

Fecha de presentación: marzo, 2021, Fecha de Aceptación: mayo, 2021, Fecha de publicación: julio, 2021

21

PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE: EJE IMPULSADOR DE LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

REFLECTIVE TEACHING PRACTICE: DRIVING FORCE BEHIND FORMATIVE FEEDBACK

Patricia Medina Zuta¹

E-mail: patricia.medina@epg.usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>

Marybel Mollo Flores¹

E-mail: marybel.mollo@epg.usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6384-5866>

¹ Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Medina Zuta, P., & Mollo Flores, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. Revista *Conrado*, 17(81), 179-186.

RESUMEN

El estudio realizado tiene como propósito, analizar la práctica reflexiva docente, para comprender cómo la misma, puede impulsar la retroalimentación formativa, contemplando las condiciones propias de un entorno virtual, que actualmente exige, replantear los procesos formativos en la educación superior. Para tal fin, fue pertinente efectuar una metodología de análisis documental, que transversaliza la práctica del estado del arte sobre la base del ejercicio heurístico y hermenéutico; incorporando en ello, la aplicación de métodos teórico-lógicos de alta exigencia cognitiva. Entre las conclusiones arribadas, es relevante que la reflexión docente supone la construcción de un docente ético, crítico, propositivo y transformador, que revisa permanentemente su práctica, buscando avanzar en la construcción de sus saberes y brindando procesos de acompañamiento y retroalimentación, pertinentes a las exigencias y necesidades del entorno virtual actual. De esta manera, se hace necesario, configurar un nuevo concepto de retroalimentación, que integre y explicita el componente formativo como bastión de la práctica reflexiva docente, propiciadora del diálogo reflexivo en los distintos canales de retroalimentación autoevaluativa, coevaluativa, heteroevaluativa y metaevaluativa. Ello, constituirá una oportunidad para generar en los estudiantes autonomía, autorregulación y disposición a la toma de consciencia subjetiva e intersubjetiva del estado de su aprendizaje, base del saber ser y el saber convivir en un entorno virtual que demanda apertura, confianza y colaboración.

Palabras clave:

Práctica reflexiva docente, evaluación formativa, retroalimentación formativa, docente reflexivo, entorno virtual, educación superior.

ABSTRACT

The purpose of the study carried out is to analyze teacher's reflection to understand how it can promote formative feedback, contemplating the conditions of a virtual environment that currently requires rethinking the formative processes in higher education. In order to achieve this goal, it was pertinent to carry out a methodology of documentary analysis that transverses the practice of art statements of the heuristic and hermeneutical exercise; incorporating in it, the application of theoretical-logical methods of high cognitive demand. Among the conclusions reached, it is relevant that teacher reflection supposes the construction of an ethical, critical, purposeful and transformative teacher, who permanently reviews their practice seeking to advance in the construction of their knowledge and provide support processes and formative feedback relevant to the demands and needs of the current virtual environment. In this way, it is necessary to configure a new concept of feedback, which integrates and makes the training component explicit as bastion of reflective teaching practice, fostering reflective dialogue in the different channels of self-assessment, co-assessment, hetero-assessment and meta-assessment. It will constitute an opportunity to generate in students a willingness to become subjective and intersubjective of the state of their learning, the basis of knowing how to be and knowing how to live together in a virtual environment that demands openness, trust and collaboration.

Keywords:

Reflective teaching practice, formative evaluation, formative feedback, reflective teacher, virtual environment, higher education.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje siempre ha sido un asunto complejo y un pendiente en los mecanismos de la política educativa global. Desde los propósitos del Proyecto Principal se ha procurado cimentar las bases de una *“Educación para todos y para toda la vida”*, configurando progresivamente el sentido de una calidad educativa que en la actualidad se consolida en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 u ODS 4.

Desde esta visión generada a lo largo del tiempo, el concepto de evaluación ha ido adoptando diferentes perspectivas y particularidades, hasta llegar a ese componente que actualmente le imprime *la formación* como un proceso de co-construcción consciente y una oportunidad de mejora en los aprendizajes (Anijovich & Cappelletti, 2017). Surge entonces, esta expresión tan reconocida en la implementación educativa: “evaluación formativa”, la misma que se complejiza y encierra un sentido aún por comprender e incorporar en la práctica docente (Andrade & Brookhart, 2019).

En este estudio, no buscamos abarcar toda esa complejidad, sino particularizar un aspecto específico que supone la acción directa del docente en el proceso pedagógico. Por consiguiente, se puede comprobar, que, a partir de este despliegue, ha sido posible alinear el objetivo de la investigación: *analizar la práctica reflexiva docente para comprender como la misma, puede impulsar la retroalimentación formativa, contemplando las condiciones propias de un entorno virtual que actualmente exige replantear los procesos formativos en la educación superior.*

Con ello, planteamos analizar el acompañamiento, atribuyéndole el elemento formativo y destacando a partir de ello, el cimientamiento de una ética evaluativa que presupone el entender el mismo, como pieza clave que engrana la reflexión del docente y una nueva proyección de su práctica, considerando el entorno virtual en esta nueva normalidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Si tomamos en cuenta la situación del contexto actual, en el cual, es inminente el cierre de las actividades educativas presenciales que involucran todos los niveles educativos; podemos encontrar una nueva exigencia del aprendizaje en la modalidad *online*.

Por otro lado, revisando al docente, ha sido comprobable que sus competencias digitales no estarían ajustándose a las exigencias que demanda la educación remota; y es que las políticas buscan generar mecanismos de equidad y flexibilidad que impliquen la atención de las necesidades locales en esta época de pandemia, y por lo tanto

promueve la creación e implementación de nuevas estrategias y herramientas que repercutan favorablemente en las interacciones que deben enfrentar los actores pedagógicos en el entorno virtual (European Commission, 2020).

Entonces, surgen nuevos cuestionamientos sobre qué tipo de docente se necesita para esta demanda coyuntural, y cómo la evaluación, y específicamente la retroalimentación, puede ser posible en su real sentido y dimensión, y así contribuir a generar la calidad educativa en ese marco de equidad, acceso y oportunidad para todos. Lo primero, sería entender que el rol docente necesita ser empoderado en sus saberes y en su hacer pedagógico (Alemán, et al., 2020).

A partir de estas reflexiones, se hace pertinente, revisar lo que proponen los documentos contextuales de la política educativa y los estudios desde su naturaleza epistémica, a fin de encontrar sus aportes teórico-prácticos. Con ello, se podrá clarificar el panorama de la práctica reflexiva docente y asumirlo como una posible respuesta, que impulse la retroalimentación formativa en el contexto de una educación en el entorno virtual.

DESARROLLO

El estudio ha dispuesto la investigación documental como centro de la metodología cualitativa llevada a cabo, la misma que examina intensamente el lenguaje con el propósito de clasificar grandes cantidades de texto según categorías pre establecidas; siendo la finalidad de este método el facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes seleccionadas (Peña & Pirela, 2007). El paradigma interpretativo se superpone en las tareas científicas realizadas y da realce a la comprensión subjetiva del investigador que analiza y procesa la información de manera sistemática y fehaciente (Luna, 2008 citados en Medina & Deroncele, 2019b).

En esta línea Londoño, et al. (2014), citados en Medina & Deroncele (2019a), disponen dos grandes pilares en la práctica investigativa de análisis documental que es también resultado de un estado del arte, entendido como proceso transversal de lo llevado a cabo: (1) una fase heurística que permite al sujeto investigador, indagar de manera estratégica, formulando interrogantes para obtener respuestas sobre el tipo de conocimiento estipulado; y llevando a cabo diferentes técnicas de localización, exploración y fijación de datos y contenidos informativos y (2) una fase hermenéutica, que compromete la sistematización, procesamiento y consecuente interpretación de la información. Ello imprime procedimientos lógicos superiores que comprometen un alto nivel de abstracción,

como el análisis, síntesis, la deducción e inducción, el método histórico lógico; conocidos todos ellos como métodos teóricos (Camacho, et al., 2015).

- *Una breve revisión de la literatura: aproximaciones a la configuración y comprensión del constructo “docente reflexivo”*

Explorar la reflexión en el contexto de la práctica pedagógica y aproximarla a una configuración del constructo “docente reflexivo”, no solo requiere una revisión exhaustiva de la literatura científica, sino el establecer criterios de alineamiento que dichos documentos puedan aportar en el momento de reconocer los principios o ideas fundamentales que sostienen la subjetivación de esta expresión. Todo ello, a razón de un reconocimiento de los principales aportes provenientes de los constructos epistémicos examinados.

De este modo, se proponen algunas perspectivas que nos ayudarán a revelar los posibles componentes de este constructo y así comprender su trascendencia para el mejor desarrollo de la evaluación formativa, puntal medular de la práctica docente.

- *La reflexión docente: andamiaje entre la reflexión y la praxis del quehacer docente*

En ese sentido, solo a partir de la reflexión en acción es posible que surja la teoría, la cual se divisa cuando se ordenan y sistematizan las prácticas, otorgándoles sentido. Desde la propuesta de Shön (1992), la reflexión se particulariza y guarda sujeción con las singularidades espacio-socio-culturales. Por ello termina siendo pertinente, diferenciar sus modos de expresión, que comulgan con dimensiones propias de la realidad a la cual se sujetan. Al respecto están los estudios de Medina & Deroncele (2019ab) que destacan el componente “docente reflexivo” como un elemento esencial en la práctica de la evaluación formativa.

En esta misma línea, algunos estudios, se refieren al docente como el profesional que reflexiona antes, durante y después de la acción (Harvey & Vlachopoulos, 2020).

En lo que corresponde al efecto transformacional de la reflexión docente, es resaltante que la reflexión de los saberes que determinan la experiencia docente, de pase a los fundamentos profesionales para transformar la práctica pedagógica; ya sea ello, para lograr adecuar los modos de enseñanza o de aprendizaje o para impactar en el cambio y en la innovación docente. Por otro lado, se resalta que el efecto transformador de estas prácticas puede generar nuevas respuestas a los problemas que surgen y que tienen vinculación directa con las necesidades locales y disciplinares, impresas de una alta

heterogeneidad cultural. De esa manera se puede fortalecer la capacidad docente de co-construir pensamientos de emancipación, vinculado todo ello a la praxis pedagógica. Si esto es así, se estará garantizando un proceso evaluativo educacional, orientado a la mejora constante (Tourón & Martín, 2019).

- *La reflexión docente: oportunidad de ejercitar el pensamiento y de construir los nuevos saberes*

Al respecto, los estudios abordados, coinciden en describir la práctica reflexiva como un proceso deliberado y concienzudo que emplea las capacidades cognitivas, emocionales y somáticas de una persona para contemplar conscientemente las acciones pasadas, presentes o futuras (previstas o planificadas) con el fin de aprender y comprender para mejorar (Harvey & Vlachopoulos, 2020). Esto superpone la relevancia de una práctica que sitúe al docente como un profesional que produce nuevo conocimiento a partir de la experiencia de enseñar (Shön, 1992; Medina, 2020).

La idea es que la reflexión docente aporte en una línea de construcción y deconstrucción permanente, que exige al docente un ser reflexivo, flexible y adaptativo (Medina & Deroncele, 2019ab). De allí que la idea de un currículo abierto al cambio y a la contextualización permanente, refuerzan el sentido de la reflexión en un ejercicio de revisión y de acomodación constante.

Desde lo anterior, algunos de los estudios sostienen la importancia de promover la autonomía docente (como la capacidad para decidir y discernir) en los contextos educativos, ya que se reconoce su rol activo y protagónico. En esa perspectiva, se necesitan docentes atentos a su constante formación y autodidactas en el campo de su especialización disciplinar (Andrade & Brookhart, 2019). Esto conlleva a considerar, que es fundamental el asesoramiento técnico-pedagógico en la generación de los saberes.

- *La reflexión docente: rol crítico y activo en las políticas educativas vigentes*

Los estudios implicados en el análisis, conciben que es el docente quien tiene una misión y una responsabilidad en el desarrollo de las políticas educativas; pues son precisamente los docentes, quienes avizorando el éxito de su quehacer pedagógico, crean e implementan acciones que hacen posible plasmar lo planificado en su labor educativa. En esta dinamización, el proceso analítico-reflexivo es clave, y le permite interpretar las condiciones socio-políticas de una educación que requiere una dimensión crítica de los mecanismos a implementar. Porque no se trata de generar “docentes autómatas” y cumplidores de normas, o de restringir su práctica a una lógica o plano

asistencialista. Se trata de disponer procesos razonados y acondicionados al estado real de la problemática educativa y a una evaluación que implique la formación como elemento clave.

En una línea específica, Medina & Deroncele (2019b), caracterizan la reflexión docente, a partir de contextos situados y pertinentes. Lo que hace que esta práctica, necesite determinarse como una actividad consistente y habitual, pero sobre todo como una actividad explícita y sistemática (Harvey & Vlachopoulos, 2020).

Se vincula el rol del docente como elemento central para la formación de la ciudadanía (Aleman, et al., 2020), pues se reconoce que la práctica reflexiva implica un proceso intencional con el fin de potenciar cambios relacionados a la comprensión y transformación de las realidades socioeducativas.

Si bien el estudio ha enmarcado una disposición hermenéutica constante, en esta parte de la secuencia investigativa, se revelan aspectos centrales de las categorías **práctica reflexiva docente** y **retroalimentación formativa**. Se conjugan aportes de importante relevancia en antecedentes teórico-científicos que han incidido en el sentido procurado, para lograr la complejidad del análisis.

- *Hacia una visión epistemológica de la reflexión docente como eje impulsador de la retroalimentación formativa*

Observar el proceso pedagógico desde esta nueva normalidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020), nos exige sobremanera, revisar cómo se constituye la acción educativa y examinar su efectividad a través de la evaluación como elemento transversal. Sin embargo, no podemos desconocer el eje fundamental en la figura del docente (Barber & Mourshed, 2007, citados en Mollo & Medina, 2020), quien dota de sentido práctico la experiencia educativa, porque es quien superpone la orientación reflexiva de la enseñanza, cuando la sitúa en un plano de acción recurrente y permanente.

Desde un pensamiento pragmatista cifrado en la filosofía del legendario Dewey, podemos denotar la valoración de la práctica pedagógica a partir de sus efectos, sin representar ello una perspectiva **eficientista social**; cuya supremacía estuvo centralizada en el pasado, en la comprobación del resultado y, por ende, más subyacente a una visión pos estructuralista y reduccionista de la evaluación.

La filosofía pragmática nos ha permitido conectar la práctica reflexiva con la aspiración y concreción en el logro de los aprendizajes. En tanto la extrapola continuamente a cada espacio y tiempo del hacer pedagógico. Se

transfiere así, una reflexión que demanda del docente la autoconsciencia del proceso desde la revisión de su práctica, hilo conductor en el desarrollo de las capacidades previstas para el aprendizaje.

Precisamente, la competencia reflexiva del docente, inquiera una disposición a la experiencia educativa como una posibilidad de construcción y deconstrucción de su hacer pedagógico. Pasar del presente al futuro, avizorando los elementos de transformación que han incidido en su accionar y la han convertido en una herramienta genuina de la eficacia educativa (Harvey & Vlachopoulos, 2020).

El elemento formativo de la evaluación pareciera remitirse a este quehacer docente desde el pilar de la reflexión; y es que la formación, **la bildung** en toda su esencia, encamina la revisión consciente de la experiencia de aprendizaje (Gadamer, 1991, 1992, citado en Medina, 2020). El docente reflexivo, no solo abordaría el plano de su propio proceso; sino el del estudiante, a quien acompaña y va moldeando en esta posibilidad de **diálogo reflexivo** que es propuesta y destacada desde la reconfiguración del aporte teórico de Gadamer.

Cuando Gadamer alinea la formación con reflexión, se produce una condición de la competencia reflexiva que tiene su base en la capacidad del docente para detenerse y revisar su práctica. El estado reflexivo, dice de esa disposición a la toma de consciencia que es también propia del evento evaluativo; situándolo como un acontecimiento que necesita ser revelado, entendido y encaminado a la mejora.

Desde un pensamiento pragmático, Shön (1992), propone que la capacidad reflexiva del docente se extiende a un marco de posibilidades: (1) la reflexión para la acción, (2) la reflexión en y durante la acción y (3) la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Es así, como la acción pedagógica puede ser asumida de manera integrada a las distintas fases de la evaluación, generando en el docente una mayor claridad respecto a las demandas de su intervención. Su visión sobre el sentido de evaluar que procure un estado de consciencia en el estudiante, le dan ese sentido ético que la formación busca superponer en la evaluación desde una perspectiva formativa (Anijovich & Cappelletti, 2017). Se dinamizan prácticas evaluativas arraigadas en revelar las limitaciones y logros del aprendizaje, desde el ulterior del sujeto hasta esa dimensión más extrínseca del mismo.

Es aquí donde el estado reflexivo del docente, lo lleva a establecer una meta respecto al éxito de su rol como formador y guía del proceso reflexivo. Se configura una coexistencia entre la reflexión y la evaluación que tiene

su nodo central en la toma de consciencia, en la revisión y en la sujeción al cambio para disponerse a la mejora (Tourón & Martín, 2019; Ravela, 2020).

Desde el plano de una psicología socio culturalista, puede resignificarse la reflexión como un reconocimiento de los elementos que van a hacer exitosa esta habilidad. Disponerse al dialogo reflexivo supone una condición fundamental para interpretar la realidad y las demandas que el estudiante debe revelar para saberse exitoso en el logro de sus aprendizajes.

Ya en el basamento del panorama epistemológico planteado desde la filosofía pragmática, la hermenéutica pedagógica y la psicología socio cultural, podemos concluir, que la reflexión docente se integra y da sentido a la retroalimentación formativa, en tanto la erige como un evento formativo con base en la experiencia y por lo tanto en la revisión continua de la práctica docente. Se dispone entonces, una oportunidad de dialogo reflexivo constante que configura la subjetividad e intersubjetividad del propio docente en una interacción consigo mismo y con sus estudiantes (González, 2007, citado en Medina & Deroncele, 2019b). Se proyectan pautas y posibilidades de una evaluación pedagógica con sentido dialógico, propiciando con ello una dimensión ética, que hace consciente al estudiante del beneficio que tiene, cuando se dispone a todo este proceso.

- *Configuraciones reflexivas de la retroalimentación formativa y su trascendencia en el proceso pedagógico*

Entre las múltiples investigaciones sobre evaluación formativa, es relevante la corriente norteamericana que propone la relación entre la evaluación formativa y el **aprendizaje autorregulado** desde el aporte de Panadero, et al. (2018). Se entiende así, que el aprendizaje autorregulado orienta en los estudiantes el establecimiento de metas y el despliegue sistemático de procesos cognitivos, afectivos y conductuales. En este nivel, la retroalimentación formativa, también estaría vinculada a esta posibilidad de que el estudiante de manera autónoma y en forma decidida, se disponga a mejorar aquellos aspectos implicados en el acompañamiento brindado por el docente. Aquí tendría mucho que ver lo identificado como **retroalimentación autoevaluativa**.

Todo lo anteriormente señalado es vinculable al planteamiento de Reimers & Chung (2016) citados en Medina & Deroncele (2019b), quienes desde la aspiración de un “graduado ideal”, establecen la necesidad de lograr profesionales con capacidad para enfrentar los retos del siglo XXI. Ello estaría siendo posible en la medida de que su formación le haya permitido tres dimensiones de capacidad: las capacidades cognitivas, la capacidad de

reflexionar consigo mismo y las capacidades de relacionamiento. Al respecto, queremos enfatizar principalmente, esa necesidad de propiciar una educación superior que le brinde al estudiante, espacios formativos para realizar autorreflexión (Medina & Deroncele, 2019ab). Ello solo sería posible desde la acción de un docente que también logra autorreflexionar. La retroalimentación formativa estaría permeada de esta condición que muy bien Reimers y Chung resaltan: la capacidad de reflexionar sobre sí mismo.

Por otro lado, es relevante el aporte de Ravela (2020), cuando propone una retroalimentación centralizada en las tareas auténticas (Ajjawi, et al., 2020). La idea de tomar consciencia de las fortalezas y limitaciones respecto a desempeños que involucren situaciones reales, van propiciando en el estudiante, la incorporación de nuevas situaciones sobre las cuales va a necesitar revisarse. Aquí cuenta ese contexto de aprendizaje que ofrece el practicum y que es muy bien establecido por la práctica profesional del futuro profesional. Sin embargo, en la propia experiencia previa del aprendizaje, que se sitúa en el entorno de aprendizaje virtual, ya se estaría iniciando un proceso de retroalimentación que encamine al estudiante desde la reflexión de sí mismo a avizorar el reto de estas tareas auténticas y así disponerse a identificar qué necesitaría trabajar con mayor ahínco y cuáles serían sus posibilidades potenciales, frente a la tarea a desempeñarse en el campo de su profesión.

De manera complementaria, hay que destacar el aporte de Ravela (2020), cuando determina que la evaluación formativa necesita de una actuación compleja del docente, el estudiante y sus pares (López, 2012; Mollo & Medina, 2020). Estos últimos podrían ser un elemento de soporte de la retroalimentación que se base en una co evaluación, como oportunidad de intercambio de unos con otros, respecto a la evolución del aprendizaje de cada quien.

Pero va a ser importante que el docente contemple, cómo puede lograrse que los estudiantes incorporen disposición a escuchar al otro. Se trata entonces, de imprimir, una nueva cultura evaluativa, que en verdad nos hace falta para lograr una convivencia mucho más armónica desde el espacio de aprendizaje. Cuando la retroalimentación se da entre pares, se está promoviendo un intercambio intersubjetivo a partir de compartir el mismo rol dentro de la experiencia pedagógica (Anijovich & Cappelletti, 2017; Medina & Deroncele, 2019a). Ello no solo enriquece el proceso evaluativo, sino que asegura en el mismo, elementos de reconocimiento común y una misma óptica en relación al tipo de situación y desempeños que se tendrían que asumir.

Retornando al planteamiento de Ravela (2020), también es relevante su aporte, cuando proponen procesos clave para la evaluación formativa, integrando una dimensión ética de la evaluación, ya que desde el inicio el estudiante debe saber qué debe lograr, y cómo debe hacerlo. Esto atañe un acompañamiento guiado del docente, quien le va mostrando el camino y va co-construyendo la ruta del logro de la competencia en el curso.

A partir de todos estos reconocimientos y retomando el elemento de la práctica reflexiva docente como imput de la retroalimentación formativa, la reflexión se convierte en un asidero para cada forma de evaluación que adopte la situación de aprendizaje. Se proyecta el dialogo reflexivo de la pedagogía hermenéutica gadameriana y vinculado a la propuesta de Shön (1992), en sus diversas posibilidades: (1) como una auto revisión o **retroalimentación de auto evaluación**, (2) como una oportunidad de intercambio o **retroalimentación de co evaluación** entre pares o iguales, (3) como una mediación desde la guía del docente o **retroalimentación de hetero evaluación** y (4) como el establecimiento de un propósito o **retroalimentación de meta evaluación**. Este último, estaría acentuando que el punto de partida de todo proceso pedagógico es el establecimiento de metas en el aprendizaje; y es que la evaluación desde un carácter formativo, implica que el estudiante tenga claro qué necesita lograr, qué le supone ello, en relación a lo que de él se espera, y cuál es su punto de partida antes de emprender esta carrera (Anijovich & Capelleti, 2017; Harvey & Vlachopoulos, 2020).

La competencia reflexiva se basa en la retroalimentación formativa y dialógica que va desde el docente consigo mismo, y que luego se proyecta hacia su estudiante, a quien adiestra en saberse mirar a sí mismo y saber mirar a los otros. Lograr un paneo desde el reconocimiento de su propia subjetividad valorativa hasta la intersubjetividad de interacción con el otro (Gonzales, 2007 citado en Medina & Deroncele, 2019b). He aquí el sentido ontológico de trascendencia que se puede imprimir a la evaluación pedagógica con carácter formativo, desde su esencia de singularidad respecto a la impresión que cada sujeto construye sobre sí mismo y sobre los demás.

- *El reto de la retroalimentación formativa en los entornos virtuales de aprendizaje: contrastes y posibilidades en tiempos de pandemia*

Frente a la coyuntura que vivimos, necesitamos traducir nuestros compromisos a la situación de emergencia sanitaria realizando el registro, la sistematización de acciones docentes y fomentando la participación activa en los estudiantes; es decir, crear y acompañar a los equipos, ya que se debe fomentar el trabajo colaborativo.

Ante la incertidumbre producida por la pandemia, surge, entonces, un nuevo reto en el entorno virtual de aprendizaje: construir un puente que nos lleve de la presencialidad al acceso remoto. Con respecto al proceso evaluativo en este nuevo escenario, Unigarro (2020), propone que el docente debe cambiar la vieja concepción de cuidar el examen e idear una evaluación que integre procesos sincrónicos y asincrónicos de manera adecuada. En esa misma línea, García, et al. (2020), afirman, por un lado, que en los escenarios de las evaluaciones síncronas se necesita conocer la identidad del estudiante y controlar su contexto. Por otro lado, las evaluaciones asíncronas tomarán más tiempo para ser desarrolladas. Aquí cabe resaltar la importancia de esta modalidad para algunos cursos, ya que incluso serán más apropiadas que las situaciones síncronas.

Especificando este nuevo contexto, ¿cómo se produce la retroalimentación desde el entorno virtual de aprendizaje?, ¿cuáles son los elementos cruciales que el docente debe mirar al respecto?, ¿cuáles son las decisiones más importantes que este docente con rol de facilitador debe tomar? De por sí, en el entorno virtual pueden existir fallas en la comunicación por la conexión, inclusive, por la naturaleza misma del canal digital. De allí que la evaluación periódica a través de una retroalimentación formativa ayude a precisar los avances, pero también las dificultades que el estudiante debe reconocer de manera consciente. Algunas de estas formas de evaluación sistemática, pueden traducirse en estrategias de acompañamiento como las propuestas en los estudios de Medina & Deroncele (2019b), cuando propone el recurso Google Drive, para el desarrollo de un E-portafolio personal, como registro y evidencia de “bitácoras reflexivas” y “mapeos representacionales”. Así, es comprobable, como las plataformas virtuales, brindan opciones atractivas y sencillas para aplicar este proceso, pero radica en el docente tomar las decisiones más pertinentes y proponer instrumentos retroalimentativos de naturaleza formativa que alcancen la diversidad de identidades que surgen en el entorno virtual (Mollo & Medina, 2020).

En este propósito el proceso dialógico-reflexivo es fundamental, pues se trata de forjar en los estudiantes la capacidad de una mirada introspectiva, a partir de pautas y de un acompañamiento constante y cercano que releve mecanismos para disponer al estudiante a un saber acoger lo que se le comunique y que muchas veces pueden denotar sus limitaciones y aspectos a mejorar (Tourón & Martín, 2019; Ajjawi, et al., 2020). Sin embargo, habría que hacer frente a estos paradigmas del estudiante que lo predisponen a sobredimensionar el sentido de la

calificación; superponiéndola ante el propio proceso de la evaluación.

Ravela (2020), propone que la evaluación formativa es un instrumento de mejora para el aprendizaje dentro del proceso de enseñanza (incluso en la educación a través de entornos virtuales de aprendizaje) y la evaluación sumativa es para certificar dicho proceso con una calificación final.

Con dicho tránsito, alcanzaríamos lo que propone Delors, et al. (1996), citados en Medina & Deroncele (2019b), sobre el aprender a ser y aprender a convivir, generando procesos claves para que el estudiante geste una interacción cultural de manera constante y sostenida. A través de esa mirada introspectiva que el docente pueda proyectarle desde el acompañamiento y la retroalimentación formativa constante.

En la investigación de McCarthy (2017), el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación entre pares se presentan como formas de hacer retroalimentación formativa (Anijovich & Cappelletti, 2017).

El docente reflexivo tiene un rol protagónico en esta nueva y tan necesaria ruta metodológica. Es así, que Medina & Deroncele (2019a), señalan al docente como un agente de cambio, líder de la práctica pedagógica y de la evaluación formativa, a través de un proceso de retroalimentación formativa constante y continuo. Ello inquiera invitar al estudiante a que comprenda la evaluación del aprendizaje de manera diferente, es decir, no solo como un resultado final para obtener una calificación, sino como un proceso que le imprima una nueva cultura evaluativa y una amplia disposición y apertura a la toma de conciencia de sus logros y retos de mejora (Martín, et al., 2021).

CONCLUSIONES

La evaluación formativa sigue siendo un tema apremiante, toda vez que se necesita su implementación eficaz desde la propuesta de políticas educativas vigentes. Ello se acentúa en este marco de nueva normalidad que ha originado la pandemia de la Covid 19 y que imprime incertidumbre e indeterminismo al escenario educativo actual.

Frente a ello, la práctica docente necesita reconfigurarse; siendo pertinente la incorporación del elemento reflexivo para complejizar el sentido de este constructo. A partir de esta comprensión se podrá integrar también el componente específico de la evaluación, más centralizado en la retroalimentación.

Pero partiendo del elemento eje, la práctica reflexiva docente, puede ser entendida como el conjunto de acciones pedagógicas realizadas por el docente que son

resultado de su ser, su saber y su hacer reflexivo (Medina, 2020). En tanto se integran los elementos de competencia que definen al sujeto docente como un profesional de la educación que incorpora su capacidad reflexiva a la construcción de sus saberes. Estos estarían vinculando una dimensión gnoseológica, pedagógica y experiencial. Siempre en una dinamización compleja que dispone un sentido crítico, propositivo y transformador de este rol en el proceso formativo.

Desde este empoderamiento, el docente reflexivo sabrá analizar las necesidades formativas del contexto (Medina & Deroncele, 2019ab) y proponer acciones concretas para contribuir con este nuevo desafío del entorno virtual, que implica un estudiante autónomo en la sincronía y asincronía. Esto demanda el estudio independiente del estudiante y automotivación en su proceso evaluativo; es decir, auto y co responsabilidad sin dependencia del control del docente (McCarthy, 2017).

La reflexión se constituye como un pilar de la formación en la educación superior y puede ser extendida desde el núcleo central de la docencia hacia los sujetos que son centro del accionar pedagógico: los estudiantes; cuando los dispone a la autorregulación desde el diálogo reflexivo (Schön, 1992) que propone mirarse a sí mismo y saber escuchar a los demás.

La competencia de autorreflexión que tanto hace falta en los nuevos ciudadanos mundiales, puede ser propiciada en la práctica evaluativa que día a día se promueve en la dinámica pedagógica. Es aquí donde la retroalimentación necesita replantearse en un nuevo constructo que articule la formación y, por ende, la capacidad reflexiva del sujeto. Entonces se configura la retroalimentación formativa, categoría que implica un proceso de acompañamiento docente para posibilitar en el estudiante la toma de consciencia subjetiva e intersubjetiva de su situación de aprendizaje; disponiéndolo a ser guiado en el reconocimiento de sus potencialidades y limitaciones, para a partir de ello, mejorar sus desempeños y avanzar en el desarrollo de sus competencias (Harvey & Vlachopoulos, 2020).

Desde esta nueva perspectiva, hay que subrayar las distintas formas de acompañar al estudiante en esta reflexión constante, las cuales se determinan desde sí mismo, cuando se dispone a una retroalimentación de auto evaluación, como aquellas formas que suponen la presencia de los otros actores: el docente que ofrecerá una retroalimentación de heteroevaluación, desde su condición de guía y acompañante, y los pares de estudiantes que comparten un mismo rol, necesidad, aspiración,

entre otros condicionantes que le dan significado a la retroalimentación de co evaluación.

Sin embargo, aunando la ética a todo este despliegue, la retroalimentación meta evaluativa, exige que el estudiante siempre esté claro en lo que se espera de él (Ravela, 2020), respecto al logro de competencia en los diferentes niveles de la formación que se le imparte. A ello se suma, una certeza de que la evaluación y la propia retroalimentación formativa le van a contribuir como sujeto que necesita desarrollarse y autorregularse en el plano académico, personal y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajjawi, R., Tai, J., Huu Nghia, T. L., Boud, D., Johnson, L., & Patrick, C. J. (2020). Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: the challenges of authentic assessment in a complex context. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *45*(2), 304-316.
- Alemán-Saravia, A. C., Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad*, *17*(4), 762-782.
- Andrade, H. & Brookhart, S. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-23.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camacho, G. L., Jordán, A. E., & Contreras G. A. (2015). *Metodología de la investigación educacional*. Editorial académica universitaria (Edacun). Universidad de la Tunas.
- European Commission. (2020). Communication from the Commission. Commission Work Programme 202. <https://cutt.ly/YnAk5vG>
- García, F., Corellb, A., Abella, V., & Granded, M. (2020). Online Assessment in Higher Education in the Time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, *21*(12).
- Harvey, M., & Vlachopoulos, P. (2020). What a difference a day makes: Reflection retreats as academic development in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, *44*(3), 378-392.
- McCarthy, J. (2017). Enhancing feedback in higher education: Students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models. *Active Learning in Higher Education*, *18*(2), 127-141.
- Medina-Zuta, P. (2020). Estado actual de la Evaluación formativa en la Educación Primaria Fundamentos teóricos y epistemológicos de corrientes científicas que marcan tendencia. Proyecto de Investigación: Servicio de Consultoría externa para la Dirección de Educación Primaria. Ministerio de Educación del Perú.
- Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2019a). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, *16*(3), 597-610.
- Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2019b). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia de formación en los procesos de construcción textual en el posgrado. *Revista Órbita Pedagógica*, *7*(1), 37-46.
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, *1*(4), 635-651.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Online Education implemented during COVID-19 are not inclusive*. UNESCO: <https://cutt.ly/5nAk1sk>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, *45*, 13-31.
- Peña, T., & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, *16*, 55-81.
- Ravela, P. (2020). *La autoevaluación como herramienta de mejora [Webinar]*. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lmVU2Ws3WC1>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Tourón, J., & Martín Rodríguez, D. (2019). *Aprender y enseñar en la universidad hoy. Una guía práctica para profesores*. UNIR.
- Unigarro, M. (2020). ¿Cómo será la evaluación y calificación en clases remotas durante la cuarentena? [Webinar]. Universidad Cooperativa de Colombia.