información sobre el aprendizaje en términos de logro o rendimiento y/o sobre el aprendizaje en términos de proceso (o tarea, según Fenstermacher, 1989). En el caso de las retroalimentaciones que brindan información sobre el aprendizaje en términos de logro, lo que aparece -de modo más o menos explícito- es una identificación de lo alcanzado y de aquello que puede mejorarse. Las retroalimentaciones de la tipología aquí presentada, constituyen textos informativos que antes que referir a los logros de los estudiantes (y hablar de lo alcanzado y de aquello que se debe profundizar), describen el proceso cognitivo y/o emocional del grupo -o algunos de sus componentes-. En algunos de los tipos, concretamente en la retroalimentación de elucidación descriptiva, se señala qué produjo y qué no el grupo. Sin embargo la lógica subyacente no parece ser identificar lo que se logró y lo que no, sino interpelar al grupo para que pueda analizar algo que se recorta como un problema. En este sentido hay un énfasis en describir y analizar los procesos que subyacen a los logros, antes que las características de los logros en sí mismas. Esta es entonces la primera gran característica de las retroalimentaciones del TAD en su totalidad, más allá de las diferencias entre ellas.

La segunda gran característica del total de las retroalimentaciones del TAD es que no se observan ninguno de los tipos de juicios de valor que ha identificado Mancovsky (2011). Tanto si plantean opciones, como si formulan preguntas o hipótesis, se trata de cuestiones a ser discutidas, que no son establecidas desde un lugar único sino que están abiertas al disenso, a la circulación de ideas. Se trata de una cualidad dialógica que es posible en el ámbito de una relación relativamente horizontal entre las partes.

En relación con el microanálisis discursivo de la interacción, mientras en esta línea los movimientos complementarios son retroalimentaciones inmediatas que se hacen sobre el enunciado de un estudiante, sobre alguna respuesta, al igual que



los juicios de valor que analiza Mancovsky (2011), lo propio de las retroalimentaciones del TAD en su totalidad es que no son inmediatas, sino que tienen lugar diferidas en el tiempo. Por otro lado, las retroalimentaciones del TAD no están dirigidas a un individuo sino a un grupo, son públicas - característica que comparten con las devoluciones de la línea de la psicología social. Además no toman como objeto a individuos sino al grupo o a individuos o situaciones planteadas en términos de procesos globales, sin identificación precisa individual. Tampoco constituyen un enunciado vinculado a otro enunciado individual, sino que conforman un texto con una unidad de sentido en sí mismo. Hacen circular un sentido acerca de lo ocurrido y vivenciado; crean, así, un relato compartido, un modo de comprender lo que está ocurriendo que se puede discutir, negociar.

En este sentido, la cualidad grupal de las retroalimentaciones podría ser considerada otra de sus características fundamentales. Dicha cualidad radica no sólo en que brindan información al grupo, sino además en su potencialidad para que los individuos se vean a sí mismos como parte de un colectivo - en tanto hay un énfasis en describir y analizar fenómenos y procesos grupales. Se define a los destinatarios como miembros de un grupo, en términos de la teoría de la polifonía (Ducrot, 2001). Como tal, se distingue también de las retroalimentaciones como son definidas y empleadas en el contexto de la evaluación formativa, línea desde la cual el énfasis se coloca en devoluciones individuales. Esta cualidad, a su vez, demanda de los estudiantes que puedan identificar qué de aquello que se devuelve grupalmente puede ser atribuido a cada uno en particular. En este sentido, podríamos pensar que resultan menos específicas en relación con informar acerca del proceso y de cada uno.

En relación con el escaso valor formativo de las retroalimentaciones -que se plantea desde algunas investigaciones en la línea de la formación docente en las prácticas y también desde la línea del microanálisis discursivo de la interacción- las retroalimentaciones del TAD, al no involucrarse en una lógica evaluativa sino analítica, se alejan de este problema planteado y se acercan más al tipo de retroalimentaciones denominadas “conversaciones reflexivas” (Fairbanks et al., 2000) o a instancias de diálogos que implican un pensamiento conjunto sobre la experiencia (Van Welzen y Volman, 2009; Tigchelaar y Korthagen, 2004).

Si consideramos los tipos de retroalimentación que se han descrito en el ámbito de la formación docente en las prácticas encontramos que sólo dos de los tipos coinciden con los que en este trabajo hemos descrito: el descriptivo y el de cuestionamiento crítico. El primero se parece al de recuperación didáctica, mientras que el segundo se acerca por sus características al de elucidación de nuestra tipología, en cuanto a que plantea preguntas reales que permiten explicitar aquello que subyace al plano manifiesto. Pero mientras que en el caso del tipo de cuestionamiento crítico las preguntas apuntan a la explicitación de aquello que fundamenta una acción, en el tipo de retroalimentación de elucidación se alude a la capacidad de analizar y comprender una situación en su complejidad y en sus aspectos no manifiestos.

Es precisamente este vínculo de las retroalimentaciones con el plano no manifiesto el aspecto que más las acerca a las devoluciones tal como son comprendidas en el seno de la psicología social (Zarzar Charur, 1980). A diferencia de todas las otras conceptualizaciones y modos de entender una retroalimentación, tanto desde esa línea como en el caso de nuestra tipología, aquello que se devuelve en muchos casos cumple la función de promover la toma de conciencia de lo señalado. Tanto en la psicología social como en algunos de los tipos de retroalimentaciones que identificamos -elucidación y propositiva- se parte de un conflicto o problema. Por otro lado, el contenido de estas devoluciones en el caso de la psicología social es siempre emocional, mientras que en nuestra tipología puede serlo en algunos tipos.

Llegados a este punto nos interesa plantear como hipótesis final una redefinición del concepto de retroalimentación. Basada en las características que hemos encontrado en todos los tipos identificados que, más allá de sus diferencias, las distinguen de otros tipos de retroalimentaciones, y en línea con el planteo de la pragmática de la comunicación (Watzlawick et al., 1971), este trabajo nos permite comprender a la retroalimentación como un proceso que tiene lugar como parte de un sistema - el sistema didáctico. Entender así la retroalimentación implica que al analizar la retroalimentación estamos dando cuenta de este sistema, particularmente de los lugares que existen en el mismo, de las reglas que lo rigen y lo caracterizan, de la relación entre las partes.

Más allá de las diferencias que hemos mostrado al interior de la tipología, el total de los tipos de retroalimentaciones aquí descritos responden a una lógica que se distingue de las lógicas de las otras líneas consideradas- la lógica de la evaluación formativa, la de la retroalimentación en el ámbito de la formación en las prácticas, la lógica de la retroalimentación en las lecciones orales analizada desde el microanálisis discursivo, la lógica de la devolución que plantea la psicología social



(Zarzar Charur, 1980). La lógica particular que comparten todas las retroalimentaciones consideradas en la tipología construida supone un modo alternativo de pensar la intervención docente.

Resumiendo, este tipo de intervención se caracteriza por:

- Foco en el análisis y no en la evaluación.
- Dialogicidad.
- Relaciones de mayor horizontalidad.
- Intervención a nivel grupal.
- Intervención en el ámbito cognitivo y emocional.
- Intervención en el nivel de los procesos antes que en el de los productos del aprendizaje.

Por último, a partir del análisis realizado se abren una serie de líneas a seguir indagando en futuros trabajos, que no pueden deducirse de los datos aquí considerados. En primer lugar, resta profundizar en el estudio de la retroalimentación en situación. Esto supone describir e interpretar las retroalimentaciones desde un punto de vista ecológico, es decir, dar cuenta de las características de la situación de comunicación en que la retroalimentación es utilizada, los sentidos que los actores producen sobre la misma en esa comunicación, las modalidades de negociación de los sentidos, etc. Sería interesante, asimismo, poder abordar la intencionalidad del equipo docente a la hora de construir cada una de las retroalimentaciones, lo cual podría hacerse a partir de entrevistas. Podría contrastarse la información de esta entrevista con la retroalimentación en sí y con lo que efectivamente tiene lugar cuando las retroalimentaciones se comparten en el ambiente concreto de la clase. Si bien estas cuestiones exceden el objeto de este trabajo en particular, el mismo constituye un primer paso necesario y útil para iniciar esta exploración.

Consideramos, para concluir, que el aporte del trabajo para pensar el futuro de la educación superior va en dos líneas - empírica y teórica. Desde un nivel empírico ha permitido identificar diferentes tipos de retroalimentaciones y caracterizarlas. Al compararlas con otros tipos de retroalimentaciones y otros modos de comprender la retroalimentación dio lugar, desde un nivel teórico a revisar el concepto de retroalimentación que, a su vez está asociado a un particular modo de definir el rol docente y de comprender al estudiante.

Se espera que los resultados del análisis y la discusión que se presentaron, y el modo alternativo de pensar la intervención docente que se manifestó, constituyan un puente entre la situación presente y el futuro de la educación superior de quienes, a su vez estarán a cargo de la educación de las próximas generaciones.

Referencias bibliográficas

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París, Francia: Nathan.

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Rebeca Anijovich (Ed.), *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Azevedo, R. y Bernard, R. (1995). A meta-analysis of the effects of feedback in computer based instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 13 (2), 109-125.

Ardoino, J. y Berger, G. (1990). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités. *Revue Française de Pédagogie*, 90 (1), 105-112.

Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. En J. Madden (Ed.), *Neurobiology of learning, emotion and affect*. (pp. 229-270). New York: Raven.



- Bandura, A. y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (5), 1017-1028.
- Bangert-Drowns, R.; Kulik, C.; Kulik, J. y Morgan, M. T. (1991). The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. *Review of Educational Research*, 61 (2), 213 - 238.
- Barbier, J. M. (2013). *Formação de Adultos e Profissionalização: Tendências e Desafios*. Brasília, Brasil: Liber-Livro.
- Baron, R. (1993). Criticism (informal negative feedback) as a source of perceived unfairness in organizations: Effects, mechanisms, and countermeasures. En: R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management* (pp. 155–170). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B. y William, D. (2003). *Assessment for Learning- putting it into practice*. Maidenhead, U.K.: Open University Press.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), 5-25.
- Braund, M. (2001). Helping Primary Student Teachers Understand Pupils' Learning: Exploring the student mentor interaction. *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 189-200.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo discursivo*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bunton, D., Stimpson, P. y Lopez-Real, F. (2002). University tutors' practicum observation notes: Format and content. *Mentoring & Tutoring*, 10(3), 233-252.
- Caughlan, S. y Jiang, H. (2014). Observation and Teacher Quality Critical Analysis of Observational Instruments in Preservice Teacher Performance Assessment. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 375-388.
- Cauley, K. y McMillan, J. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 83(1), 1-6.
- Chaliès, S.; Ría, L.; Bertone, S.; Trohel, J. y Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781.
- Doyle, W. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum inquiry*, 14(2), 129-149.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Fairbanks, C.; Freedman, D. y Kahan, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Fedor, D. (1991). Recipient responses to performance feedback: A proposed model and its implications. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 9(20), 73–120.
- Fedor, D.; Davis, W.; Maslyn, J. y Mathieson, K. (2001). Performance improvement efforts in response to negative feedback: The roles of source power and recipient self-esteem. *Journal of Management*, 27(1), 79–97.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y método*. (pp. 150-181). Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1998). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc-FFyL.



- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, USA: Aldine de Gruyter.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, España: Paidós.
- Lepper, M. y Chabay, R. (1985). Intrinsic motivation and instruction: Conflicting views on the role of motivational processes in computer-based education. *Educational Psychologist*, 20(4), 217-231.
- Lundgren, U. (1977). *Model analysis of Pedagogical Processes*. Estocolmo, Suecia: Stockholm Institute of Education, department of Educational Research.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Manrique, M. S. y Sanchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico. El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. *Didac*, 64, 51-57.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Merton, R. (1949). *Social theory and social structure*. New York, USA: Free Press.
- Mottier López, L. (2011). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En Rebeca Anijovich (Ed.) *La evaluación significativa*. (pp- 43-73) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Narciss, S. y Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. En: Niegemann, Leutner y Brunken (Eds.), *Instructional design for multimedia learning* (pp. 181–195). Nueva York, USA: Waxmann.
- Osorio Sanchez, K. y López Mendoza, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 13-30.
- Pichón- Rivière, E. (2011). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Price, M.; Handley, K.; Millar, J. y O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), 277–289.
- Sanchez Troussel, L. y Manrique, M. S. (2017). El trabajo sobre las emociones en un taller de formación en análisis didáctico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE* (Chile), 17(34), 139-148.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Ralph Tyler; Robert Gagné; Michael Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. (pp. 39-83). Chicago, USA: Rand McNally.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 665-679.
- Van Velzen, C. y Volman, M. (2009). The activities of a school based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345-367.



Watzlawick, P., Bavelas, J. y Jackson, D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, España: Herder.

Wiener, N. (1961). *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Massachusetts, USA: The MIT Press.

Zarzar Charur, C. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Perfiles Educativos*, 1 (9), 14-36.

Datos de Autoría

Lorena Sanchez Troussel

Lic. en Ciencias de la Educación y candidata a doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Ha sido becaria de investigación del CONICET y ha realizado estancias doctorales en el exterior. Su tesis indaga sobre los sentidos de la experiencia de directores que trabajan en escuelas en contextos de vulnerabilidad social. Actualmente se desempeña como docente del Departamento de Educación, investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA y del Programa UBA XXI.

lorenasancheztroussel@gmail.com

María Soledad Manrique

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) y Doctora por la Universidad de Buenos Aires desde 2009, psicodramatista desde 2012, candidata a magister en Danza Movimiento Terapia de la Universidad Nacional de las Artes. Desde el comienzo de su carrera se ha preocupado por el tema de la transformación humana inherente al aprendizaje, a la enseñanza y a la formación, como docente, coordinadora grupal e investigadora. Como docente se ha desempeñado en el nivel primario, secundario, terciario, universitario y doctoral. Actualmente es miembro docente del Departamento de Educación de la UBA. En el área de investigación fue becaria doctoral del CONICET y actualmente es investigadora adjunta. Los resultados de su investigación se encuentran publicados en numerosas revistas nacionales e internacionales y en reuniones científicas.

solemanrique@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 2/7/2018

Fecha de aprobación: 10/10/2018

