

# El *feedback* para la mejora del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial de profesores

*The feedback for improving learning: an experience in initial teacher training*

Carlos Alberto Ferreira<sup>1</sup>

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
[caferreira@utad.pt](mailto:caferreira@utad.pt)

## Resumen

El *feedback* descriptivo escrito, que se deriva de la práctica de la evaluación formativa, juega un papel importante en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, ya que proporciona información oportuna al estudiante sobre los aprendizajes realizados, sus dificultades y sobre las indicaciones para superarlos. Fue a partir de esta idea que, en el curso escolar 2018/2019, llevamos a cabo una experiencia de *feedback* descriptivo escrito en la planificación de clases de futuros maestros, en el ámbito de una asignatura semestral de prácticas. El objetivo de esta experiencia fue verificar si este *feedback* contribuye en la mejora de su aprendizaje en la tarea de la práctica docente de estos estudiantes. En los comentarios, que se proporcionaron en el *feedback* escrito, se indicó lo que estaba bien y lo que se necesitaba mejorar o corregir. A su vez, se dieron orientaciones para hacerlo. Con esto, descubrimos que los estudiantes estaban mejorando su desempeño en la preparación de la planificación de sus clases a lo largo del semestre, superando las dificultades diagnosticadas al inicio de la preparación de esta tarea.

**Palabras clave:** Planificaciones de clases, Evaluación formativa, *Feedback* descriptivo, Futuros maestros.

## Abstract

Written descriptive feedback, which derives from the practice of formative assessment, plays an important role in improving student learning, as it provides timely information to the student about the learning done, its difficulties, and directions for overcoming it. It was from this idea that, in the 2018/2019 school year, we conducted a descriptive feedback experiment written in the planification of the future teacher's classes within the semiannual internship discipline. The objective of this experiment was to verify if this feedback would contribute to the improvement of their learning in the student's referred task of the teaching practice. This feedback indicated what was good within the given classes and what they needed to improve or correct, as well as guidance to do so. With this, we found that students were improving their performance in preparing their lesson plans throughout the semester, overcoming the difficulties diagnosed at the beginning of this task.

**Key words:** Lesson plans, Formative assessment, Descriptive feedback, Future teachers.

## 1. Introducción

El *feedback* a los alumnos consisten en una información proporcionada por el profesor al alumno de manera oportuna sobre su aprendizaje, sus dificultades o errores, y sobre la orientación para superarlos. Fruto de la práctica de la evaluación formativa continua, el *feedback*, en forma oral o escrita, es un procedimiento muy importante para la promoción del aprendizaje en los estudiantes, ya que facilita el conocimiento de sus procesos de aprendizaje y los alienta a participar en su regulación.

---

<sup>1</sup> Investigador Integrado del Centro de Investigación e Intervención Educativa de la Universidad de Oporto

Con base en estas ideas, decidimos llevar a cabo una experiencia de evaluación formativa con *feedbacks* descriptivos escritos a los estudiantes en el ámbito de una asignatura de prácticas del 1<sup>er</sup> año – 2<sup>o</sup> semestre del Máster en Educación Preescolar y Enseñanza del 1<sup>er</sup> Ciclo de Educación Básica de una universidad en el norte de Portugal, en el año escolar 2018/2019. Esta práctica de evaluación formativa y *feedback* descriptivo escrito tomó como objeto la planificación de las clases que los futuros maestros realizaron para su orientación en la práctica docente en las escuelas. El objetivo de esta experiencia fue verificar si el *feedback* descriptivo escrito contribuía a la mejora del aprendizaje de los futuros maestros en la planificación de sus clases.

Aunque dieron al profesor universitario las respectivas planificaciones de las clases que impartieron cada semana del semestre, en este texto presentamos la evaluación formativa realizada y su *feedback* descriptivo escrito de la primera planificación elaborada por ellos, de la que se realizó a mediados del semestre y de la última planificación que hicieron. Pretendemos analizar y reflexionar sobre la evolución del aprendizaje de los estudiantes en la elaboración de esta tarea de práctica docente.

Este texto comienza con algunas ideas teóricas sobre la evaluación formativa y *feedback*, seguidas de un punto sobre las características del *feedback* para el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, describimos el contexto de la realización de la experiencia del *feedback* escrito descriptivo proporcionado de acuerdo con la evaluación formativa realizada en la planificación de las clases de los futuros maestros. Por último, presentamos y reflexionamos sobre los resultados obtenidos después de esta experiencia, con el fin de demostrar que los comentarios proporcionados hicieron posible mejorar el aprendizaje en esta tarea.

## 2. El *feedback* en el contexto de la evaluación formativa

Actualmente se llega a un consenso en el que la evaluación es una práctica que debe ser realizada por el profesor, con la participación de los estudiantes, no sólo para medir y clasificar los resultados del aprendizaje, sino también para promover este mismo aprendizaje (Fernandes, 2005; Ferreira, 2007; Santos, 2010; 2016). Para que la evaluación cumpla este último propósito, debe tener una dimensión formativa, por lo que ésta debe integrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El hecho de integrarse en este proceso, permite la recopilación y análisis de información sobre los procesos de aprendizaje de los distintos alumnos, basándose en una referencia delimitada por criterios claros de evaluación para el profesor y el conocimiento de los alumnos (Allal, 2007; Ferreira, 2007). Criterios, estos que “son el elemento del proceso que permite relacionar y concretar los objetivos de las asignaturas con los contenidos a trabajar determinando el ‘tipo y grado’ de consecución de los mismos” (Pueyo *et al.*, 2011, p. 28).

Para la recopilación de esta información y teniendo en cuenta los criterios de evaluación definidos, el profesor debe centrarse en observar a los estudiantes durante las tareas de aprendizaje, porque “la tarea es ante todo una situación de aprendizaje para el estudiante y la evaluación se integra en esta situación” (Mottier, 2015, p. 63). Esta observación de los estudiantes en las tareas de aprendizaje permite la verificación, en el momento, del aprendizaje que están haciendo los estudiantes y las dificultades que están experimentando (Neves y Ferreira, 2015). Frente a las dificultades o errores detectados, es necesario que el profesor establezca un diálogo reflexivo con el alumno (Ferreira, 2018), estructurado por las cuestiones derivadas de sus estrategias cognitivas y procesales en las tareas de aprendizaje con vistas al diagnóstico de las causas de estas dificultades o errores.

A través de la práctica de la evaluación formativa se realiza el diagnóstico continuo de los aprendizajes que los distintos alumnos están haciendo y las dificultades o errores que están cometiendo, comparándolos con los criterios de evaluación delimitados y también, diagnosticando las causas que motivaron estos errores y dificultades (Ferreira, 2007; Scallon, 2000). Así, estamos frente a una práctica de evaluación para el aprendizaje, porque la “evaluación educativa está claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación” (Pueyo *et al.*, 2011, p. 33).

Con una práctica de evaluación para el aprendizaje que toma en cuenta los procesos de aprendizaje, los errores de los estudiantes no son punidos, sino analizados y entendidos, siendo considerados normales para aquellos que están aprendiendo (Pinto y Santos, 2006). Es importante explorar estos errores o dificultades con sus respectivos estudiantes a través de una comunicación con intencionalidad evaluativa (Santos, 2010), que se estructura por la cuestión de las representaciones de los estudiantes acerca de las tareas en las que están involucrados y del razonamiento que derivan de ellas y que los llevaron al error. El diagnóstico detallado de los procesos de aprendizaje tiene que ser compartido con sus respectivos estudiantes a través de un *feedback* que les permite crear conciencia de lo que han sido capaces de aprender y de lo que necesitan mejorar o corregir. Esta es la información de fondo para el estudiante, que “no solo comprende comentarios sobre lo que se ha hecho, sino también sugerencias acerca de lo que pueda hacer a continuación” (Brown y Pickford, 2013, p. 23), pudiendo así mejorar lo que necesita en su aprendizaje. Esto se debe a que, como refieren Domingo *et al.* (2018, p. 46), “una evaluación continuada que no permita al estudiante demostrar que va superando los errores cometidos, es un sistema incompleto, al que le falta también la realimentación necesaria que debe establecerse entre cada docente y cada uno de sus estudiantes para comprobar su grado de avance y el grado de satisfacción del mismo.”

Mediante este *feedback* o retroalimentación del profesor es posible la regulación compartida del proceso de aprendizaje con cada alumno, ya que este *feedback* consiste en información dada a los estudiantes en tiempo útil sobre “su nivel real, o su estado, frente a los objetivos de aprendizaje y, al mismo tiempo, proporcionar información que les ayude a reducir la brecha entre el estado real y el previsto” (Bruno y Santos, 2010, p. 62). Es con esta información proporcionada por el profesor que es posible estimular el aprendizaje. Tengamos presente que el *feedback* es “un proceso por medio del cual los aprendices obtienen información sobre su rendimiento que les permite apreciar las similitudes y diferencias entre los estándares apropiados para el desempeño de la tarea y las cualidades del suyo propio, y así poder generar una serie de mejoras en el mismo” (Boud y Molloy, 2015, p. 20).

El *feedback* descriptivo de los procesos de aprendizaje permite la concienciación y colaboración de los estudiantes en la regulación de estos procesos de aprendizaje. Teniendo el *feedback* como finalidad la de que “los alumnos descubren si están siendo exitosos en sus tareas y si están listos para cumplir con las expectativas” (Boud y Molloy, 2015, p. 13), el estudiante se da cuenta de lo que ya ha sido capaz de aprender y lo que necesita para mejorar o corregir y cómo puede hacerlo, lo que le permite comprometerse con su aprendizaje, buscando los medios para aprender más y mejor.

### 3. Características de la retroalimentación efectiva para el aprendizaje

Para que el *feedback* proporcionado, en el contexto de la práctica de la evaluación formativa continua, contribuya al éxito educativo de los estudiantes, no sólo debe ser descriptivo de los aprendizajes realizados y de las dificultades o errores a superar. También debe dar pistas que ayuden a los alumnos a superar errores, superar sus dificultades o mejorar el aprendizaje que hacen. Es en este contexto que Bruno y Santos (2010) indican las siguientes características que el *feedback* debe tomar para que contribuya a que los estudiantes pueden mejorar sus aprendizajes tiene que centrarse más en el proceso de aprendizaje del estudiante que en los resultados que consiguen; tiene que indicar el aprendizaje que los alumnos ya han podido hacer; debe incidir sobre los errores y las dificultades diagnosticadas que los alumnos ya consiguieron superar; errores o dificultades diagnosticadas y las estrategias utilizadas por el estudiante que estuvieron en la raíz de estos errores o dificultades; tiene que dar sugerencias sobre cómo el estudiante puede superar el error o dificultad por medios alternativos; debe estimular el pensamiento del estudiante para que pueda corregir sus errores progresiva y autónomamente o superar sus dificultades; tiene que ser implementado sistemáticamente, para que pueda tener los efectos deseados en el aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que la eficacia del *feedback* se verifica por los resultados que produce en el aprendizaje de los estudiantes (Domingo *et al.*, 2018), Boud y Molloy (2015) informan que este *feedback* tiene que: centrarse en lo que hace el estudiante y no tanto en lo que el profesor u otros hacen por él; saber la importancia de criterios externos para evaluar el trabajo del estudiante y la necesidad de que él los conozca; tiene que ser un proceso sistemático y no un acto aislado de información; reconocer la tarea o el trabajo del estudiante como un importante foco de atención; conducir la acción del profesor y mejorar el aprendizaje del alumno.

Como práctica de información de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, el *feedback* se puede proporcionar, según Bruno y Santos (2010), oralmente o por escrito. El *feedback* oral, resultante del diagnóstico que el profesor hace del proceso de aprendizaje del estudiante, es aquél en el que el estudiante tiene acceso inmediatamente, es decir, justo después de la evaluación realizada por el profesor. Por esta razón, Bruno y Santos (2010) lo refieren como poco reflexionado, porque el profesor lo proporciona tan pronto como termina el análisis que hace de la información que recopiló del proceso de realización de una tarea determinada en la que el estudiante está involucrado (Bruno y Santos, 2010). El *feedback* escrito es el que surge en forma de comentario escrito al desempeño del estudiante en una tarea de aprendizaje realizada, es decir, constituye un “dicho evaluativo” (Pinto y Santos, 2006) escrito que se transmite al estudiante, razón por la cual no es olvidado por él. Este es el *feedback* más reflexionado por el profesor, porque es elaborado de manera distanciada y crítica de acuerdo con los criterios de evaluación definidos para la tarea de aprendizaje en cuestión (Bruno y Santos, 2010). Además de indicar el aprendizaje ya realizado y lo que el alumno necesita para mejorar o corregir en la tarea, en este *feedback* escrito el profesor sugiere pistas que le ayudan a resolver la tarea y, en consecuencia, a realizar un aprendizaje de calidad.

El *feedback* también puede ser, según Gipps (1999), evaluativo o descriptivo. El primero es el que se traduce en la información al alumno del juicio evaluativo elaborado por el profesor. En el caso de clasificación o calificación de la información, poco o nada contribuye al aprendizaje del estudiante (Silva y Lopes, 2014).

Por otro lado, el *feedback* descriptivo consiste en información detallada sobre el aprendizaje realizado, las dificultades o errores y los aspectos a mejorar en el aprendizaje dado por el profesor al alumno, sugiriendo acciones que le permitan llevar a cabo el aprendizaje. Pero este *feedback* descriptivo puede ser objeto de elaboración conjunta del profesor con el alumno si la evaluación de una tarea de aprendizaje determinada resulta de la reflexión compartida de ambos, lo que permite la negociación de estrategias de aprendizaje que permitan al alumno superar las dificultades o profundizar la participación en el aprendizaje realizada.

Al compartir la evaluación y preparación de los comentarios con el alumno, el profesor los lleva a reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas y a responder a los comentarios proporcionados. Actuando sistemáticamente, el estudiante automatiza progresivamente su evaluación, aprende a elaborar el *feedback* interno y a autorregular su propio aprendizaje (Boud y Molloy, 2015). Es en este sentido que Boud y Molloy (2015, p. 52) informan que “el *feedback* debería servir a la función de capacitar, progresivamente, a los alumnos para supervisar, evaluar y regular mejor su propio aprendizaje independientemente de sus profesores.”

Por lo tanto, el *feedback* que estimula el aprendizaje en los estudiantes debe ser construido de manera rápida y contextualizada en la tarea de aprendizaje evaluada, identificando los aprendizajes realizados, las dificultades o lo que tiene que ser mejorado y dando pistas que ayuden a los estudiantes a mejorar su aprendizaje. Este procedimiento puede estimular la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje por parte del propio alumno, si es iniciado por el profesor sistemáticamente y con la participación del estudiante en esta práctica (Ferreira, 2011).

#### 4. El contexto de la realización de la experiencia del *feedback* escrito en la planificación de las clases de los futuros maestros

Debido a la importancia del *feedback* descriptivo elaborado en el contexto de la práctica de la evaluación formativa para la promoción del aprendizaje en los estudiantes (Boud y Molloy, 2015; Bruno y Santos, 2010; Ferreira, 2007, Gipps, 1999), nuestra intención fue la de implementar la práctica de este *feedback* en una asignatura de prácticas en el curso de Máster en Educación Preescolar y Enseñanza del 1<sup>er</sup> Ciclo de Educación Básica, de una universidad en el norte de Portugal, en el año escolar 2018/2019. En Portugal, la formación inicial de educadores y profesores maestros del 1<sup>er</sup> ciclo de educación primaria se logra por la frecuencia y aprobación en la Licenciatura en Educación Básica (3 años) y en el Máster en Educación Preescolar y Enseñanza del 1<sup>er</sup> Ciclo de Educación Básica (2 años) (Decreto-Lei No 79/2014).

La experiencia se llevó a cabo en una asignatura de prácticas del 1<sup>er</sup> año - 2<sup>o</sup> semestre de este máster, que había empezado en febrero de 2019 y terminado en junio del mismo año. No se trata de las prácticas finales, que se llevan a cabo sólo en el 2<sup>o</sup> año del máster. En esta asignatura, los alumnos, en grupos de dos con un total de 6 grupos, fueron a las escuelas por la mañana (de 9h a 12h), un día de la semana definido en el horario escolar por los profesores de las clases de educación preescolar y del 1<sup>er</sup> ciclo de educación primaria. Cabe señalar que los grupos impartieron clases cinco mañanas en educación preescolar y otras cinco mañanas en las de 1<sup>er</sup> ciclo de educación primaria.

El objetivo de esta experiencia fue verificar si el *feedback* escrito y sistemático del profesor en las planificaciones de la clase hizo posible el mejor rendimiento y aprendizaje de los estudiantes en la realización de su planificación de las clases a lo largo del semestre.

La elaboración de la planificación de la clase es de gran relevancia para los futuros maestros, dada la función de orientación que desempeña para aquellos que comienzan la práctica docente. Así cada semana, cada grupo de alumnos hacía la planificación de la clase que iba a impartir, describiendo los contenidos, objetivos de aprendizaje, actividades, recursos y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Pacheco, 2001). La planificación era entregada al respectivo profesor titular de la clase el día en que iban a dar clase y al profesor universitario responsable por la asignatura, un día cualquier de esa misma semana combinado con los estudiantes.

El profesor universitario debía evaluar formativamente cada semana las planificaciones de las clases. Al final del semestre, esta evaluación formativa de las planificaciones de las clases era convertida en una calificación, situada en una escala de 1 a 20 valores, asignando una puntuación en cada uno de los criterios utilizados para realizar la evaluación formativa. La calificación obtenida en esas planificaciones tenía un peso de un 40% de la calificación final de la asignatura.

Dado que se trataba de una evaluación formativa que tenía como objetivo diagnosticar el aprendizaje que estaban haciendo los estudiantes y sus dificultades y errores para una intervención pedagógica que permitiera su superación (Ferreira, 2007; Pueyo *et al.*, 2011), cada semana el profesor universitario hacía una evaluación formativa de la planificación de la clase de cada grupo de estudiantes. No se asignaba ninguna calificación en esa evaluación, sólo se hacían correcciones y se escribían comentarios descriptivos, indicando lo que estaba bien, sus dificultades o errores, lo que necesitaban mejorar y cómo podían hacerlo (Bruno y Santos, 2010). Se pretendía, con este *feedback*, que los estudiantes desarrollaran “la capacidad de supervisar la calidad de su propio trabajo durante la producción efectiva del mismo y no más tarde” (Brown y Pickford, 2013, p. 25). Esta planificación de clase corregida y con el *feedback* descriptivo escrito era analizada por los respectivos futuros maestros en la clase teórica, que tenía lugar en otro día de semana establecido en el horario. Cada vez que los estudiantes le solicitaban, el profesor universitario les aclaraba sobre la corrección realizada y sobre los comentarios registrados en la planificación de la clase. Esta fue una práctica que tuvo lugar cada semana a lo largo del segundo semestre del curso escolar 2018/2019.

## 5. La experiencia de *feedback* escrito y la mejora del aprendizaje en la planificación de las clases de los futuros maestros

Dentro del ámbito de la iniciación a la práctica docente, la realización de la planificación de la clase es de gran importancia para el futuro maestro. Esta planificación de la clase consiste en un conjunto de decisiones de didácticas pre activas (antes de la clase) que los futuros maestros toman relacionando el contenido que se enseñará, con los objetivos de aprendizaje que deben cumplir los estudiantes, actividades a realizar, los recursos didácticos a utilizar y los procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2011; Pacheco, 2001). Estas decisiones didácticas se toman con el propósito principal de guiar al futuro maestro en la clase que impartirá (Pacheco, 2001). Dada esta función orientadora de la planificación de la clase, fue la opción del profesor de la universidad de acompañar a los estudiantes en su preparación y evaluar formativamente la planificación de la clase cada semana a lo largo del semestre. Se trató de una evaluación continua, de carácter formativo y práctica de los estudiantes (Ferreira, 2007), realizada con criterios de evaluación (Alves, 2004) que eran de su conocimiento.

Los criterios de evaluación que guiaron la evaluación de las planificaciones de las clases fueron los siguientes: formulación correcta y clara de los objetivos del aprendizaje en la planificación de la clase y su articulación con los contenidos y actividades; claridad y corrección en la descripción de los contenidos previstos que se deben enseñar; claridad y secuencia adecuada de las actividades que deben llevarse a cabo para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos descritos en la planificación de la clase; articulación de las actividades con los contenidos y con los objetivos formulados; identificación clara de los procedimientos de evaluación del aprendizaje; adecuación de los instrumentos de evaluación a los objetivos de aprendizaje y a los contenidos previstos. A partir de estos criterios de evaluación, el profesor evaluaba cada planificación de la clase y elaboraba el *feedback* escrito sobre cada una de ellas.

Buscamos, con esta práctica de evaluación formativa de la planificación de las clases, diagnosticar continuamente el aprendizaje que los alumnos estaban realizando, sus dificultades o errores para una intervención oportuna y adecuada (Alves, 2004; Ferreira, 2007; Pueyo *et al.*, 2011) a los procesos de aprendizaje de cada grupo de alumnos en relación con esta tarea docente. Esta evaluación también fue una práctica para los estudiantes, porque su “propósito [es] que el alumnado sea consciente de cómo y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo” (Pueyo *et al.*, 2011, p. 34). En este sentido, el *feedback* descriptivo de lo que estaba bien, errores o dificultades o lo que necesitaba mejorar en la planificación era registrado por escrito y se daban pistas para superar sus dificultades (Bruno y Santos, 2010; Santos, 2010).

Para demostrar que los comentarios descriptivos escritos en la planificación de las clases de los futuros maestros proporcionaron la mejora de su desempeño y aprendizaje en la preparación de este instrumento didáctico, presentamos la evolución de la evaluación formativa y su respectivo *feedback* escrito de la primera planificación de clase elaborada por cada grupo de futuros maestros, seguido de la planificación realizada a mitad del semestre y, finalmente, los de la última planificación.

Grupo	Evaluación formativa	<i>Feedback</i> escrito
Grupo 1	Los objetivos no indican el aprendizaje que los estudiantes tienen que realizar; los contenidos no identifican los conceptos para trabajar en la clase, sino sólo el tema de la clase; las actividades son claras y bien secuenciadas; no indican claramente los procedimientos para evaluar el aprendizaje.	“Las actividades son apropiadas para los alumnos y el tema de la lección y describen los recursos que se utilizarán en ellas. Pero en los objetivos tienen que identificar el aprendizaje que los alumnos tomarían en clase, así como los conceptos que enseñan. También deben mejorar la descripción de los procedimientos de evaluación del aprendizaje indicando los criterios de evaluación; tienen que construir un instrumento para evaluar el proceso de

		aprendizaje. Deben consultar el libro de Ribeiro y Ribeiro (1990) sobre la planificación de clases. También les daré aclaraciones en clase teórica.”
Grupo 2	Ni todos los objetivos indican el aprendizaje que los niños deben tomar en clase; no registran todos los conceptos para enseñar.	“Describen las actividades de manera clara y bien secuenciada, pero necesitan mejorar la formulación de los objetivos e identificar los conceptos que enseñarán. Consulten el libro de Pacheco (1999) sobre los objetivos y los contenidos de la enseñanza.”
Grupo 3	Los contenidos son claros, pero los objetivos no identifican el aprendizaje que los alumnos tienen que tomar con la lección; la descripción de las actividades no está clara.	“Hay claridad de los conceptos a enseñar y los procedimientos para evaluar el aprendizaje, que son apropiados para los objetivos y contenidos. Tienen que revisar la formulación de objetivos y la descripción de las actividades. Consulten el libro de Pacheco (1999) sobre planificación de clases.”
Grupo 4	Los objetivos no están bien formulados y no indican el aprendizaje que los niños deben tomar en clase; no están claros en los conceptos a enseñar; las actividades están bien secuenciadas, pero los procedimientos para evaluar el aprendizaje no están claros, porque los criterios de evaluación tampoco lo son.	“Describen claramente las actividades a realizar, pero necesitan mejorar la formulación de objetivos y la descripción de los conceptos y procedimientos para evaluar el aprendizaje. Consulten el libro de Ribeiro y Ribeiro (1990) sobre planificación de clases.”
Grupo 5	Los objetivos están mal formulados y no indican el aprendizaje que deben llevar a cabo los niños; son claros en los conceptos que se deben enseñar y en la descripción de las actividades y los recursos. Los procedimientos para evaluar el aprendizaje no están claros, porque no se percibe la práctica de la evaluación formativa que realizaron.	“Identifican claramente los conceptos que se deben enseñar y describen muy bien las actividades a llevar a cabo, pero tienen que revisar la formulación de los objetivos y procedimientos de aprendizaje. Os ayudaré en clase teórica, pero vean el libro de Pacheco (1999) sobre planificación de clases.”
Grupo 6	Los objetivos están mal formulados y no indican el aprendizaje que deben llevar a cabo los estudiantes. Los contenidos tampoco identifican claramente los conceptos en los que se debe trabajar y no describen los procedimientos para evaluar el aprendizaje. Pero las actividades son muy claras, así como los recursos que se utilizan en ellas.	“Las actividades que describen son muy claras y apropiadas para los contenidos y objetivos descritos, pero tienen que formular mejor los objetivos e identificar claramente los conceptos a enseñar. También se describe cómo evalúan el aprendizaje que los niños hacen en clase. Consulten Ribeiro y Ribeiro (1990) sobre planificación de clases, que les permitirá entender mejor las explicaciones que les daré en clase teórica.”

**Tabla 1:** Evaluación formativa y *feedback* descriptivo de la primera planificación de la clase

Al leer la Tabla 1 se puede verificar que, de acuerdo con la evaluación formativa realizada, los diferentes grupos mostraron dificultades en la formulación de objetivos de aprendizaje, porque no eran claros al identificar los aprendizajes que esperaban que los alumnos de las clases realizaran con la clase que cada uno de ellos iba a impartir. Además de esta dificultad común, cinco de los seis grupos de estudiantes también tuvieron dificultades para describir los conceptos que iban a enseñar. Aun así, la mayoría de los

grupos expresaron dificultades en la descripción de los procedimientos de evaluación formativa a implementar para la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En vista de estas dificultades diagnosticadas, el profesor universitario corrigió la formulación de los objetivos de aprendizaje, los contenidos a enseñar, así como la identificación de técnicas e instrumentos de evaluación de la formación. Además de esta corrección en cada planificación, el profesor elaboró un *feedback* escrito, con la identificación de lo que estaba bien en la planificación (actividades y recursos, en la mayor parte de las planificaciones), de lo que necesitaban mejorar (formulación de objetivos, descripción de conceptos y procedimientos de evaluación formativa) y cómo podrían superar sus dificultades, a través de la consulta de la literatura sobre planificación de clases. Con este “decir evaluativo” (Pinto y Santos, 2006) y dadas estas dificultades de los estudiantes, el profesor universitario también hizo aclaraciones en la clase teórica sobre los aspectos en los que evidenciaron dificultades, desde una perspectiva de regulación del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Ferreira, 2007). Después de revisar los contenidos de la planificación de clases, el profesor universitario guio a los estudiantes en la preparación de la siguiente planificación de la clase.

Esta orientación de los grupos de estudiantes y el análisis semanal de cada planificación evaluada por el profesor universitario y su *feedback* descriptivo escrito hicieron posible que, a mitad del semestre, los estudiantes ya revelaran menos dificultades en la preparación de la planificación, como se puede ver en la evaluación formativa y en la retroalimentación descriptiva de éstas, transcritas en la Tabla 2.

<b>Grupo</b>	<b>Evaluación formativa</b>	<b>Feedback escrito</b>
Grupo 1	Los objetivos de aprendizaje no están bien formulados, pero el contenido es claro y las actividades adecuadas a los objetivos y contenidos. No explican con qué instrumento van a observar la actividad del juego.	“Están mejorando en la formulación de los objetivos y describiendo la evaluación del aprendizaje. Sólo tiene que indicar mejor todo el aprendizaje que los niños tienen que ver con su clase y utilizar algún instrumento de orientación y registro de la observación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Os explicaré en clase cómo hacerlo. También consulten el libro de Neves y Ferreira (2015) que se incluye en la bibliografía de la unidad curricular.”
Grupo 2	Definen claramente los objetivos de aprendizaje, así como los contenidos y actividades que se adaptan a los contenidos y objetivos. La descripción de los procedimientos de evaluación de los procesos de aprendizaje no está clara.	“Han hecho muchos progresos en los objetivos, indicando el contenido y permanecen claros en las actividades. Deben ser más precisos en los procedimientos para evaluar los procesos de aprendizaje. Vean los instrumentos del libro de Neves y Ferreira (2015).”
Grupo 3	Los objetivos están bien formulados, pero no indican todos los conceptos a enseñar. Las actividades son apropiadas para el contenido y los objetivos. No están claros los procedimientos para evaluar los procesos de aprendizaje.	“Están progresando, pero necesitan mejorar en la descripción de los conceptos de enseñanza y los procedimientos de evaluación de los procesos de aprendizaje. En la clase aclararé estos problemas, pero consulten el libro de Neves y Ferreira (2015) para entender mejor la evaluación del proceso de aprendizaje.”
Grupo 4	Definen claramente los objetivos y contenidos. No se entiende cómo se llevará a cabo una actividad. Tampoco está clara la descripción de los procedimientos para evaluar los	“Están mejorando. Deben ser más claros a la hora de describir los procedimientos para evaluar los procesos de aprendizaje. Consulten el libro de Neves y Ferreira (2015) y en clase os explico esta evaluación.”

	procesos de aprendizaje de los estudiantes.	
Grupo 5	Formulan los objetivos muy bien y describen claramente las actividades. Algunos contenidos descritos no están claros. Los procedimientos de evaluación del aprendizaje están muy bien descritos, así como las herramientas para hacerlo.	“Están mejorando mucho. Definen bien los objetivos y las actividades. No están completamente claros los contenidos. Os ayudo en clase.”
Grupo 6	Un objetivo no está bien formulado, por lo que no está claro de qué trata el aprendizaje. Las actividades indican conceptos no descritos en el contenido. Describen muy bien los procedimientos de evaluación del aprendizaje.	“Describen muy bien los procedimientos para evaluar el aprendizaje y en relación con los objetivos también han mejorado, aunque uno de ellos aún no está bien formulado. También tienen que describir todos los conceptos que van a enseñar. Reseña escrita por Ribeiro y Ribeiro (1990).”

**Tabla 2:** Evaluación formativa y *feedback* escrito de la planificación de clases a mediados del semestre

Desde la primera planificación, los diferentes grupos de alumnos han mejorado su aprendizaje en la elaboración de este instrumento de enseñanza. La información proporcionada en los *feedbacks* escritos en las planificaciones relativas a las indicaciones de lecturas de trabajos específicos sobre la planificación de clases y sobre la evaluación de los procesos de aprendizaje y también las explicaciones dadas por el profesor universitario en clases teóricas, estaban permitiendo el mejor rendimiento de los estudiantes en esta tarea de práctica docente.

Sin embargo, en la mayoría de los grupos, se destacaron algunas dificultades en los procedimientos de evaluación formativa continua, por observación directa de los alumnos durante la realización de las tareas de aprendizaje. Estos grupos debían aclarar los criterios de evaluación que los guiaron en esta observación y algunos de ellos, tendrían que construir instrumentos para el registro de esa misma observación, adecuados a la tarea a evaluar, sus criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje definidos para la clase. Además, se verificaron dificultades en la formulación de objetivos y en la indicación de los conceptos de enseñanza y aprendizaje. De ahí las pistas dadas en el *feedback* escrito, relacionadas con la consulta de libros sobre la planificación de clases y las explicaciones del profesor universitario en las clases teóricas sobre los aspectos en dificultad.

Grupo	Evaluación formativa	<i>Feedback</i> escrito
Grupo 1	Los objetivos están bien formulados, las actividades son claras e interesantes. Los procedimientos para evaluar el aprendizaje son claros. No indican todos los conceptos que enseñaron.	“Han mejorado mucho en la preparación de la planificación. Los objetivos están bien formulados, las actividades son claras, así como los procedimientos de evaluación. Sólo tienen que indicar todos los conceptos que enseñan y que están implícitos en las actividades.”
Grupo 2	Objetivos muy bien formulados; los contenidos son claros; las actividades se adaptan a los contenidos y objetivos y tanto los procedimientos para evaluar el aprendizaje como el instrumento para observar la tarea de aprendizaje están muy bien.	“¡Enhorabuena! Han hecho mucho progreso en la preparación de la planificación de clases. Todo está bien descrito y articulado.”

Grupo 3	Formularon muy bien los objetivos e indicaron todos los conceptos de enseñanza. Las actividades son claras y apropiadas para los contenidos y objetivos. La evaluación formativa está muy bien descrita y con instrumentos bien preparados.	“Han hecho mucho progreso. No tengo nada a apuntar en su planificación. Ya saben cómo elaborar planificaciones de clases. ¡Enhorabuena!”
Grupo 4	Los objetivos están bien descritos; las actividades son interesantes y se articulan con los contenidos y con los objetivos. Uno de los contenidos no está claro. Tampoco está claro uno de los criterios de evaluación utilizado para la observación de la dramatización.	“Han mejorado mucho en la preparación de la planificación. Ya formulan bien los objetivos y los contenidos son casi todos claros. Las actividades son adecuadas a los contenidos y objetivos, pero necesitaban aclarar mejor los criterios utilizados para la observación/evaluación de la participación en la dramatización.”
Grupo 5	Objetivos, contenidos, actividades y procedimientos de evaluación bien descritos y articulados entre sí.	“¡Enhorabuena! Han hecho mucho progreso en la preparación de la planificación de la clase porque todo está muy bien descrito.”
Grupo 6	Formularon bien los objetivos; los contenidos son claros, así como las actividades. Los procedimientos para evaluar el aprendizaje son claros, pero deberían haber elaborado una lista de verificación para la observación de la participación en la experiencia con las plantas.	“Mejoraron mucho en la preparación de la planificación de la clase. Creo que podrían haber creado un instrumento para observar la participación de la experiencia con las plantas, ya que era un objetivo de aprendizaje formulado.”

**Tabla 3:** Evaluación formativa y *feedback* escrito sobre la última planificación de la clase

La Tabla 3 muestra que en la última planificación elaborada por cada grupo de alumnos se registraron pocas dificultades, lo que pone de relieve su progreso en la preparación de este instrumento para la práctica docente. Esta evolución en el aprendizaje de los estudiantes puede entenderse por la práctica continua de *feedback* descriptivo escrito y la consiguiente regulación del proceso de aprendizaje del estudiante (Ferreira, 2007; Mottier, 2015). Con los sucesivos *feedbacks* descriptivos y registrados sobre la planificación, que indicaban los aprendizajes realizados, los errores o lo que necesitaban para mejorar y cómo podían hacerlo (Bruno y Santos, 2010; Silva y Lopes, 2014), los estudiantes mejoraron la formulación de los objetivos, la indicación de los contenidos didácticos, las actividades y los procedimientos de evaluación formativa de los aprendizajes de los alumnos de las clases donde se realizaban las prácticas, a saber, la descripción de los criterios para evaluar los procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, podemos concluir que los estudiantes han aprendido mucho acerca de cómo elaborar planificaciones de clases a lo largo del semestre, mejorando su desempeño en esta tarea, que es de particular importancia en una asignatura de iniciación a la práctica docente.

## 6. Consideraciones finales

La práctica de la evaluación formativa permite el diagnóstico continuo de los aprendizajes que los alumnos hacen, de sus dificultades y de los aspectos que necesitan mejorar, lo que se convierte en una condición fundamental para la regulación oportuna y adecuada de los procesos de aprendizaje. Pero para que esta regulación sea efectiva en el aprendizaje de los estudiantes, es importante que el profesor les dé el *feedback* descriptivo de los aprendizajes realizados, de lo que necesitan mejorar y de cómo pueden hacerlo.

Fue a partir de estas ideas que llevamos a cabo una experiencia de práctica de evaluación formativa y *feedback* descriptivo y escrito en la planificación de las clases que los futuros maestros de infantil y maestros de primaria llevaron a cabo durante un semestre en una asignatura de prácticas. Queríamos verificar que el *feedback* descriptivo registrado semanalmente por el profesor universitario, basado en la evaluación formativa de la planificación de la clase, contribuía a la mejora de los aprendizajes en la elaboración de este instrumento orientador de la práctica docente.

Verificamos los aprendizajes que los estudiantes estaban haciendo, a partir del conocimiento de lo que se equivocaban o de sus dificultades y de cómo podían superarlos. Ello les ayudó a elaborar cada vez mejor las planificaciones de clases. Por lo tanto, creemos que la mejora en la formulación de los objetivos de aprendizaje, en la descripción de conceptos y actividades docentes, así como en los procedimientos para evaluar los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes a lo largo del semestre se debió a este *feedback* y la regulación continua de los procesos de aprendizaje.

Finalmente, creemos que la práctica del *feedback* descriptivo debe continuar, mejorarse y ampliarse a más tareas de la asignatura de prácticas en la que se llevó a cabo esta experiencia, ya que hizo posible sensibilizar a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje y la mejora de sus procesos de aprendizaje.

## Referencias

- Álvarez, R.B., Gago, A.R., Rubio, V.M. (2011) Del currículum prescriptivo al currículum del aula. En: Mayo, I.C. y Pino-Juste, M. (Coords.) *Diseño y desarrollo del currículum* (p. 99-120). Alianza Editorial, Madrid.
- Allal, L. (2007) Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. En : Allal, L. y Mottier, L. (Dir.) *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck Université, Bruxelles.
- Alves, M.P.C. (2004) *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto Editora, Porto.
- Boud, D., Molloy, E. (2015) *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea Ediciones, Madrid.
- Brown, S., Pickford, R. (2013) *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Narcea Ediciones, Madrid.
- Bruno, I., Santos, L. (2010) Evolução da escrita avaliativa num contexto de trabalho colaborativo. *Revista da Educação*, XVII(2), pp. 61-92.
- Domingo, J., Segura, J., Grau, A. (2018) La evaluación continua: una aportación a como corregir algunos efectos negativos. *RIDU Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, pp. 44-58.
- Fernandes, D. (2005) *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores, Lisboa.
- Ferreira, C.A. (2007) *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora, Porto.
- Ferreira, C.A. (2011) O feedback na avaliação reguladora da aprendizagem: reflexões para a prática. En: Lozano, A. B. et al. (Orgs.) *Libro de atas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Universidade de Coruña, Coruña.
- Ferreira, C.A. (2018) Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar em Revista*, 34(70), pp. 231-254.
- Gipps, C. (1999) Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, pp. 355-392.

Mottier Lopez, L. (2015) *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.

Neves, A.C., Ferreira, A.L. (2015) *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra y Paz, Lisboa.

Pacheco, J.A. (2001) *Currículo: teoria e praxis*. 2ª ed. Porto Editora, Porto.

Pinto, J., Santos, L. (2006) *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta, Lisboa.

Pueyo, A.P., Clemente, J., Pastor, V.M.L. (2011) Evaluación formativa y compartida en el espacio europeo de educación superior (EEES). En: Pastor, V.M.L. (Coord). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (p. 19-43). Narcea Ediciones, Madrid.

Santos, L. (2010) *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto Editora, Porto.

Santos, L. (2016) A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24 (92), pp. 637-669.

Scallon, G. (2000) *Évaluation formative*. De Boeck Université, Bruxelles.

Silva, H., Lopes, J.P. (2014) Feedback professor-aluno/aluno-professor como estratégia para a melhoria da aprendizagem dos alunos. En: Ferreira, C.A., Bastos, A.M. y Campos, H. (Org.) *Práticas educativas: teorização e formas de intervenção* (p. 4-18). UTAD, Vila Real.

## Legislación

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio: Regime jurídico de habilitação para a docência português.