

# La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza

Rebeca Anijovich<sup>1</sup>  
Graciela Cappelletti<sup>2</sup>

**Resumen:** Este trabajo presenta los desafíos que ofrece la retroalimentación formativa como promotora de aprendizajes valiosos. Para ello, referimos las consideraciones conceptuales que dan cuenta de las características centrales de este proceso atendiendo a los aportes teóricos. Además, dado que el propósito es poner a disposición sugerencias para su utilización en las aulas —tanto universitarias como de los diferentes niveles de escolaridad—, presentamos las condiciones y los obstáculos en los que se apoya la retroalimentación formativa para promover comprensiones profundas, así como estrategias para poder ofrecerla.

**Palabras clave:** retroalimentación, aprendizaje, cognición, evaluación formativa.

---

<sup>1</sup> Magíster en Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ra@anijovich.net

<sup>2</sup> Magíster en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: gracielacappelletti@derecho.uba.ar

# Formative feedback: an opportunity to improve learning and teaching

Rebeca Anijovich<sup>1</sup>  
Graciela Cappelletti<sup>2</sup>

**Abstract:** This paper presents the challenges of formative feedback as a promoter of valuable learning. To do this, we refer to the conceptual considerations that account for the central characteristics of this process, taking into account the theoretical contributions. Moreover, given that the purpose is to make available suggestions for use in classrooms -both in universities and at different levels of schooling-, we present the conditions and obstacles on which formative feedback is based to promote deep understandings, as well as strategies to offer it.

**Keywords:** feedback, learning, cognition, formative assessment.

---

<sup>1</sup> Magíster en Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ra@anijovich.net

<sup>2</sup> Magíster en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: gracielaacappelletti@derecho.uba.ar

## **Acerca de la retroalimentación formativa**

La evaluación es un proceso indisoluble de la enseñanza y el aprendizaje. Cuando evaluamos los aprendizajes de nuestros estudiantes, la mirada se vuelve sobre cómo están aprendiendo y cómo se encaró la propuesta de enseñanza.

Dylan Wiliam (2011) propone comprender la evaluación como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual define cinco estrategias:

- Visibilizar y compartir con los estudiantes las metas de aprendizaje y los criterios de logro.
- Diseñar y llevar a la práctica actividades variadas que evidencien lo que los estudiantes están aprendiendo.
- Proponer estrategias para que los estudiantes sean responsables de su proceso de aprendizaje.
- Favorecer las interacciones entre pares como fuente de aprendizaje.
- Ofrecer retroalimentaciones formativas que favorezcan avances en los procesos de aprendizaje.

La idea principal alrededor de la cual se desarrolla este trabajo es que la retroalimentación formativa es

valiosa cuando contribuye a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Una variedad de investigaciones sostiene esta afirmación: Sadler (1989 y 2010), Perrenoud (2008), Taras (2002), Shepard (2000), Wiliam y Black (2002), Camilloni (2004), Allal y López Mottier (2005), Brookhart (2001 y 2008), Stiggins (2005), Hattie & Timperley (2007), Shute (2008), Brooks (2017), Costa y Garmston (2017) y Anijovich y Cappelletti (2017), entre otros.

Los distintos investigadores coinciden en definir a la retroalimentación como formativa haciendo foco en dos aspectos: 1) en su contribución para modificar los procesos de pensamiento y las acciones de quienes la reciben y 2) en la información que ofrece para contribuir a reducir la distancia entre donde se encuentra el estudiante al inicio de un aprendizaje y donde tendría que llegar en función de los propósitos de la enseñanza.

Tal como lo define Sadler (2010) la retroalimentación tiene que ayudar a los estudiantes a reconocer, a ser conscientes de la brecha existente entre el nivel en el que se encuentran y el que tienen que alcanzar con respecto a un aprendizaje. En este sentido, identifica tres condiciones para que un estudiante se beneficie de la retroalimentación:

- Que tenga claridad acerca del nivel de aprendizaje que requiere alcanzar.
- Que pueda comparar el nivel

actual en el que se encuentra con el que requiere alcanzar.

- Que esté comprometido con el aprendizaje y ponga en juego estrategias orientadas para reducir la brecha entre su nivel actual y el que tiene que alcanzar.

La retroalimentación formativa tiene el potencial de influir en el aprendizaje, pero el simple comentario o la entrega de un resultado no conduce necesariamente a una mejora.

Al mismo tiempo, se reconoce el impacto de la retroalimentación formativa sobre la autoestima de los estudiantes, tanto en lo referido al contenido (tareas, producciones, persona) como al modo de comunicación (oral, escrito, individual, grupal) y al sentido de oportunidad (cuándo, dónde).

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

En relación con el impacto de las calificaciones, una investigación desarrollada por [Sadler \(2010\)](#) recoge evidencias acerca de que los estudiantes ponen en juego diferentes enfoques para interpretar las calificaciones junto con los comentarios que reciben de sus profesores. Los datos muestran diferentes impactos: a) la retroalimentación “tomada a bordo” (se recibieron comentarios de retroalimentación junto con la calificación), b) la calificación más importante que la retroalimentación, y c) efecto negativo de calificaciones bajas. Respecto de la primera, algunos estudiantes pudieron desasociarse de las reacciones emocionales relacionadas con el resultado de la calificación y actuar positivamente a partir de la retroalimentación. El autor señala que la calificación es considerada equivalente a los procesos de evaluación, de allí lo que se menciona en b). Respecto del efecto de las calificaciones bajas, cabe mencionar el efecto en la autoestima y la motivación de los estudiantes ([Black y William, 1998](#)).

Hoy nos encontramos ante una concepción diferente, en tanto se propone involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de retroalimentación, focalizando en el desarrollo de habilidades metacognitivas y de conciencia acerca de cómo se aprende, ofreciendo comentarios sobre hacia dónde ir y cómo hacer para llegar hasta ahí. La retroalimentación formativa focaliza en la mejora de los aprendizajes y no tiene como finalidad justificar una calificación.

Este enfoque centra el interés en favorecer la retroalimentación como una conversación en la que se ponen en juego las dimensiones cognitivas (por ejemplo, formular preguntas), emocionales, sociales (como expresar empatía, entre otras posibilidades) y estructurales (ofrecer suficiente tiempo para dialogar como una de las condiciones a considerar).

Una condición para comprender los efectos de la retroalimentación formativa es tener claridad acerca de cómo la definen profesores y estudiantes. Carless et al. (2011, p. 2) define la retroalimentación como “procesos y actividades dialógicas que pueden apoyar e informar al estudiante sobre la tarea actual y así desarrollar la capacidad de autorregular el desempeño en tareas futuras”. Reconocen la retroalimentación dialógica como parte de una evaluación sostenible en términos de que promueve el compromiso de los estudiantes con la autorregulación del aprendizaje. Para que esto ocurra, no alcanza con compartir los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, sino que es necesario un estudiante involucrado tanto en sus aprendizajes como en los procesos de evaluación.

Una característica relevante de la retroalimentación formativa refiere al tiempo pasado o futuro. Al decir de Wiliam (2009), las retroalimentaciones focalizan habitualmente su atención más retrospectivamente que prospectivamente.

La pregunta relevante no es qué hizo bien o mal el estudiante, sino qué debe hacer ahora, cómo avanzar, qué le falta, qué grado de conciencia tiene acerca de su recorrido, sus avances, logros y dificultades.

También resulta importante indagar acerca de la calidad del contenido de la retroalimentación formativa, cómo se presenta a los estudiantes, cómo es aceptada o qué hacen los alumnos con lo que reciben y cómo se integra al futuro aprendizaje y a la enseñanza. Particularmente, en lo referido a su contenido, encontramos en distintas prácticas de retroalimentación formativa, referencias a:

### ***Valoraciones sobre la persona***

Su propósito es impactar sobre la autoestima del estudiante y provocar mejoras en sus aprendizajes, aunque reconociendo que este impacto puede ser negativo en muchas ocasiones. En ese sentido, existe una controversia acerca de si ofrecer valoraciones sobre la persona.

### ***Las producciones y desempeños***

El propósito aquí es impactar sobre la calidad y la profundidad de las tareas y los logros.

### ***El proceso de aprendizaje***

El propósito es focalizar en las estrategias que utilizan los estudiantes, en la identificación de sus fortalezas, obstáculos y dificultades para reconocerse como aprendices.

Consideremos algunos aportes de investigaciones, como, por ejemplo, la que han llevado adelante Anton Havnes, Kari Smith, Olga Dysthe y Kristine Ludvigsen (2012) acerca de las visiones de estudiantes y profesores de escuela secundaria en Noruega sobre el valor de la retroalimentación. Entre sus hallazgos aparece que la retroalimentación se ofrece casi siempre junto con la calificación, que es más útil cuando se ofrece durante el desarrollo de una tarea y que la retroalimentación entre pares es poco frecuente. También describen las situaciones vividas en un aula que encontraron una mayor oportunidad para desarrollar una retroalimentación formativa: 1) en las devoluciones después de un examen o un trabajo práctico; 2) en la presentación de proyectos por parte de los estudiantes; 3) en los trabajos en equipo; 4) en los diálogos entre estudiantes y docentes, en tanto contribuyen a reducir malentendidos sobre la evaluación.

Desde otra perspectiva, [Hattie \(2012\)](#) plantea que la retroalimentación es poderosa cuando el estudiante se la ofrece al docente, haciendo visible lo que sabe, entiende y sus ideas previas, y de este modo podrá impactar sobre la enseñanza.

En una investigación [Handley y Williams \(2009\)](#) encontraron que los profesores que utilizaron la retroalimentación para mejorar su enseñanza tomaron un enfoque reflexivo a su enseñanza con preguntas tales como:

- ¿Hasta qué punto aprendieron mis estudiantes?
- ¿Qué ha beneficiado o bloqueado su aprendizaje?
- ¿Hasta qué punto propicié su aprendizaje?
- ¿Cómo puedo mejorar los resultados del aprendizaje de mis estudiantes?
- ¿Cómo puedo ofrecer una mejor experiencia de aprendizaje?
- ¿Cómo puedo mejorar mi enseñanza?
- ¿Qué otro *feedback* necesito?

Estas preguntas deberían contrastarse con otras que se haría un docente con una “actitud sumativa”, como, por ejemplo: ¿soy lo suficientemente bueno como docente? ¿Qué tan bien enseñé? Resulta valioso considerar esta perspectiva para ampliar la función formativa de la retroalimentación.

Desde la perspectiva del estudiante, la retroalimentación remite también al aprendizaje autorregulado que comprende distintas acciones, pensamientos y emociones que permiten, mediante el control y la revisión, el logro de metas y objetivos académicos ([Zimmerman, 2000](#)). Uno de los aspectos centrales en el monitoreo del desempeño es la retroalimentación, que es generada por el propio sujeto, los pares o profesores, y favorece los procesos de reflexión, revisión y mejora de los aprendizajes. En los desarrollos teóricos actuales acerca de la noción de autorregulación se incluyen los aspectos sociales y contextuales.

El aprendizaje autorregulado “ocurre cuando los estudiantes están motivados a involucrarse reflexiva y estratégicamente en las actividades de aprendizaje dentro de ambientes que estimulen la autorregulación” (Butler, 2002, p. 60).

Por último, es importante considerar los aportes acerca de la

retroalimentación entre pares. Topping (1998 y 2009) investigó esta perspectiva y lo explicita a través de un ciclo de procesos cognitivos y emocionales. Allí, identifica factores que intervienen en la retroalimentación entre pares y contribuyen a los aprendizajes, tanto de quienes reciben como de quienes ofrecen.

**Tabla 1.**

*Factores que intervienen en la retroalimentación y sus modos de intervención*

FACTORES	MODOS DE INTERVENCIÓN
Aspectos organizativos y de compromiso	Definir objetivos y planes, organizar los tiempos y los espacios para que estudiantes puedan interactuar.
Conflictos cognitivos	Tratar de desmitificar creencias anteriores, errores conceptuales.
Andamiaje	Actividades como modelar, monitorear, diagnosticar, identificar errores, ofrecer información.
Habilidades de comunicación	Requeridas para ambos, quien recibe y quien ofrece retroalimentación ya que se trata de saber describir, explicar, sintetizar, argumentar, preguntar, escuchar.
Aspectos afectivos	Por ejemplo, la confianza mutua, la responsabilidad, la capacidad de influencia que tiene uno sobre el otro.

Fuente: Los autores.

El autor reconoce niveles de profundidad en los que la retroalimentación formativa entre pares puede avanzar desde un nivel inicial, que implica agregar, ajustar y reestructurar habilidades procedimentales, nuevos conocimientos y/o dificultades de comprensión hasta un nivel profundo de metacognición: explícita, intencional

y estratégica y autoestima (Anijovich, 2010).

Entre las ventajas de la retroalimentación entre pares, consideramos las oportunidades de diálogo y la menor dependencia de los profesores; es decir, una mayor autonomía (Sadler, 2010).

## La retroalimentación formativa y sus condiciones

En este apartado nos referimos a las condiciones en las que se llevan adelante los procesos de retroalimentación formativa. Estas condiciones pueden facilitar o, por el contrario, obstaculizar el proceso.

A las condiciones que aquí presentaremos y problematizaremos no podemos adjudicarle una única definición para juzgar su eficacia. Pero, en tanto condiciones, nos permiten reflexionar y establecer criterios para orientar las decisiones que tomamos al ofrecer retroalimentaciones a los estudiantes.

Cabe la pregunta: ¿cuáles condiciones? [Canabal y Margalef \(2017\)](#) consideran: a) el tiempo en el que se realiza, b) el medio o formato para hacerlo, y c) el contexto o clima en el que se ofrece.

Con respecto al tiempo en el que se realiza, si bien no es posible establecer un “plazo temporal único” para ofrecer retroalimentaciones, es necesario considerar que sea recibida en una temporalidad valiosa para los estudiantes y que, además, les permita utilizarla en aprendizajes posteriores. Una retroalimentación de excelente calidad, pero a destiempo, no cumple su función formativa.

El medio por el que se ofrece la retroalimentación también la

condiciona: aunque el contenido de la retroalimentación sea el mismo, si es que pudiéramos afirmarlo, no es equivalente para quien la recibe de forma oral (una conversación) o en un formato escrito. Algunos pueden considerar las facilidades de la retroalimentación escrita porque permite ajustarse a ritmos, tiempos, a ir y volver sobre lo escrito por el lector para poder mejorar a futuro. Sin embargo, este condicionante también es variable en función de quién recibe la retroalimentación (que puede ser una persona más afin para expresarse en formatos orales que escritos o viceversa). Además, puede variar el potencial formativo según la facilidad y o la empatía de quién lo ofrece con el tipo de formato: algunos podrán ofrecer mejores retroalimentaciones escritas y otros, orales.

También, tal como mencionamos en trabajos anteriores, el clima en el que se realice la retroalimentación es el que, en definitiva, tiene mayor impacto en la función formativa ([Anijovich y Cappelletti, 2017](#)). Sin un escenario de confianza, más allá del tiempo en que se ofrezca la retroalimentación o de su formato, la posibilidad de contribuir a la mejora de los aprendizajes disminuye.

Además de las condiciones, nos focalizaremos ahora en los factores que pueden obstaculizar los procesos de retroalimentación formativa. Estos factores se relacionan con las situaciones reales y los contextos en los cuales se ofrece la retroalimentación:

- Una tendencia de los profesores y maestros a evaluar el “volumen” de trabajo y la presentación en lugar de la calidad del aprendizaje alcanzado por los estudiantes. En el marco de las tradiciones de la escolaridad este obstáculo se hace presente con la fuerza de un paradigma tradicional, aunque desde un análisis reflexivo nadie dudaría en priorizar el valor de la calidad.
  - Una mayor atención a la calificación, como lo hemos mencionado al inicio de este trabajo, que puede tender a disminuir la autoestima de los estudiantes en lugar de proporcionar orientaciones para mejorar sus aprendizajes futuros.
  - Un fuerte énfasis en la comparación entre estudiantes que desmoraliza a los menos exitosos. Si bien esta comparación puede no atribuirse a los profesores, su presencia en el sistema educativo tiene las consecuencias mencionadas.
  - La información que se ofrece en la retroalimentación no se relaciona con los propósitos del aprendizaje y los criterios del logro de la tarea.
  - La retroalimentación de los profesores en ocasiones direcciona la tarea en lugar de ayudarles a los estudiantes a aprender más y mejor.
  - La percepción de los estudiantes y los profesores acerca de que ofrecer retroalimentaciones genera una carga de trabajo excesiva, dado que se utiliza una variedad de instrumentos y se recogen evidencias múltiples a lo largo del proceso.
  - El poco uso que los estudiantes hacen de la retroalimentación recibida de sus pares y profesores.
  - Los hábitos muy arraigados de una cultura tradicional de evaluación —las pruebas de lápiz y papel— como un instrumento privilegiado.
  - Cuando las retroalimentaciones son extensas pueden abrumar a quienes las reciben y desencadenar una respuesta frustrada o que no haya respuesta.
  - La dificultad para comprender los criterios de evaluación de sus producciones.
  - La dificultad para involucrarse con la retroalimentación porque no ven la conexión de ella con los objetivos del aprendizaje o con los criterios de evaluación.
- Cuanto mayor es la presión y el predominio de culturas de resultados, más difícil es hacer progresos en la retroalimentación formativa. Este es un aspecto central para considerar en el marco de los sistemas educativos.
- Para proponer estrategias que posibiliten una retroalimentación valiosa para los estudiantes y los profesores, es necesario, primero, reconocer las condiciones y los obstáculos, tal como

lo mencionamos en este apartado, considerando que no es posible pensar estrategias “a prueba de situaciones reales”. Ofrecer retroalimentaciones formativas requiere de una práctica reflexiva profunda de quienes la ponen en juego. Sus condiciones, en qué focaliza, en qué temporalidad, si es oral u escrita, si se ofrece o no a través de protocolos son decisiones profundas y diversas, en las que los profesores trabajan con grados de incertidumbre presentes en todas las situaciones de enseñanza. Es en este encuadre que presentamos el apartado siguiente.

### **Estrategias para desarrollar la retroalimentación formativa**

Nos vamos a referir a la retroalimentación formativa escrita entendiendo que es posible planificarla y revisarla antes de ponerla en acción. Los profesores planifican la retroalimentación formativa para identificar, explorar y desafiar las ideas previas de sus estudiantes y ofrecer múltiples oportunidades y andamios para establecer vínculos con información nueva.

Nicol (2010, p. 503) sostiene que la retroalimentación formativa debería verse en un contexto más amplio, como ser el diálogo entre los estudiantes y los docentes. Dicho diálogo puede tomar un formato escrito y tiene que estar integrado en “contextos dialógicos en los cuales se comparten las actividades

de retroalimentación entre docentes y estudiantes, siendo éstas adaptativas, discursivas, interactivas y reflexivas”.

Dysthe (1996) ofrece un marco de trabajo sobre cómo los profesores pueden usar diferentes estrategias para lograr que los estudiantes reflexionen y, por ende, construyan significado. Uno de los elementos clave en este marco de trabajo es la pregunta auténtica con final abierto sin respuestas preestablecidas. Tratar la respuesta del estudiante como un dispositivo de pensamiento en lugar del efecto de un “mecanismo de transmisión” en el que se muestra lo aprendido. Sin embargo, es necesario considerar que la pregunta que el docente intenta que sea auténtica puede no ser percibida como tal por el estudiante. Este aspecto no resulta menor: formular preguntas auténticas para los estudiantes requiere de consideraciones específicas a tener en cuenta por los profesores (Anijovich, 2014). Formular preguntas es una estrategia privilegiada para ofrecer retroalimentaciones, y es posible, en función de lo que los profesores prioricen como contenido de la retroalimentación, que se traten de preguntas abiertas o cerradas, generales o direccionadas, en tanto y en cuanto promuevan la reflexión de los estudiantes y contribuyan a la autorregulación de sus aprendizajes.

Una de las estrategias que proponemos es “cambiar el tiempo de la retroalimentación” ¿Por qué exclusivamente al cerrar el trabajo? Sugerimos:

- Retroalimentación “en borrador”: se ofrece sobre los borradores de las tareas de los estudiantes para promover que se hagan mejoras en la entrega final.
  - Retroalimentación a través de ejemplos: se basa en la comparación. Se ofrecen ejemplos a los estudiantes para que los comparen con los criterios establecidos para la elaboración de la tarea y que puedan, en función de ellos, mejorar sus producciones. Estos ejemplos pueden obtenerse de tareas previas de otros grupos de estudiantes que ya la hayan realizado. Cabe señalar que, como se trata de “cambiar el tiempo de la retroalimentación”, se propone hacerlo en el transcurso de la elaboración y no necesariamente al finalizar la tarea.
- aspectos de autorregulación de los aprendizajes.
- Reconocer las fortalezas y debilidades del estudiante y abordar los obstáculos y las dificultades del aprendizaje.
  - Comunicar al estudiante qué debe hacer para mejorar.
  - Crear oportunidades para dialogar sobre la evaluación y la retroalimentación.
  - Involucrar a los estudiantes desde el comienzo de sus cursos, explicando los propósitos de la retroalimentación, cuándo, dónde y cómo se generarán las oportunidades de retroalimentación.
  - Incluir espacios y tiempos para asegurar una comprensión completa de la retroalimentación antes de que los estudiantes utilicen los comentarios.
  - Compartir los criterios de evaluación y ofrecer ejemplos, haciendo visible lo que se espera que los estudiantes aprendan. Lo que es visible para un profesor o tutor puede no serlo para un estudiante.

Identificamos en distintas investigaciones, de las cuales seleccionamos la de [Mulliner y Tucker \(2017\)](#), algunas estrategias que contribuyen a una retroalimentación formativa:

- Centrar la retroalimentación en el trabajo realizado y los logros alcanzados de acuerdo con criterios claros y preestablecidos, así como sobre

Concluimos que algunas formas de ofrecer retroalimentaciones son más productivas y tienen más oportunidades que otras para promover aprendizajes. Cuando los docentes ofrecen retroalimentación trabajan activamente para reconocer e integrar lo que los estudiantes están diciendo, poder seguir

y desarrollar el pensamiento que, según Dolin, Black et al. (2018), es central para la evaluación formativa.

Entonces:

- Diferentes docentes tienen distintas maneras de ofrecer retroalimentaciones formativas.
- Cada docente individual también ofrece diferentes tipos de comentarios.
- Diferentes grupos de estudiantes pueden responder de maneras diferentes al mismo profesor.

Este análisis enfatiza la naturaleza dialógica y relacional de la retroalimentación formativa y hace foco en la manera en la que se la formula, atendiendo a la posibilidad de ser recibido y usado de forma constructiva. La importancia de ser percibido como una invitación en la formulación es central para este diálogo. Como mencionamos anteriormente, una manera específica de ofrecer retroalimentaciones no garantiza un tipo de respuesta o de reflexión específica de parte de quien lo recibe.

La retroalimentación formativa es central en la enseñanza y para promover

los aprendizajes de los estudiantes. Para que sea efectiva, los estudiantes deben involucrarse. Esto no es evidente, dado las actuales configuraciones de los sistemas educativos formales y sus tradiciones de “resultados”. Como ejemplo de estas limitaciones, mencionamos que muchos estudiantes perciben que las retroalimentaciones que les ofrecen son irrelevantes para las próximas tareas.

Además, el involucramiento no es solo la suma de las acciones que los profesores observan dentro y fuera del aula, con compañeros o tutores. Existen acciones opacas a la observación directa, que requieren una “interacción mental con el contenido” (Moore, 1989). Este proceso, que podemos denominar involucramiento cognitivo, puede darse de modo superficial o en un nivel más profundo.

Las investigaciones referidas sugieren que los estudiantes que se involucraron con las retroalimentaciones ofrecidas, las consideraron útiles para orientar sus producciones.

En síntesis, para ser formativa la retroalimentación tiene que ser oportuna, constructiva, alentadora, focalizada y vinculada a criterios.

## Referencias bibliográficas

- Allal, L. y López Mottier, L. (2005). Formative assessment of learning. A review of publication in French. *J. Looney (ed), Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms, Paris, OCDE, 241-264.*

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Black, Paul y William, Dylan (1998) “Assessment and classroom learning”, *Assessment in Education: principles, policy and practice*, 5 (1), pp.7-74.
- Brookhart; S. M. (2001). Successful students formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education: Principles, policies and practices*, 8 (2), 153-169.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virginia: ASCD publications.
- Brooks, C. (2017). *Coaching teachers in the power of feedback*. University of Queensland, Australia.
- Butler, D. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37 (1), 59-63.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo, año XIV, N 68, Diciembre, 6-12. Uruguay*.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). *La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/47669>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing Sustainable Feedback Practices. *Studies in Higher Education* 36 (4), 395–407.
- Costa, A. y Garmston, R. (2017). *A feedback perspective in Wallace*. Carmarthen, Wales: I & Kirkman (eds). Best of the best: Feedback. Crown House Publishing.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication* 13 (3), 385–425. doi:10.1177/0741088396013003004.

- Dolin, J., Black, P., Harlen, W. y Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations between Summative and Formative Assessment. *Transforming Assessment: Through Interplay between Practice, Research and Policy*, edited by Jens Dolin and Robert Evans. *Contributions from Science Education Research*, vol. 4, 53–80. doi:10.1007/978-3-319-63248-3\_3
- Handley, K. y Williams, L. (2009). *From copying to learning: using exemplars to engage students with assessment criteria and feedback*. doi:10.1080/02602930903201669
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Nueva York: Routledge.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. y Ludvigsen, K. (2012). *Formative assessment and feedback: Making learning visible*. *Studies in Educational Evaluation*. doi:10.1016/j.stueduc.2012.04.001
- Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 2, 1–6.
- Mulliner, E. y Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42:2, 266-288. doi:10.1080/02602938.2015.1103365
- Nicol, D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501–517.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional assessment. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing students capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher education*, 35 (5), 535-550.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

- 
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Stiggins, R. (2005). *Student-involved assessment for learning*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 501–510.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68, 249-276
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Wiliam, D. y Black, P. (2002). Feedback is the best nourishment. *Times Educational Supplement*, special supplement: Mind Measuring, 8–9.
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la educación. Universidad de La Plata*, año 3, Nro 3, 4ta. época, 15-44.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree.
- Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. y Zeidner, M. *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.