



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES

**RETROALIMENTACIÓN ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES EN
EL PENSAMIENTO SOCIAL:
desde sus perspectivas e interacciones**

**TESIS PRESENTADA POR
DAVID HERRERA ARAYA**

A LA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO**

Para optar al grado de Doctor en Educación

Profesora Guía: María Isabel Toledo Jofré

**Programa de Doctorado en Educación de las Universidades Diego Portales y Alberto
Hurtado**

Santiago, Chile

2023

© 2023, David Herrera Araya

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo siempre la cita bibliográfica del presente documento y su autor.

Tabla de Contenidos

Introducción	7
Investigación sobre retroalimentación en educación superior.....	8
Investigación sobre retroalimentación en educación escolar	12
Investigación sobre retroalimentación en disciplinas de educación escolar.....	16
Retroalimentación en educación escolar en Chile.....	17
Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social	19
Pregunta de investigación.....	20
Objetivos de investigación	21
Marco teórico	23
Retroalimentación.....	23
Pensamiento social	27
Pensamiento social y su desarrollo en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	29
Marco metodológico.....	31
Enfoque y estrategias metodológicas	31
Estrategia 1. Investigación con entrevista cualitativa.....	32
Técnicas de recolección de información: entrevista individual y entrevista grupal en soporte online.....	32
Entrevista individual.....	33
Entrevista grupal.....	33
Entrevista online	34

Técnica de análisis de información.....	34
Procedimiento A.....	35
Participantes.....	35
Construcción de instrumento y piloto.....	36
Aplicación de técnica de recolección de información	37
Análisis e interpretación de datos	37
Procedimiento B.....	38
Participantes.....	38
Construcción de instrumento, recursos visuales y validación	39
Aplicación de técnica de recolección de información	40
Análisis e interpretación de datos	41
Estrategia 2. Análisis de las interacciones.....	41
Videograbaciones de clases	42
Técnica de análisis de información.....	43
Procedimiento C.....	43
Participantes.....	43
Registro clases videograbadas	44
Análisis e interpretación de datos	44
Consideraciones éticas.....	47
Presentación artículos del compendio.....	48

Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria.....	49
Participación de estudiantes secundarios en la retroalimentación en el pensamiento social.	89
Retroalimentación interactiva en el pensamiento social en educación secundaria.....	123
Conclusiones	169
Conclusiones sobre resultados de investigación.....	169
Retroalimentación del profesor.....	169
Participación de estudiantes en la retroalimentación.....	172
Retroalimentación interactiva entre profesor y estudiantes.....	175
Prácticas efectivas de retroalimentación.....	176
Conclusiones teóricas	179
Conclusiones metodológicas	181
Limitaciones de la investigación	182
Futuras líneas de investigación.....	183
Recomendaciones para la política evaluativa escolar.....	185
Referencias.....	189
Anexos	220
Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico	221
Characteristics and functions of teacher feedback in different assessment situations in secondary education	251
Investigación sobre retroalimentación en español: una revisión sistemática de la literatura ...	283

Instrumentos	315
Informe de aprobación Comité de Ética	323

Índice de Tablas

Tabla 1. Organización de estrategias metodológicas por objetivos específicos	31
Tabla 2. Criterios de selección profesores	36
Tabla 3. Criterios de selección estudiantes	39
Tabla 4. Protocolo de codificación	44
Tabla 5. Matriz de codificación	45

Introducción*

La retroalimentación es una interacción entre profesor y estudiantes en la cual se comparten interpretaciones, negocian significados y se da sentido a la información para construir aprendizaje (Carless et al., 2011; Sutton, 2012). La retroalimentación tiene un alto efecto en el aprendizaje ($d= 0.70$ a 0.79) si considera la participación de los estudiantes (Carless, 2020a; Hattie & Zierer, 2019). Esta contribuye a la construcción de conocimiento (Carless & Boud, 2018) y es un predictor positivo sobre la trayectoria formativa del estudiante (Ajjawi & Boud, 2018; Leenknecht et al., 2019). Por lo tanto, la retroalimentación cuando está alineada con las necesidades y expectativas de los estudiantes reduce las brechas de aprendizaje e incentiva su participación (Van der Kleij et al., 2019).

Sin embargo, existen dificultades en la implementación de la retroalimentación (Jonsson, 2013; Winstone et al., 2017). Las prácticas de retroalimentación de los profesores son monológicas centradas en la transmisión de información con escaso análisis sobre el desempeño de los estudiantes (Winstone & Boud, 2019). Estas prácticas dificultan la interpretación de la retroalimentación en los estudiantes lo que limita la comprensión de los comentarios escritos y verbales (Price et al., 2011) para realizar ajustes o mejoras sobre la tarea presente y futura (Adcroft, 2011; Mulliner & Tucker, 2017). Esta retroalimentación centrada en la transmisión de información reduce la participación de los estudiantes a un rol receptivo-pasivo lo que afecta negativamente el desarrollo de su agencia y compromiso activo para el uso eficaz y sostenible de la retroalimentación (Ajjawi & Boud, 2017). De este modo, se produce una disonancia entre

*En esta tesis doctoral se utilizan de manera inclusiva términos como “el profesor”, “los estudiantes” y otros que refieren a hombres y mujeres. De acuerdo con la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico y por ello se emplea para aludir conjuntamente a ambos sexos. Esto evita la saturación gráfica de otras formulaciones que puedan dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de las ideas.

profesores y estudiantes sobre la forma y el contenido de lo que es una retroalimentación efectiva de alto valor, dialógica e interactiva para construir conocimientos complejos (Esterhazy & Damşa, 2017; Hounsell, 2007; Van der Kleij & Adie, 2020).

La investigación en el campo ha simplificado la naturaleza social e interactiva de la retroalimentación, su capacidad para negociar significados y dar sentido a la información para construir conocimiento (Lam, 2017; Sutton, 2012). Esto porque la investigación se ha focalizado en los factores cognitivos y afectivos que influyen en la participación de los estudiantes con el propósito de establecer su eficacia en el rendimiento académico o la satisfacción estudiantil, más que indagar sobre su agencia en la retroalimentación (Nieminen et al., 2022; Van der Kleij & Lipnevich, 2020). Por lo tanto, hay escasa evidencia acerca de la retroalimentación como interacción y sobre las acciones que permiten la agencia e involucramiento de los estudiantes en este espacio de conocimiento (Ajjawi et al., 2021; Esterhazy & Damşa, 2017).

Además, una parte importante de la investigación asume que la retroalimentación en educación escolar posee características similares con la educación superior, sin indagar sobre los factores institucionales y los espacios curriculares específicos (asignaturas) que inciden en su implementación (Elliott et al., 2020; Rollet et al., 2021), por lo que existen vacíos de conocimiento sobre la retroalimentación en educación escolar y sobre la manera en que estos factores influyen en su desarrollo. En consecuencia, esta tesis doctoral tiene como objetivo comprender la retroalimentación entre profesor y estudiantes secundarios en el pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Investigación sobre Retroalimentación en Educación Superior

La retroalimentación en educación superior tiene un alto efecto ($d= 0.70$ a 0.79) para reducir las brechas de aprendizaje (Hattie & Zierer, 2020). Esta contribuye a la construcción de

conocimiento, colabora con la apropiación de habilidades complejas (Forsythe & Jonhson, 2016; Ibarra-Sáiz et al., 2020), es un predictor positivo sobre la trayectoria formativa del estudiante (Leenknecht et al., 2019), posee un efecto medio ($d=0.48$) sobre el rendimiento académico (Wisniewski et al., 2020) y promueve la autorregulación en los estudiantes (Carless, 2020a; Nicol, 2021).

En educación superior se ha investigado sobre las concepciones y prácticas de retroalimentación en profesores con entrevistas y cuestionarios estructurados en Australia, Inglaterra, Hong-Kong y Nueva Zelanda (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017; Evans, 2013; Fulmer et al., 2015; Hattie & Gan, 2011; Li & Barnard, 2011; Winstone et al., 2017). Existen investigaciones sobre la percepción, participación e interacción de estudiantes de educación superior en la retroalimentación que han utilizado modelos, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas en Australia, Estados Unidos, Inglaterra y Hong-Kong (Beaumont et al., 2011; Henderson, Phillips et al., 2019; Henderson, Ryan et al., 2019; Hill & West, 2020; Juwah et al., 2004; Molloy et al., 2020; Ossenberg et al., 2019; Price et al., 2011; Winstone et al., 2017). Asimismo, existen estudios sobre alfabetización de la retroalimentación, implementación de ejemplos y uso de criterios evaluativos para guiar la retroalimentación en estudiantes de educación superior realizados con observación de clases, entrevistas semiestructuradas y grupos focales en Australia, China, Hong-Kong e Inglaterra (Bell et al., 2013; Carless & Chan, 2017; Cho & MacArthur, 2010; Dawson et al., 2021; Smyth & Carless, 2021; To & Liu, 2018).

Según lo reportado en investigaciones, las prácticas de retroalimentación docente en educación superior son escasas y se implementan como un modelo de pregunta-respuesta con bajo nivel cognitivo (Henderson, Molloy et al., 2019). Estas consisten en extensos monólogos y recitaciones compuestos por secuencias de preguntas y respuestas cortas, rápidas y cerradas

(Carless & Boud, 2018; Hardman, 2016). Cuando la retroalimentación es escrita el tipo, estilo y patrón no genera diferencias significativas para el aprendizaje (Ball, 2010) ya que los comentarios, frases y signos están centrados en declaraciones imperativas (Agius & Wilkinson, 2014; Ball, 2010).

Estas prácticas de retroalimentación en educación superior se asocian a las concepciones que poseen los profesores (Boud & Molloy, 2013; Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017; Forsythe & Jonhson, 2016; Nicol et al., 2014). Los profesores definen la retroalimentación como: (a) un acto correctivo/retroactivo que tiene por objetivo identificar el error y justificar la calificación (Bailey & Garner, 2010; Li & Bernard, 2011; Long, 2014); (b) una práctica de elogio/motivación cuya finalidad es promover el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje mediante la comunicación de refuerzos positivos por el trabajo realizado (Harris, et al., 2008; Orsmond & Merry, 2011) y (c) la asocian con una estrategia orientativa/proyectiva para que sus estudiantes cumplan con los criterios de evaluación, mejoren sus futuros trabajos y desarrollen habilidades reflexivas y críticas frente a su desempeño (Forsythe & Jonhson, 2016; Tang & Harrison, 2011). Sin embargo, la mayoría de los profesores de educación superior la comprenden como una práctica para justificar la calificación y señalar los errores que comenten sus estudiantes (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017; Murtagh, 2014; Panadero & Algassab, 2019).

La retroalimentación es uno de los aspectos más problemáticos en la experiencia de los estudiantes en educación superior (Carless, 2020b; Carless et al., 2011; Higher Education Funding Council for England, 2018; Jonsson, 2013; Winstone et al., 2017). Los estudiantes presentan dificultades para decodificar e interpretar la información de la retroalimentación (Price et al., 2011). Existe una insatisfacción con la retroalimentación por el uso de terminología

técnica en los comentarios de los profesores (Henderson, Molloy et al., 2019) y por el tiempo que demora su devolución (Sadler, 2010). No comprenden la relevancia y aplicabilidad de los comentarios escritos y verbales realizados por los profesores por lo que carecen de sentido para su formación (Agius & Wilkinson, 2014; Ball, 2010; Price et al., 2011). De igual manera, los estudiantes no están preparados emocionalmente para procesar los comentarios y correcciones de la retroalimentación ya que impacta negativamente su autoestima y autoconfianza (Boud & Molloy, 2013; Poulos & Mahony, 2008; Ryan & Henderson, 2018).

Los resultados de investigación en educación superior también señalan que una práctica unidireccional-monológica de retroalimentación impide la participación activa de los estudiantes (Ajjawi & Boud, 2018; Burke, 2009; Winstone & Boud, 2019). Esto provoca una disonancia entre las percepciones de los profesores y de los estudiantes sobre la forma y contenido de una retroalimentación efectiva (Adcroft, 2011; Kerr, 2017; Mulliner & Tucker, 2017; O'Donovan, 2017) ya que los estudiantes requieren de una retroalimentación descriptiva, orientativa y proyectiva para promover sus aprendizajes (Cano et al., 2022; Dann, 2014; Evans, 2013; Hounsell, 2003; Hounsell et al., 2008; Winstone et al., 2017).

Según todo lo anterior, la investigación sobre retroalimentación en educación superior ha descrito las percepciones, prácticas e interacciones que ocurren en la retroalimentación e identificado las variables que intervienen en su desarrollo, así como también, ha elaborado propuestas o modelos para fortalecer su implementación en estos espacios (Panadero & Lipnevich, 2022). No obstante, existe una limitada evidencia empírica respecto a la retroalimentación en educación escolar (Elliot et al., 2020), por lo que es necesario dar cuenta de la investigación en este contexto educativo.

Investigación sobre Retroalimentación en Educación Escolar

La retroalimentación en educación escolar es promovida por diferentes instituciones internacionales como la OCDE (2011; 2019; 2020), la UNESCO (2020) y la Education Endowment Foundation (2020) debido a su importancia para el desarrollo de los aprendizajes. Estas instituciones señalan que una práctica de retroalimentación docente centrada en la tarea y el desempeño de los estudiantes es fundamental para el incremento de los puntajes en evaluaciones estandarizadas como TIMSS y PISA (OCDE, 2019). Tanto la OCDE (2019) como la UNESCO (2020) indican que una práctica sistemática de retroalimentación con foco en la tarea tiene un efecto positivo en la motivación y rendimiento académico de los estudiantes. De esta manera, la Education Endowment Foundation (2020) plantea la importancia de implementar una retroalimentación que considere la participación de los estudiantes de educación escolar con agentes de autoevaluación y evaluación entre iguales para potenciar los aprendizajes descendidos.

Una buena retroalimentación en educación escolar requiere de la agencia del estudiante y la construcción de entornos de aprendizajes activos para potenciar su formación (Carless, 2020a; Lui & Andrade, 2022). Esto exige a los profesores un dominio sólido del conocimiento disciplinar para identificar los errores de sus estudiantes y así proporcionar una retroalimentación detallada sobre su desempeño (Schildkamp et al., 2020). La construcción de metas de aprendizaje compartidas entre profesor y estudiantes favorece la forma, contenido y participación en la retroalimentación (Hargreaves, 2013). El diseño de una retroalimentación con preguntas problematizadoras contribuye al diálogo y la discusión de los contenidos trabajados en clases (Furtak & Ruiz-Primo, 2008; Havnes et al., 2012). Así, la eficacia de la retroalimentación

interactiva depende del rol activo (Esterhazy & Damşa, 2017) y de la alfabetización en retroalimentación (Carless & Winstone, 2020) que posean los estudiantes.

Sin embargo, en educación escolar la investigación en retroalimentación corresponde al 6% del campo (Ruíz-Primo & Li, 2013a; Winstone et al., 2017). Se ha investigado sobre prácticas, estrategias y percepciones de profesores y estudiantes de educación primaria y secundaria con observación esporádica de clase, aplicación de encuestas y grupos focales en Australia (Tan et al., 2019; Van der Kleij et al., 2016), Estados Unidos (Brookhart, 2011; Ruíz-Primo, 2011; Ruiz-Primo & Li, 2013a), Inglaterra (Elliot et al., 2020; Gamlem & Smith, 2013; Tunstall & Gipps, 1996), Islandia (Jónsson et al., 2018), Noruega (Vattøy & Smith 2019), Nueva Zelanda (Brown et al., 2012; Gan & Hattie, 2014; Harris et al., 2014, 2015; Williams, 2010) y Tanzania (Kyaruzi et al., 2019). Además, se han desarrollado investigaciones sobre los efectos de la retroalimentación en sus dimensiones cognitiva, afectiva y motivacional en Alemania, Australia y Estados Unidos con el uso de encuestas, entrevistas y protocolos en voz alta (Gan & Hattie, 2014; Lui & Andrade, 2022; Röhl, 2021). Existen investigaciones recientes que indagan sobre los diálogos entre profesor y estudiantes en la retroalimentación realizadas con observación directa y registros audiovisuales de aula en Australia (Van Der Kleij et al., 2016; Van Der Kleij & Adie, 2020), Noruega (Saliu-Abdulahi et al., 2017; Skovholt, 2018) y Países Bajos (Dekker-Groen et al., 2015; Van der Schaaf et al., 2013).

Los resultados de estas investigaciones indican que las prácticas de retroalimentación en educación escolar son valorativas y con escaso análisis sobre el desempeño de los estudiantes, lo que genera un limitado espacio para orientar y mejorar los aprendizajes (Ravela, 2009; Fernández-Ruiz & Panadero, 2020). Estas prácticas de retroalimentación en educación primaria y secundaria son monológicas, focalizadas en la justificación de la calificación, con preguntas

cerradas de baja demanda cognitiva y con ausencia de criterios evaluativos precisos para acompañar el aprendizaje de los estudiantes (Black & Wiliam, 1998; Ruíz-Primo, 2011; Ruíz-Primo & Li, 2013a; Ravela et al., 2014). Las preguntas y/o actividades que realizan los profesores de educación primaria y secundaria aportan una escasa o nula información para la resolución de problemas y, por lo tanto, están centradas en evaluar la memorización de conceptos y contenidos (Ravela et al., 2014; Ruíz-Primo & Brookhart, 2018). Este tipo de actividades evaluativas dificultan el desarrollo de una retroalimentación dialógica (Ruíz-Primo & Brookhart, 2018) lo que afecta la comprensión y aplicación de esa información por parte de los estudiantes para mejorar su trayectoria formativa (Van der Kleij et al., 2016; Van Der Kleij & Adie, 2020).

Además, hay un bajo nivel de interacción producto de la retroalimentación lo que genera una participación pasiva-receptiva de los estudiantes en educación secundaria (Gamlem & Smith, 2013; Van Der Kleij & Adie, 2020). Esto dificulta el diálogo de retroalimentación con los profesores (Blair et al., 2014; Small & Attree, 2016) lo que intensifica sus dificultades para comprender y utilizar la información proporcionada por la retroalimentación (Van der Kleij et al., 2016; Van Der Kleij & Adie, 2020) e impacta negativamente en su compromiso para la mejora del aprendizaje (Hattie et al., 2016; Lipnevich et al., 2016; Nicol, 2013). No obstante, los estudiantes de educación secundaria perciben y valoran positivamente una práctica bidireccional de retroalimentación descriptiva basada en un proceso dialógico-reflexivo para desarrollar preguntas y decodificar los comentarios del profesor en forma individual y/o grupal (Adie et al., 2018; Salloum & BouJaoude, 2017; Tan et al., 2019; Vattøy & Smith, 2019).

Existen factores que facilitan o limitan el desarrollo de la retroalimentación en la educación primaria y secundaria (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Meckes, 2018; Schildkamp et al., 2020). Los factores que facilitan la implementación de la retroalimentación

son un buen dominio del conocimiento disciplinar ya que permite a los profesores identificar los errores de sus estudiantes y así proporcionar una retroalimentación precisa sobre su desempeño (Aschbacher & Alonzo, 2006; Schildkamp et al., 2020; Gottheiner & Siegel, 2012). La construcción de metas de aprendizaje compartidas entre profesor y estudiantes favorece la forma y el contenido de la retroalimentación en el aula (Bryant & Carless, 2010; Hargreaves, 2013; Schildkamp & Teddlie, 2008). El diseño de una retroalimentación con preguntas problematizadoras contribuye al diálogo y la discusión de los contenidos trabajados en clases (Furtak et al., 2016; Furtak & Ruiz-Primo, 2008; Havnes et al., 2012), y una buena tarea potencia la motivación, emisión de juicios positivos y la creación de significados informativos en estudiantes (Lui & Andrade, 2022).

Los factores que dificultan un desarrollo eficaz de la retroalimentación que realizan los profesores de educación primaria y secundaria es su deficiente formación y alfabetización en evaluación y retroalimentación (Carless & Winstone, 2020; Gysling, 2017; UNESCO, 2020). Esto impide a los profesores analizar los resultados de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas para el ajuste de la enseñanza (Schildkamp, Karbautzki et al., 2014). Las creencias de los profesores sobre la retroalimentación como un proceso para identificar los errores y justificar la calificación incide en el desarrollo de una práctica monológica (Harris & Brown, 2013). Esto se suma a las limitadas herramientas evaluativas e institucionales para el diseño de la retroalimentación en forma colaborativa (Schildkamp et al., 2012) y la existencia de condiciones educativas deficitarias relacionadas con el escaso tiempo docente y la alta carga académica promueven una práctica de retroalimentación con respuestas imperativas y de baja problematización cognitiva (Karaağaç-Zan & Yiğitoğlu, 2018; Brookhart, 2004).

Investigación sobre Retroalimentación en Disciplinas de Educación Escolar

La investigación sobre retroalimentación en diferentes asignaturas presentes el currículum escolar es limitada (Newman et al., 2021; Winstone et al., 2017). Se ha investigado sobre percepciones, experiencias, estrategias y efectos de la retroalimentación en matemática, lengua y ciencias naturales en educación primaria y secundaria aplicando diseños cuasiexperimentales, encuestas, grupos focales, entrevistas, observación de clases, protocolos en voz alta y revisión de instrumentos evaluativos en Australia (Tan et al., 2019), Estados Unidos (Chambers Schuldt, 2019; Ruiz-Primo & Li, 2013b; Klute et al., 2017), España (Panadero et al., 2020), Inglaterra (Elliot et al., 2020), Noruega (Vattøy & Smith, 2019), Nueva Zelanda (Harris et al., 2014), Países Bajos (Peterson & Irving; Schildkamp et al., 2020) y Suecia (Eriksson et al., 2017; 2018). Además, se han realizado investigaciones sobre el rol de la retroalimentación en la enseñanza de estudios sociales utilizando observación de clases, entrevistas y grupos focales en Estados Unidos (Harber et al., 2012), España (Alfageme-González, 2015; Monteagudo-Fernández, 2015; Miralles-Martínez et al., 2017), Ghana (Eshun et al., 2014), Inglaterra (Elliot et al., 2020), y Turquía (Akpınar, 2018). No obstante, se carece de investigación sobre retroalimentación del pensamiento social (Lee et al., 2020; Schildkamp et al., 2020; Yan et al., 2021).

La investigación indica que existen diferencias en el desarrollo de la retroalimentación que realizan los profesores según su área disciplinar y perfil profesional (Karaağaç-Zan & Yiğitoğlu, 2018; Ruiz-Primo & Li, 2013a; Van der Kleij, 2019). Los profesores de ciencias privilegian calificar, hacer símbolos y entregar comentarios evaluativos, descriptivos y prescriptivos (Ruiz-Primo & Li, 2013). Los profesores de matemáticas realizan estas mismas acciones e incorporan comentarios sobre el contenido con escaso andamiaje (Kyarruzi et al.,

2019; Van der Kleij, 2019). Los profesores noveles se esfuerzan por ejecutar una retroalimentación más interactiva, mientras que, los profesores expertos, tienden a centrarse en transmitir el contenido y justificar la calificación (Herrera & Toledo, 2022). De esta manera, las interacciones de retroalimentación en la educación escolar presentan variaciones según la formación disciplinar y los años de experiencia docente (Ruiz-Primo & Li, 2013a).

Retroalimentación en Educación Escolar en Chile

Las instituciones nacionales como el Ministerio de Educación (MINEDUC) (2018) y la Agencia de la Calidad de la Educación (2018; 2019) sostienen que una buena práctica de retroalimentación relacionada con la corrección de pruebas, tareas y guías en clases por parte de los profesores tiene un efecto positivo en los resultados de SIMCE en matemáticas, ciencias y lenguaje en educación primaria y secundaria. Por ello, el MINEDUC (2020) promueve el desarrollo de prácticas de retroalimentación formativa en los profesores como un proceso fundamental de la evaluación formativa en el aula para impulsar los aprendizajes.

Además, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y el decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar establecen que las prácticas de retroalimentación permiten la mejora del proceso y progreso de los aprendizajes (MINEDUC, 2018; MINEDUC-CPEIP, 2018a; 2018b). Estos lineamientos de la política evaluativa escolar posicionan a la retroalimentación como un recurso para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes y la reflexión del profesor sobre su propia práctica pedagógica con la finalidad de ajustar su enseñanza en el aula (MINEDUC, 2019).

Sin embargo, los profesores de educación escolar no poseen los suficientes conocimientos evaluativos para el desarrollo de la retroalimentación (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Gysling, 2017). En la Evaluación del Desempeño Profesional Docente los profesores

obtienen bajos resultados en el módulo de evaluación independientemente de la asignatura y el nivel escolar (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Meckes, 2018; Sun et al., 2011). Entre el 2011 al 2015 el promedio en este módulo fue de 2,1 puntos en una escala de 1 a 4 (MINEDUC, 2016). En el periodo 2018-2019 el promedio obtenido por los profesores en la retroalimentación se mantuvo estable en un rango de 2,1 a 2,2 puntos (MINEDUC, 2020). Para revertir estos resultados, el Ministerio de Educación recomienda a los profesores una práctica de retroalimentación descriptiva, específica, retroactiva y focalizada en la tarea. No obstante, estos lineamientos adolecen de orientaciones sobre las formas para articular la retroalimentación con los criterios evaluativos, incentivar el diálogo y fomentar una participación activa de los estudiantes en esta interacción (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018).

Esto se suma a las deficitarias condiciones socioeducativas que tienen los profesores por la excesiva cantidad de horas lectivas, el gran número de estudiantes por curso, el escaso tiempo destinado para la corrección de trabajos y/o actividades que influyen negativamente en la preparación y colaboración entre profesores para la implementación de la retroalimentación (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Meckes, 2018; Sun et al., 2011). Asimismo, la política evaluativa escolar genera tensiones entre la capacidad de los profesores para implementar una retroalimentación que atienda la diversidad del aprendizaje con la preparación de los estudiantes para responder a las evaluaciones estandarizadas (Jiménez-Martínez & Alfaro-Martínez, 2020), lo que provoca una práctica de retroalimentación con frases imperativas, de baja descripción y centrada en la calificación (Muñoz-Lira, 2020).

La investigación en Chile (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Muñoz-Lira, 2020) plantea que el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos educativos y sus políticas institucionales inciden en el desarrollo de la retroalimentación si se compara con su

influencia en contextos internacionales (Jónsson et al., 2018; Lee, 2011). De esta manera, las características que tienen los tipos de establecimientos escolares inciden positiva o negativamente en las prácticas y participación de estudiantes en la retroalimentación (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019; Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018).

Aún existen vacíos de conocimiento en los estudios sobre retroalimentación escolar en Chile, particularmente, acerca de la retroalimentación en el pensamiento social. Por ello, es necesario investigar respecto a las concepciones y prácticas de profesores sobre la retroalimentación, las formas en que inciden los factores institucionales y curriculares específicos para su implementación, y la participación de estudiantes secundarios en este espacio. Dado que, una retroalimentación eficaz requiere de la co-construcción de conocimiento mediante la agencia e involucramiento de estudiantes y profesores para reducir las brechas de aprendizaje. Es por esto que al indagar sobre la retroalimentación en el pensamiento social, esta investigación contribuye con evidencia que colabora con la discusión y reflexión sobre la importancia que tiene la retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social para la trayectoria formativa escolar.

Retroalimentación en el Desarrollo del Pensamiento Social

La retroalimentación es fundamental en la construcción del pensamiento social (Benejam, 2004; Pagés, 2004). El pensamiento social es el conjunto de habilidades cognitivas para comprender críticamente la realidad (Benejam & Pagès, 2004; Pagès, 2019). Su desarrollo es complejo porque requiere de una retroalimentación efectiva (Ruíz-Primo & Brookhart, 2018) con el uso de lenguaje y conocimiento propio de la historia y las ciencias sociales para la producción de preguntas, diálogo y discusión. Esto exige a los estudiantes el dominio de la alfabetización social para aplicar las categorías de las ciencias sociales por cuanto permiten decodificar, interpretar y dar sentido a los significados producidos en la retroalimentación.

El espacio curricular privilegiado en la construcción del pensamiento social en el currículum chileno es la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Quinquer, 2004; Gutiérrez & Pagès, 2018; Mineduc, 2015a, 2015b). Esto porque su propósito principal es el desarrollo del pensamiento social. Para promover esta construcción, la retroalimentación en esta asignatura requiere de la agencia del estudiante para reducir la brecha entre el potencial teórico con la práctica de retroalimentación (O'Donovan et al., 2016). De este modo, la retroalimentación actúa como un movimiento de adaptaciones multicomunicativas (Nieminen et al., 2022) e interactivas (Ajjawi & Boud, 2018) que necesita de la agencia de los profesores y estudiantes para transformarse en un espacio de conocimiento (Esterhazy & Damşa, 2017). De este modo, la retroalimentación en esta asignatura utiliza la alfabetización social y requiere de la acción del estudiante para la construcción del pensamiento social ya que involucra la elaboración de significados que construyen en forma compartida profesores y estudiantes (Esterhazy & Damşa, 2017).

Pregunta de Investigación

La investigación ha asumido que la retroalimentación en educación escolar presenta características similares con la educación superior, siendo que en la educación secundaria intervienen factores institucionales y curriculares específicos que inciden en su implementación. Asimismo, la investigación se ha focalizado en las condiciones que establecen su eficacia en el rendimiento académico o la satisfacción estudiantil más que indagar sobre la agencia de los estudiantes en la retroalimentación.

Además, existen dificultades para la implementación de la retroalimentación debido a la escasa alfabetización en retroalimentación que tienen los profesores y que se agravan por las deficitarias condiciones socioeducativas presentes en los establecimientos educativos. Estas

condiciones se relacionan con la cantidad de horas lectivas y el gran número de estudiantes por aula, lo que provocan una práctica de retroalimentación focalizada en la transmisión de información para justificar la calificación.

Dado que la retroalimentación es efectiva para mejorar los aprendizajes en la educación escolar y la escasa evidencia sobre la retroalimentación durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación secundaria, la pregunta de esta investigación es la siguiente:

¿Cómo es la retroalimentación entre profesor y estudiantes durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación secundaria?

Objetivos de Investigación

- Objetivo general:

Comprender la retroalimentación entre profesor y estudiantes durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.

- Objetivos específicos:

- a) Analizar la retroalimentación del profesor durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.
- b) Analizar la participación de los estudiantes en la retroalimentación durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.

- c) Describir la interacción entre profesor y estudiantes al realizar la retroalimentación durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.
- d) Identificar prácticas efectivas de retroalimentación durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.

Marco Teórico

Retroalimentación

La retroalimentación es una interacción entre profesores y estudiantes en la cual se produce información y se construyen e interpretan significados con el propósito de mejorar los aprendizajes (Ajjawi & Boud, 2018; Boud & Molloy, 2013; Carless et al., 2011). Esta interacción es dialógica, ya que el diálogo es el principal medio de conexión entre el mundo social con el mundo individual y, por ende, estas interacciones juegan un papel relevante en la forma en que deliberamos sobre la acción (Penlington, 2008).

La retroalimentación como diálogo está constituida de interacciones verbales y no verbales entre los sujetos y con los artefactos como sustrato para la participación del profesor y estudiantes (Steen-Utheim & Wittek, 2017; Sutton, 2012). De ahí que, la naturaleza de la retroalimentación sea interactiva por cuanto asume la agencia de los sujetos para interpretar, dar sentido y actuar sobre el conocimiento y, a su vez, actúa como un andamiaje para desarrollo de los aprendizajes en el cual las deliberaciones del profesor y estudiantes son relevantes para su co-construcción (Black & William, 2018; Lam, 2017).

La enseñanza del profesor en la retroalimentación está organizada analíticamente dos niveles. El primer nivel es el conceptual y se refiere a la comprensión de los profesores sobre la retroalimentación (Black & William, 2018; Sadler, 2009; Sutton & Gill, 2010). Esta comprensión se manifiesta en las concepciones que tienen los profesores sobre la retroalimentación y se categorizan en: (a) correctiva/retroactiva, entendida como una acción que justifica la calificación e identifica errores sobre el aprendizaje; (b) como elogio/motivación, orientada a promover el compromiso y sentimientos positivos en el estudiante para el logro de los aprendizajes; (c) orientativa/proyectiva para que los estudiantes cumplan con los criterios de

evaluación, mejoren sus futuros trabajos y desarrollen habilidades reflexivas y críticas frente a su desempeño, y (d) procesual para el cumplimiento de las metas de aprendizaje a través de una retroalimentación descriptiva y detallada (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017; Forsythe & Jonhson, 2016; Harman & MacDowell, 2011; Long, 2014).

El segundo nivel es la práctica de retroalimentación en el aula que se categoriza en tres tipos: (a) evaluativa, definida como emisión de juicios de valor. Esta presenta dos subdimensiones: positiva, orientada a premiar y aprobar, y negativa, asociada a castigar y desaprobar; (b) descriptiva relacionada con el proceso de identificar fortalezas y debilidades. Esta se subdivide en: para el logro, que tiene por objetivo especificar y orientar el trabajo, y para mejorar, en función de construir y diseñar caminos para aprender, y (c) dialógica que consiste en el apoyo emocional y relacional (empatía, reconocimiento del otro, capacidad de escucha); la mantención del diálogo (rol de los sujetos); las oportunidades de los estudiantes para expresarse (incorporación de temas, explicación, análisis y reflexión) y la contribución de los otros al conocimiento individual (declaraciones, tipos de respuestas y artefactos utilizados en el diálogo) (Tunstall & Gipss, 1996; Steen-Utheim & Wittek, 2017).

La participación de los estudiantes en la retroalimentación es acción y voz, ya que considera la diversidad de perspectivas entre los sujetos como una alteridad dialógica y, por lo tanto, requiere una reflexión ex post facto (Sutton & Gill, 2010; Penlington, 2008). Esto permite que el conocimiento de la retroalimentación se construya, deconstruya y reconstruya ya sea en la acción como en la voz reflexiva posterior a la participación en la retroalimentación de aula (Sutton, 2012; Wegerif, 2017). Estas reflexiones mediadas por la voz de los estudiantes respecto a su participación en la retroalimentación se relacionan con sus estrategias de decodificación e

interpretación, disonancia de perspectivas entre estudiantes y profesor, unidireccionalidad o interactividad, utilidad y soporte socioafectivo (Adcroft, 2011; Jonsson, 2013).

La participación de los estudiantes en la retroalimentación se compone por dimensiones que posibilitan su agencia y compromiso activo en este espacio de conocimiento. Estas dimensiones son la epistemológica, ontológica y práctica (Sutton, 2012).

La dimensión epistemológica es la forma en la cual se construye, decodifica e interpreta la información de la retroalimentación. De ahí que, la estructura y contenido de la retroalimentación incide en el modo de construcción del conocimiento. El modo se relaciona con los juicios sobre las formas en que el conocimiento se expresa en diálogos. Estos juicios son las prácticas críticas y autocríticas que se despliegan durante la construcción del aprendizaje como un proceso transformativo (Nicol, 2021; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Así, la construcción de significados e interpretación de la información involucra el grado con que los estudiantes decodifican la retroalimentación. De esta manera, el grado es el prisma a través del cual los estudiantes combinan un enfoque estratégico y profundo para realizar la decodificación e interpretación de la retroalimentación (Sutton, 2012). El enfoque estratégico consiste en la decodificación sobre los significados producidos en la retroalimentación, mientras que, el enfoque profundo corresponde a la interpretación de los significados decodificados para la construcción de conocimiento propio (Sutton, 2009, 2012; Sutton & Gill, 2010).

La dimensión ontológica corresponde a las condiciones socioafectivas y el soporte emocional de los estudiantes durante la retroalimentación (Sutton, 2012; Ryan & Henderson, 2018). Esta se manifiesta en la autoestima y la confianza del estudiante para aceptar la crítica y la autocrítica. La aceptación de la crítica depende de las particularidades del sujeto, el contexto de aprendizaje y las diferentes formas evaluativas que utilice el profesor (Carless & Winstone,

2020). Esto porque la retroalimentación incide en los modos de ser y de actuar de los estudiantes ya que supone una construcción continua, inacabada y con efectos positivos y/o negativos en el sujeto (Rollet et al., 2021; Ryan & Henderson, 2018). De esta manera, la retroalimentación como forma de enseñanza influye en los procesos lógicos y socioafectivos del sujeto y, por consiguiente, tanto profesor como estudiantes descubren en este espacio sus propias formas para construir identidad respecto al trabajo académico realizado en el aula (Sutton, 2009, 2012).

La dimensión práctica corresponde a la agencia del estudiante durante la retroalimentación. Esta se compone de su acción e involucramiento en la interacción con el uso de la información aportada por la retroalimentación (Van der Kleij et al., 2019). Su nodo crítico es la barrera lingüística que se crea entre profesor y estudiantes y las limitaciones tipológicas del mensaje de la retroalimentación. Paradójicamente, estas barreras y limitaciones se transforman en potenciales espacios para la construcción e interpretación de los significados producidos en la retroalimentación (Carless & Boud, 2018; Sutton, 2012). Sin embargo, la dimensión práctica es compleja debido a que la construcción de conocimiento requiere que los sujetos negocien transiciones epistemológicas y transformaciones ontológicas (Wegerif, 2018). Por lo tanto, las acciones y las formas de involucramiento de los sujetos dependen de la agencia y deliberación que realizan en la interacción dialógica para la construcción y uso del conocimiento en la retroalimentación (Lam, 2017; Nicol, 2010).

La retroalimentación como interacción es un espacio de construcción de conocimiento de alto valor que involucra la enseñanza del profesor y la agencia del estudiante para que la retroalimentación tenga un efecto positivo sobre y más allá de la tarea particular (Ajjawi & Boud, 2018; Hounsell, 2007). De este modo, la retroalimentación requiere de la acción y voz de los sujetos para que contribuya a reducir las brechas de aprendizajes (Leenknecht et al., 2019).

La retroalimentación como interacción se compone por seis tipos de acciones que producen diferentes procesos de intercambios comunicativos entre los sujetos (Ajjawi & Boud, 2018; Yang & Carless, 2013). Estos son la retroalimentación como pregunta-respuesta con foco en la formulación de interrogantes abiertas, elaboradas o cerradas sobre una diversidad de dudas, inquietudes o errores. La retroalimentación como comentarios en tanto afirmaciones, aseveraciones o personificación de la opinión centrados en información no disciplinar y/o como contenido disciplinar. La retroalimentación como correcciones o explicaciones para rectificar, precisar o explicar el error del contenido disciplinar o a la tarea (procedimiento). La retroalimentación crítica como interacción abierta o problematizadora (autorreflexión) sobre el contenido, aprendizaje o el logro. La retroalimentación como orientaciones para guiar, emitir consejos o especificar el contenido o tarea para mejorar el aprendizaje, y la retroalimentación afectiva que corresponde a frases imperativas que buscan construir confianzas, premiar o aprobar las acciones de los estudiantes.

Cada uno de estos componentes pueden generar acciones de mayor o menor complejidad según el foco comunicativo determinado por los sujetos. Así, los tipos se focalizan en elementos cognitivos, procedimentales, reflexivos y/o socioafectivos que producen interpretaciones y actuaciones diferentes en los sujetos (Van der Kleij et al., 2016) y que pueden ser de tipo evaluativo (aprobar/desaprobar), descriptivo (fortalezas/debilidades) y dialógico (bidireccionalidad/agencia).

Pensamiento Social

El pensamiento social corresponde al conjunto de habilidades cognitivas que permite a los estudiantes comprender críticamente la realidad social e intervenir en su construcción como sujetos activos (Benejam, 2004; Benejam & Pagès, 2004; Pagès, 2019). Así, el pensamiento

social es la capacidad desarrollada por los estudiantes para contextualizar el saber social según sus dimensiones temporales, espaciales y culturales mediante diferentes procesos de interpretación, decodificación y aplicación de categorías provenientes de las ciencias sociales. Por lo tanto, es un pensamiento de orden superior para comprender los fenómenos sociales de la realidad presente y pasada (Benejam & Pagès, 2004; Cooper, 2002, 2013).

La construcción de conocimiento en el pensamiento social es compleja por la naturaleza relativista, política, dinámica e inconclusa del fenómeno social (Benejam, 2004; Pagès, 2004). De este modo, el pensamiento social es una racionalidad compleja que posibilita la interpretación de los fenómenos sociales según su contexto temporal, espacial y cultural (Pagès, 2004). La formación del pensamiento social está orientada a la comprensión de la realidad como una síntesis compleja, problemática y en constante transformación (Benejam, 2004). Esto requiere el uso de múltiples dimensiones y categorías para el análisis de problemas sociales (Pagés y Santisteban, 2011) que es parte fundamental de la formación en el pensamiento social (Ross, 2014). Esto considera la condición histórica del sujeto que emerge en tanto inserción en la realidad social, como también, en la comprensión del fenómeno social con una perspectiva crítica, democrática y participativa (Pipkin, 2009).

El pensamiento crítico y el pensamiento histórico son los sustratos del pensamiento social para interpretar la realidad social (Carretero et al., 2013; Carretero & Montanero, 2008; Pagès & Santisteban, 2014; Ross, 2014). El pensamiento social incorpora el pensar crítico e histórico para problematizar y comprender el fenómeno social en su complejidad y multidimensionalidad (Benejam, 2004; Cooper, 2013; Seixas & Morton, 2012). Por lo tanto, la formación del pensamiento social requiere del desarrollo de una conciencia histórico-temporal y la construcción de explicaciones sobre la realidad social que considera la diversidad de visiones y

perspectivas teóricas para su comprensión (Santisteban, 2010). Su propósito es la formación de un sujeto crítico y participativo para analizar e interpretar la complejidad social. Esto permite la formación de sujetos como productores de significados en un proceso de aprendizaje que es co-construido e inacabado (Pagès, 2004, 2019).

Pensamiento Social y su Desarrollo en el Currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

El pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales corresponde al conjunto de habilidades cognitivas para la comprensión del mundo social y el desarrollo de un sujeto crítico y participativo (MINEDUC, 2015a; 2015b). El pensamiento social se organiza en cinco macro-habilidades: indagación, contextualización, temporalidad o tiempo histórico, espacialidad y explicación multicausal. Cada una de estas macro-habilidades se encuentran articuladas entre sí en función del proceso de alfabetización social, esto es, las formas y modos para leer, escribir y hablar en ciencias sociales (MINEDUC, 2015b).

La indagación es el proceso por el cual la evidencia es sometida a una evaluación permanente y sistemática para la construcción y reconstrucción del conocimiento mediante el ejercicio interpretativo de las fuentes y la apropiación de líneas argumentativas en el marco de una perspectiva teórica específica. Esta habilidad se compone por tres dimensiones: (a) problematización para determinar mediante la evaluación y el análisis la relevancia del problema social; (b) modelización referida a los modelos teórico-analíticos para acceder al problema y explicar su existencia y (c) argumentación en cuanto capacidad de razonamiento y persuasión para transmitir sentido de verdad (MINEDUC, 2015b).

La contextualización es la capacidad para establecer relaciones entre un hecho histórico particular con la dinámica y características globales en una sociedad o periodo histórico específico para su comprensión y entendimiento (MINEDUC, 2015a).

El tiempo histórico se refiere a la temporalidad según el principio de continuidad y cambio presente en los procesos históricos. Por lo tanto, es una habilidad de la disciplina para comprender el tiempo histórico desde la simultaneidad, continuidad, cambio, duración, ritmos, periodización y narración histórica a través del uso de categorías, códigos y representaciones cronológicas para el estudio del fenómeno histórico.

La espacialidad se refiere a que todo fenómeno social ocurre en un territorio determinado que se define como una construcción humana en la cual se desarrolla el proceso histórico. Asimismo, el espacio geográfico desde una perspectiva dinámica y sistémica concibe que los sistemas humanos y naturales están en permanente interacción e incide en los fenómenos sociales.

La multicausalidad es la capacidad explicativa respecto a un fenómeno social en la cual se establece una estructura argumentativa que implica una organización lógica de las causas que inciden en el fenómeno (condiciones) y que propiciaron el desarrollo de hechos y procesos históricos (consecuencias) (MINEDUC, 2015b).

Marco Metodológico

Enfoque y Estrategias Metodológicas

La investigación se realiza con un enfoque cualitativo-interpretativo. El propósito de este enfoque es comprender los significados que dan cuenta de la acción del sujeto (Flick, 2015; Schwandt, 2003). La acción del sujeto se produce en un espacio social particular en el cual se construyen los significados que le dan sentido a la acción. Por lo tanto, su finalidad es determinar el significado de la acción ya que la interacción de los sujetos da sentido a esa realidad particular (Denzin & Lincoln, 2011; Flick, 2009). Dar sentido a la realidad consiste en interpretar el fenómeno con los significados creados por los sujetos. Significados que se construyen y reconstruyen en interacción (Flick, 2015).

Esta investigación despliega dos estrategias metodológicas: investigación con entrevista cualitativa (Kvale, 2011) y el análisis de las interacciones (Jordan & Henderson, 1995; Steen-Utheim & Wittek, 2017). Ambas estrategias metodológicas se organizaron de la siguiente manera.

Tabla 1

Organización de estrategias metodológicas por objetivos específicos

Estrategia	Objetivo específico
Investigación con entrevista cualitativa	Analizar la retroalimentación del profesor durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.
	Analizar la participación de los estudiantes en la retroalimentación durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.
Análisis de las interacciones	Describir la interacción entre profesor y estudiantes al realizar la retroalimentación durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento

	social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.
Ambas estrategias	Identificar prácticas efectivas de retroalimentación durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.

Estrategia 1. Investigación con Entrevista Cualitativa

El propósito de la investigación con entrevista cualitativa es acceder y captar el significado de las experiencias del sujeto (Kvale, 2011). Se concibe como un espacio para la co-construcción de conocimiento en interacción con el sujeto (Brinkmann & Kvale, 2015). Este conocimiento da cuenta de las experiencias del sujeto sobre el fenómeno social particular (Kvale, 2011). Por lo tanto, la investigación con entrevista consiste en una interacción entre entrevistador y entrevistado que permite al sujeto expresar sus experiencias desde su propia perspectiva y con su propia voz (Brinkmann, 2013), y al entrevistador interpretar los significados compartidos en las respuestas del entrevistado. Esto posibilita la reconstrucción de la experiencia vivida por el sujeto (Brinkmann, 2013; Kvale, 2011).

Técnicas de Recolección de Información: Entrevista Individual y Entrevista Grupal en Soporte Online

La entrevista en investigación cualitativa es un espacio comprensivo y reflexivo (Brinkmann, 2018; Kvale, 2011). La entrevista es un viaje por el cual el entrevistador acompaña al entrevistado en un proceso dinámico y reflexivo para construir conocimiento sobre la realidad social experimentada por el sujeto (Brinkmann, 2013; Kvale, 2011). En esta interacción en que entrevistado y entrevistador se influyen mutuamente se produce un nuevo conocimiento (Brinkmann & Kvale, 2015).

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó como técnicas la entrevista individual y la entrevista grupal en modalidad online.

Entrevista Individual

En la entrevista individual participa un investigador y un entrevistado. Este espacio permite captar las experiencias descritas por el sujeto con el desarrollo de preguntas críticas que son ‘guías lingüísticas’ (Brinkmann, 2013) para reconstruir el conocimiento sobre el fenómeno social investigado (Brinkman & Kvale, 2015). En la entrevista individual el investigador registra e interpreta los significados sobre lo que se dice y las formas en que lo dice el entrevistado (Brinkmann & Kvale, 2008; Kvale, 2011). Por ello, es necesario que el entrevistador escuche “las descripciones explícitas y los significados expresados, así como lo que se dice entre líneas” (Kvale, 2011, p. 43).

Entrevista Grupal

En la entrevista grupal participa un investigador y dos o más entrevistados que describen sus perspectivas, experiencias y acciones mediante la producción de significados en la conversación con otros (Brinkmann, 2013; Kamberelis et al., 2018). En este tipo de entrevista el investigador es un moderador (Morgan, 2002) que guía la conversación con preguntas (Brinkmann, 2013; Kvale, 2011) y/o con estímulos visuales como objetos de elicitación para que los sujetos describan sus experiencias (Barton, 2015; Brinkmann, 2013, 2018). Las preguntas permiten el desarrollo de un doble ritmo en la realización de la entrevista grupal: preguntas guiadas por el moderador para el flujo de la conversación y, ‘preguntas sobre preguntas’ para profundizar sobre lo expresado por el grupo. Esto permite captar los significados que el entrevistador otorga a las experiencias descritas por los sujetos (Kvale, 2011). Mientras que, los estímulos visuales permiten que los sujetos se refieran a experiencias complejas en situaciones

concretas (Wagner, 2011) y al investigador interpretar significados complejos (Barton, 2015; Knoblauch & Tuma, 2011).

Entrevista Online

Debido a la pandemia del Covid-19 esta investigación optó por realizar las entrevistas individuales y las entrevistas grupales en soporte online.

La entrevista en modalidad online permite al investigador acceder a los significados que producen los sujetos mediante un soporte virtual (Irani, 2019; Salmons, 2014). La interacción entre entrevistador y entrevistado mediada por un soporte de videoconferencia (Tuttas, 2015) se realiza en tiempo real (sincrónico) en el cual la conversación y el diálogo se encuentran en este espacio virtual para reconstruir con palabras, expresiones (física y/o digital) y miradas el fenómeno experimentado (Salmons 2014; Gnambs & Batinic, 2020).

Técnica de Análisis de Información

El análisis de contenido cualitativo que se utiliza en las entrevistas individuales y grupales es un método sistemático y flexible que permite describir e interpretar los significados de un material (texto) con la aplicación de un marco de codificación para la reducción de datos (Schreier, 2012). Considera el contexto de producción del material y su relación con este para el proceso de comprensión e interpretación de los datos (Kuckartz, 2019). El proceso de codificación es deductivo según los referentes teóricos de la investigación (Mayring, 2014, 2019). Este método contempla las siguientes fases: (1) determinación de categorías y subcategorías; (2) construcción del marco de codificación; (3) ajuste del marco de codificación y organización del texto en unidades de codificación según las categorías y subcategorías, y (4) interpretación y presentación de resultados en un texto narrativo (Schreier, 2012; Schreier et al., 2020).

Procedimiento A

Participantes

Los participantes de esta investigación son profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales porque el propósito principal de la asignatura es la construcción del pensamiento social (MINEDUC, 2015a). Además, imparten clases en primer ciclo de educación secundaria (primero y/o segundo medio). Se opta por este ciclo debido a que el desarrollo del pensamiento social es complejo por cuanto requiere de la alfabetización social para leer, escribir y hablar en ciencias sociales (MINEDUC, 2015b) lo que exige una retroalimentación efectiva (Ruíz-Primo & Brookhart, 2018).

Los criterios de selección de los participantes son: (a) perfil profesional según experiencia docente: principiante (0 a 5 años) y experto (más de 5 años) porque las prácticas de retroalimentación se modifican con el transcurso de la trayectoria profesional (Berliner, 1988, 2001); (b) sexo (hombre/mujer) por sus formas de interacción que inciden en los tipos de retroalimentación desarrolladas en el aula (Espinoza & Taut, 2016; Ruíz-Primo & Li, 2013b); y (c) dependencia administrativa del establecimiento escolar donde se desempeñan (particular pagado, particular-subvencionado y municipal) por la variación en las prácticas de retroalimentación docente según las características socioeconómicas de los estudiantes (Agencia de la Calidad, 2019; Black & Wiliam, 2018). Se seleccionan como participantes un total de 12 profesores. Esta selección se expresa en la Tabla 2.

Tabla 2*Criterios de selección profesores*

Dependencia administrativa del establecimiento escolar	Profesores			
	Principiante		Experto	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Particular pagado	1	1	1	1
Particular subvencionado	1	1	1	1
Municipal	1	1	1	1
Totales	3	3	3	3

Construcción de Instrumento y Piloto

Se construyó una pauta temática con guías lingüísticas y situaciones sobre retroalimentación en el pensamiento social. Las guías lingüísticas se elaboraron con la dimensión conceptual de la retroalimentación mientras que, las situaciones sobre retroalimentación con la dimensión práctica. Luego, se solicitó a cuatro investigadores, todos doctores en educación, que entregaran su juicio de expertos. Con sus observaciones y comentarios se ajustó la pauta temática.

Posteriormente, se ejecutó un pilotaje de las guías lingüísticas y situaciones de retroalimentación. Para ello, se realizaron entrevistas individuales a 15 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Participaron 7 profesoras y 8 profesores de enseñanza secundaria que se desempeñan en diferentes tipos de establecimientos escolares -particular pagado, particular subvencionado y municipal-. Estos profesores fueron excluidos como participantes para esta tesis doctoral. A cada uno de los profesores se les aplicó una entrevista individual en soporte online con duración de 40 a 60 minutos. De este ejercicio piloto, se elaboró un artículo que da cuenta de los resultados obtenidos (ver anexo, p.251).

Tras el desarrollo del piloto y los ajustes que se realizaron a la pauta temática, se organizaron las guías lingüísticas y situaciones de retroalimentación definitivas para las entrevistas individuales a profesores.

La pauta temática definitiva se estructuró con las siguientes subcategorías: (a) significado; (b) finalidad o utilidad; (c) organización o estructura; (d) estrategias o acciones; (e) influencia de otros sujetos (estudiantes, profesores y directivos); (f) factores o condicionantes (formación, experiencia docente y factores socioeducativos); (g) postura o juicio sobre los lineamientos de la política evaluativa (Decreto 67/2018).

Aplicación de Técnica de Recolección de Información

Se realizaron dos entrevistas individuales online a cada participante (n=24). En la primera entrevista se utilizaron las guías lingüísticas en orden de las subcategorías para producir la conversación y estas se seleccionaban según las respuestas del participante.

La segunda entrevista se realizó con la presentación de las situaciones concretas de retroalimentación en el pensamiento social para que el participante describiese en detalle la forma en que desarrolla la retroalimentación en estas diferentes situaciones.

Estas entrevistas se realizaron mediante la plataforma Zoom, tuvieron una duración de 80 a 120 minutos y solo se almacenaron las voces de los participantes en audio.

Análisis e Interpretación de Datos

Se transcribieron las entrevistas individuales en forma textual. Para el análisis de la dimensión conceptual se construyó una matriz de codificación de doble entrada con las subcategorías de la categoría enseñanza del profesor en la retroalimentación (eje vertical) y los participantes (eje horizontal). Luego, se vació la información de tres entrevistas con el propósito de revisar la estructura de codificación. Se ajustó la matriz según la prueba de codificación

incorporando una tercera columna con el tipo de establecimiento escolar para cada una de las citas textuales. Posteriormente, se seleccionaron diferentes citas textuales para cada una de las subcategorías que se vaciaron en la matriz de codificación ajustada.

Para el análisis de la dimensión práctica, se elaboró otra matriz de codificación de con las situaciones de retroalimentación (eje vertical), los participantes y el tipo de establecimiento escolar (eje horizontal). Se marcaron fragmentos de textos en las transcripciones de las entrevistas. Luego, fueron seleccionadas citas textuales que dan cuenta de la práctica del profesor en estas diferentes situaciones de retroalimentación. Los resultados se presentaron en un texto según la enseñanza del profesor en la retroalimentación.

Procedimiento B

Participantes

En esta etapa de la investigación participan 12 grupos de estudiantes de primer ciclo de educación secundaria que tienen entre 14 a 16 años. Se optó por estudiantes de este ciclo porque en este nivel se comprometen para participar en la retroalimentación (Tan et al., 2019; Vattøy & Smith, 2019) por su importancia en la construcción del pensamiento social y el dominio que tienen de la alfabetización social para leer, escribir y hablar en ciencias sociales (MINEDUC, 2015a; 2015b).

Se seleccionaron a los estudiantes con los siguientes criterios: (a) estudiantes de los profesores previamente entrevistados por las situaciones de retroalimentación que han experimentado en el aula (Ruíz-Primo, 2011); (b) dos grupos por cada dependencia administrativa del establecimiento escolar (particular pagado, particular subvencionado y municipal) por las variaciones en las prácticas de retroalimentación según las características socioeconómicas (Agencia de la Calidad, 2019; Black & Wiliam, 2018); (c) estudiantes del

mismo curso por sus experiencias compartidas de retroalimentación (Van Der Kleij & Adie, 2020); (d) igual número de estudiantes hombres y mujeres por las diferencias que existen en su participación e interacción en la retroalimentación (Torres et al., 2020). Se seleccionan como participantes 72 estudiantes. Esta selección se expresa en la Tabla 3.

Tabla 3

Criterios de selección estudiantes

Dependencia administrativa del establecimiento escolar	Estudiantes							
	Primero medio				Segundo medio			
	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 1		Grupo 2	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Particular pagado	3	3	3	3	3	3	3	3
Particular subvencionado	3	3	3	3	3	3	3	3
Municipal	3	3	3	3	3	3	3	3
Totales	9	9	9	9	9	9	9	9

De los 72 estudiantes invitados para las entrevistas grupales, participaron 55 estudiantes organizados en 11 grupos según los criterios de selección mencionados.

Construcción de Instrumento, Recursos Visuales y Validación

Se construyó un guion temático con cinco preguntas generales. Cada una de estas preguntas generales se elaboraron con la subcategoría de participación de estudiantes en la retroalimentación. Estas subcategorías fueron: (a) definición, (b) estrategias de decodificación e interpretación, (c) usos, (d) interacción y (e) soporte socioafectivo. Luego, se solicitó a cuatro investigadores, todos doctores en educación, que entregaran su juicio de expertos. Con sus observaciones y comentarios se ajustó la pauta temática lo que implicó incorporar preguntas complementarias para cada una de las subcategorías.

Los recursos visuales que representaron las situaciones de retroalimentación con imagen y un breve texto se construyeron de la siguiente forma: (a) se elaboró una tabla de doble entrada sobre situaciones cotidianas de retroalimentación, según diferentes experiencias evaluativas como disertaciones, proyectos, afiches/infografías, guías de trabajo, actividades y pruebas (eje vertical) y una descripción detallada de cada una de estas situaciones de retroalimentación (eje horizontal), (b) se realizaron seis reuniones con un diseñador con el propósito de comunicar los requerimientos de las ilustraciones. Para ello, se le entregaron orientaciones en una la tabla que contenía las descripciones de cada una de las situaciones cotidianas de retroalimentación, (c) con esta información, el diseñador elaboró maquetas (borradores) de los recursos visuales para cada una de las situaciones de retroalimentación, (d) el diseñador ajustó las maquetas según la descripción de las subcategorías que representaban, (e) se determinó por parte del investigador y el diseñador las diez maquetas definitivas que representaban las situaciones de retroalimentación, (f) las maquetas definitivas se enviaron a una ilustradora para que fueran ilustradas como recursos visuales, (g) el investigador revisó cada uno de los recursos visuales según la imagen, breve texto y relación con las situaciones concretas de retroalimentación y (g) la ilustradora realizó correcciones menores a los textos y algunas imágenes, quedando en definitiva, un total de diez recursos visuales.

Aplicación de Técnica de Recolección de Información

Se realizó una entrevista grupal online por cada uno de los seis grupos de estudiantes. En cada una de las entrevistas grupales, el investigador utilizó el guion temático y los recursos visuales para producir y guiar la conversación grupal. Las preguntas se realizaron siguiendo el orden del guion temático, utilizando ejemplos concretos de retroalimentación en la asignatura y

cuando los estudiantes manifestaban que no entendían la pregunta, se explicaba nuevamente la pregunta con algún ejemplo complementario.

Luego, se presentaban los recursos visuales cuando los estudiantes necesitaban de un apoyo para responder las preguntas generales. En la proyección de los recursos visuales, el investigador solo se limitaba a explicar en qué consistía la imagen y su relación con lo preguntado. Se consulta al estudiante si tiene dudas, de no tener dudas sobre las situaciones de retroalimentación, se optó por no presentar los recursos visuales.

Estas entrevistas grupales se realizaron mediante la plataforma que utilizaban en su establecimiento escolar (Zoom, Meet o Teams), tuvieron una duración de 30 a 40 minutos y solo se almacenaron sus voces en audio.

Análisis e Interpretación de Datos

Para el análisis de la información se transcribieron las entrevistas grupales. Para la identificación de las entrevistas grupales, se aplicó el siguiente sistema de etiquetado: “G1_E2”, donde “G+Número” representa al grupo entrevistado y “E+Número” a cada estudiante de ese grupo. Luego, se construyeron códigos según las subcategorías de la participación de estudiantes en la retroalimentación. Las transcripciones se codificaron con marcas textuales utilizando estos códigos. Posteriormente, se elaboró una matriz de codificación con las subcategorías de participación en la retroalimentación (eje vertical) y los tipos de establecimiento (eje horizontal). Finalmente, se seleccionaron fragmentos de las entrevistas y se procedió a su vaciado en la matriz de codificación.

Estrategia 2. Análisis de las Interacciones

El análisis de las interacciones es una perspectiva metodológica que permite captar las interacciones entre los sujetos como una de estar y reconstruir el fenómeno social. Las

interacciones ocurren en un tiempo y espacio determinado en el cual los sujetos producen conocimiento y significado (Jordan & Henderson, 1995). El propósito de esta estrategia es identificar las regularidades de las interacciones verbales y no verbales entre los sujetos y con los artefactos para dar cuenta de la construcción del significado y su constitución en la interacción. Las regularidades en la interacción se identifican como eventos críticos que representan episodios comunicativos multimodales en torno a la conversación de los sujetos (Jordan & Henderson, 1995; Steen-Utheim & Wittek, 2017). Es crítico en tanto presenta una intención o acción evidente que genera una incidencia o efecto en los sujetos que experimentan ese episodio y, por lo tanto, permite determinar la representatividad -típica o atípica- del episodio según el fenómeno. Es multimodal porque consiste en un análisis según el contexto, los sujetos y el contenido de la interacción (Blikstad-Balas, 2016; Jordan & Henderson, 1995).

Videgrabaciones de Clases

La videgrabación es un recurso audiovisual que registra en tiempo real y multimodal secuencias de interacciones en un espacio particular. Las videgrabaciones registran las prácticas e interacciones de los sujetos que están constituidas por los diálogos, expresiones, miradas, gestos y posiciones corporales en un tiempo, espacio y contexto determinado (Blikstad-Balas, 2016; Jewitt, 2012; Jordan & Henderson, 1995). Este tipo de recurso audiovisual permite descomponer los fenómenos complejos y multifacéticos en episodios o unidades pequeñas para acceder en profundidad a la riqueza de las prácticas sociales (Blikstad-Balas, 2016). Por lo tanto, las videgrabaciones posibilitan la identificación de secuencias y episodios multimodales sobre la conversación y acción de los sujetos (Jordan & Henderson, 1995; Steen-Utheim & Wittek, 2017) y plasman esa realidad particular en unidades multimodales - contexto, sujeto y contenido - que componen el fenómeno (Jewitt, 2012).

Técnica de Análisis de Información

Las videograbaciones se analizan con una perspectiva multimodal. Esta perspectiva consiste en el análisis de las unidades o episodios según el contexto, los sujetos y el contenido de las secuencias de interacción. Su propósito es identificar los eventos críticos en la interacción entre los sujetos (Blikstad-Balas, 2016; Jewitt, 2012). El análisis de las videograbaciones se realiza en dos etapas. En la primera etapa se utilizó el software VideoGraph. Este software permite el análisis de diferentes datos de audio y video en formato digital. Los datos se categorizan, codifican, seleccionan y transcriben en segmentos según las etiquetas construida (Paulus & Lester, 2020; Rossetto et al., 2021) para identificar los patrones generales de las interacciones verbales y no verbales (Snell, 2011). La segunda etapa consiste en un ejercicio micro-etnográfico. Este es un análisis en profundidad de las interacciones verbales y no verbales de los episodios identificados previamente en el software (Snell, 2011). El análisis en profundidad es un proceso iterativo que permite interpretar los eventos críticos de interacción como unidad multimodal (Lefstein & Snell, 2014) para determinar si el episodio seleccionado es un evento crítico típico o atípico de la interacción (Jordan & Henderson, 1995). Los resultados se presentan con una selección de imágenes del software y texto que son representativos de las unidades multimodales (Blikstad-Balas, 2016; Jewitt, 2012).

Procedimiento C

Participantes

Los participantes en esta etapa de la investigación son los mismos profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que fueron previamente entrevistados. Los criterios de selección se describen en el procedimiento b (p. 35) y la totalidad de participantes se expresa en la Tabla 2 (p. 36).

Registro Clases Videograbadas

Dado que las clases se estaban realizando en modalidad online por el contexto de la pandemia Covid-19, a cada uno de los profesores se les solicitó dos videograbaciones de clases en las cuales se hubieran realizado algún tipo de retroalimentación ya sea de pruebas, trabajos, actividades, tareas, entre otras experiencias evaluativas.

De los 12 profesores, 11 compartieron dos clases videograbadas en soporte online (n=10) e híbrido (n=12). Estas clases videograbadas tienen una duración entre 40 a 95 minutos y se almacenaron las voces e imágenes de profesor y estudiantes.

Análisis e Interpretación de Datos

El análisis de las videograbaciones se organizó en dos etapas. En la primera etapa se convirtió a formato “avi” cada una de las videograbaciones. En este formato se cargó la duración total de cada una de las clases videograbadas en el software VideoGraph. Luego, en conjunto con un interjuez se procedió a determinar un protocolo de codificación para delimitar la selección de las unidades multimodales o eventos críticos de retroalimentación. Este protocolo es el siguiente:

Tabla 4

Protocolo de codificación

Condición	Característica
Unidad básica de retroalimentación interactiva	Al menos una interacción docente-estudiante o estudiante-docente interactiva
Tiempo de codificación	Cada 5 segundos. Se incluyen preguntas cerradas y comentarios de aprobación/premiación que se identifican en una unidad temporal menor.
Cualquier tipo de retroalimentación	Inicio o fin según: Pregunta/problema/comentario (inicio). Respuesta (abierta o cerrada), nuevo comentario, explicación o conversación sobre la pregunta/problema/comentario (final).

Posteriormente, se elaboraron etiquetas que son las unidades multimodales o eventos críticos de retroalimentación según la subcategoría de interacción en la retroalimentación para la codificación de audio y video. Las etiquetas se utilizaron para clasificar y seleccionar las unidades multimodales de retroalimentación según la interacción que ocurre. Estas fueron las siguientes: (a) preguntas, (b) comentarios, (c) correcciones, (d) crítica, (e) orientaciones y (f) soporte afectivo. Cada una de estas subcategorías se compone por indicadores (n=23) que se organizaron en una tabla de codificación. La tabla se revisó y ajustó con la aplicación de ejercicios de prueba de codificación (n=10) con un interjuez.

Se utilizó la siguiente matriz de codificación.

Tabla 5

Matriz de codificación

Categoría	Indicador	Ejemplo
Feedback como pregunta-respuesta	Pregunta cerrada E-Respuesta D*	“¿Está bien o mal mi tarea profesor/a?” “¿Se copia?”
	Pregunta abierta E-Respuesta D	“¿Por qué es diferente el proceso del hecho histórico profesor/a?”
	Pregunta cerrada D-Respuesta E	“¿Terminaron la tarea? ¿Entendieron?”
	Pregunta abierta D-Respuesta E	“¿Qué relación pueden establecer entre la dimensión económica y social del proceso histórico?”
Feedback como comentarios	Comentario información no disciplinar E	“Este concepto se escribe con s” “El argumento es como el trabajado en lenguaje y comunicación”
	Comentario al contenido E	“Entonces las ocupaciones territoriales son estratégicas para el desarrollo nacional”
	Comentario información no disciplinar D	“Recuerden que el análisis de tablas o gráficos utilizan las matemáticas” “Es importante que entreguen las tareas para evitar problemas con el contenido trabajado”
	Comentario al contenido disciplinar D	“Para el proceso histórico podemos establecer un eje de continuidad/cambio”

* E: estudiante / D: docente

		“En mi opinión el proceso histórico se puede interpretar así”, “Yo pienso que la fuente propone una definición de política social”
Feedback como correcciones y/o explicaciones	Explicación de trabajo-actividad por E	“La actividad la tenemos que hacer respondiendo las preguntas según las fuentes históricas”
	Explicación al contenido por E	“El proceso histórico es global y tienes diferentes dimensiones, mientras que el hecho histórico es puntual, como la fecha”
	Corrección/explicación al trabajo-actividad por D	“La actividad consiste en responder las preguntas utilizando las fuentes históricas”
	Corrección/explicación al contenido por D	“Estas respuestas se relacionan con la realidad social y se debe comparar con la economía en el siglo XIX, aquí solo describen”
Feedback crítico	Autorreflexión por el aprendizaje E	“Entendí que los minerales en Chile han sido importantes para su crecimiento económico, no solo en la actualidad, sino a lo largo de su historia”
	Autorreflexión sobre el logro E	“Logré analizar el mapa, pero todavía me cuesta hacer las relaciones que solicita, profesora”
	Reflexión sobre el aprendizaje por D	“Hoy aprendimos sobre la configuración del territorio nacional y su importancia para el crecimiento económico”
	Reflexión sobre el logro por D	“Avanzaron con el uso de las fuentes históricas para responder y fundamentar sus respuestas”
Feedback como orientaciones	Orientaciones por E	“En esta actividad debemos construir un mapa conceptual sobre el proceso histórico según este tipo de organizador de información”
	Orientaciones a la mejora del aprendizaje por D	“¿Cómo llegaron a esa conclusión? Quizás, deban revisar bien que plantean los autores para mejorar la conclusión”
	Orientaciones al contenido por D	“Deben explicar en detalle por qué las guerras mundiales impactaron en múltiples dimensiones a la sociedad”
	Orientaciones al trabajo-actividad por D	“Ok, pero deben integrar ambas fuentes históricas para contrastar los argumentos de los autores, tal como se indica”
Feedback afectivo	Construir confianza en E	“Están avanzando bien en la actividad, sigan de esa manera”
	Aprobar a E	“Realizaron un buen trabajo”, “Felicitaciones”
	Premiar a E	“Tienen una décima por hacer la actividad”

La tabla de codificación se vació al software Videograph en su totalidad. A continuación, se importaron cada una de las clases videogradas al software en diferentes archivos para su etiquetado. Se marcaron las situaciones de retroalimentación interactiva con la herramienta “codeview mediaclip” del software en diferentes colores según las categorías (n=6) e indicadores

(n=23). Estas marcas se almacenaron en la herramienta “timeline clip” del software en unidades de tiempo específicas (segundos y/o minutos).

En la segunda etapa de codificación se seleccionaron unidades de retroalimentación interactivas específicas identificadas previamente con el software. Se procedió a la transcripción y etiquetaje de las unidades de retroalimentación según sus intercambios comunicativos, tiempo y sujetos. Con el software se exporta cada unidad de retroalimentación transcrita (texto y tiempo) a un nuevo archivo. Luego, se comparó la selección de las unidades según sus fuentes de información (texto, tiempo e imagen) y se clasificaron con un nuevo etiquetado de acuerdo con los tipos de retroalimentación que representaban: evaluativa, descriptiva o dialógica.

Consideraciones éticas

Esta tesis doctoral se adhiere a los lineamientos éticos establecidos en la Declaración Singapur sobre la Integridad de la Investigación (2010). Los principios de confidencialidad y anonimato están comunicados en los consentimientos que fueron aprobados por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales el 18 de mayo de 2021 y en la enmienda de la documentación el 27 de julio de 2021.

Los documentos de ética que se utilizaron fueron cartas de autorización de directores de establecimientos educativos, consentimiento informado de profesores y padres/madres/tutores/apoderados para sus hijos/as, asentimiento informado para estudiantes y carta de compromiso de confidencialidad para transcriptor.

Presentación Artículos del Compendio

Los artículos que integran esta tesis por compendio dan cuenta de tres objetivos específicos que tuvieron como propósito la producción de conocimiento empírico. En el primer artículo se analiza la retroalimentación docente en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria. El segundo artículo analiza la participación de los estudiantes secundarios en la retroalimentación en el pensamiento social. El tercer artículo describe las características de la retroalimentación interactiva durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en educación secundaria.

Además, se incorporaron tres artículos en el anexo de la tesis por compendio. Uno que analiza las perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en formato de ensayo bibliográfico. Otro artículo que analiza el estado de la investigación empírica sobre retroalimentación en español y, por último, uno que informa sobre las características y funciones de la retroalimentación en diferentes situaciones evaluativas realizada por profesores de educación secundaria (ver anexo, p. 220). Este artículo es resultado del pilotaje realizado a las guías lingüísticas que se utilizaron posteriormente en las entrevistas a profesores sobre la retroalimentación docente.

Finalmente, los resultados que se relacionan con el objetivo específico que identifica las prácticas efectivas de retroalimentación durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria, se dan cuenta tanto en los artículos que componen el corpus de la investigación y de los artículos complementarios de esta tesis por compendio.

Retroalimentación en el Desarrollo del Pensamiento Social en Educación Secundaria

Feedback in the Development of Social Thinking in Secondary Education

David Herrera Araya^a, María Isabel Toledo Jofré^b

^aPrograma de Doctorado en Educación, Universidad Diego Portales/Alberto Hurtado,

david.herrera@mail.udp.cl

^bFacultad de Psicología, Universidad Diego Portales

maria.toledo@udp.cl

Resumen

Este artículo tiene por propósito analizar la retroalimentación docente en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria. Participaron 12 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales según experiencia docente, tipo de establecimiento escolar y sexo. Se realizaron dos entrevistas individuales a cada profesor con pauta temática. Las entrevistas se codificaron con un análisis de contenido cualitativo en forma deductiva. Los resultados indican que conciben la retroalimentación como correctiva/retroactiva y orientativa/proyectiva y su implementación es de tipo evaluativa y descriptiva focalizada en las habilidades de indagación, temporalidad, contextualización y multicausalidad con el uso de instrumentos evaluativos, preguntas y ejemplos con escasa retroalimentación dialógica. En conclusión, la retroalimentación en el pensamiento social que realizan los profesores dificulta la construcción de conocimiento complejo y la participación activa de los estudiantes lo que exige una mejora en la alfabetización en retroalimentación en la educación escolar.

Palabras claves: retroalimentación, pensamiento social, educación escolar.

Abstract

The purpose of this article is to analyze teacher feedback in the development of social thought in secondary education. Twelve teachers of History, Geography and Social Sciences participated according to teaching experience, type of school establishment and gender. Two individual interviews were conducted with each teacher with a thematic pattern. The interviews were coded with a qualitative content analysis deductively. The results indicate that they conceive the feedback as corrective/retroactive and orientative/projective and its implementation is of an evaluative and descriptive type focused on the skills of inquiry, temporality, contextualization and multi-causality with the use of evaluative instruments, questions and examples with little dialogic feedback. In conclusion, the feedback on social thinking made by teachers hinders the construction of complex knowledge and the active participation of students, which requires an improvement in feedback literacy in school education.

Keywords: feedback, social thinking, school education.

Introducción

La retroalimentación docente es fundamental para la mejorar los aprendizajes en el aula (Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020). Esta ayuda a la autorregulación de los estudiantes (Carless, 2020; Nicol, 2021); colabora con la comprensión de los contenidos (Ajjawi & Boud, 2018); permite el desarrollo de habilidades complejas para fortalecer la trayectoria académica (Forsythe y Jonhson, 2016) y contribuye a reducir las brechas de aprendizaje (Winstone & Boud, 2019).

Instituciones internacionales (OCDE, 2019) y nacionales (Agencia de Calidad de la Educación, 2018) promueven las prácticas de retroalimentación para el desarrollo de los

aprendizajes en la escuela. Señalan que una práctica de retroalimentación centrada en la tarea y el desempeño de los estudiantes es fundamental para el incremento de los puntajes en evaluaciones estandarizadas (Agencia de Calidad de la Educación, 2017; OCDE, 2019). Además, la Agencia de la Calidad de la Educación (2019) y la OCDE (2011) reportan que el tiempo que los profesores dedican a corregir pruebas, tareas y guías en clases con los estudiantes se asocia positivamente con los resultados en matemáticas, ciencias y lenguaje en educación primaria y secundaria. Esto confirma que una práctica sistemática de retroalimentación con foco en la tarea tiene un efecto positivo en la motivación y rendimiento académico de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Sin embargo, se detectan problemas en el desarrollo de la retroalimentación (Meckes, 2018; Schildkamp et al., 2012). Las prácticas de retroalimentación de los profesores son valorativas, con escasa descripción y análisis sobre el desempeño de los estudiantes (Ravela, 2009; Fernández-Ruíz & Panadero, 2020). Estas prácticas son monológicas para justificar la calificación, con preguntas cerradas de baja demanda cognitiva y carecen de criterios evaluativos precisos para acompañar el aprendizaje (Black & Wiliam, 2018; Ruíz-Primo & Li, 2013). Las preguntas y/o actividades que realizan los profesores aportan una escasa información para la resolución de problemas y, por lo tanto, están centradas en evaluar la memorización de conceptos y contenidos (Ravela et al., 2014). Este tipo de experiencias evaluativas dificultan el desarrollo de una retroalimentación dialógica (Ruíz-Primo & Brookhart, 2018) lo que intensifica los problemas en los estudiantes para comprender y aplicar los comentarios para mejorar sus trayectorias formativas (Van der Kleij et al., 2016; Van Der Kleij & Adie, 2020).

Además, la evidencia señala que los años de experiencia docente (Karaağaç-Zan & Yiğitoğlu, 2018), el sexo (Ruíz-Primo & Li, 2013) y el tipo de dependencia administrativa de los

establecimientos educativos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019) inciden positiva o negativamente en sus prácticas de retroalimentación (Jónsson et al., 2018). Estas prácticas de retroalimentación también presentan diferencias según la asignatura del profesor por cuanto influye en su ejecución y participación de los estudiantes (Ruíz-Primo & Li, 2013).

Existen factores que facilitan o limitan el desarrollo de la retroalimentación en el aula (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018). Los factores que la facilitan son un buen dominio de la disciplina por parte de los profesores ya que permite identificar los errores para entregar una retroalimentación precisa respecto al desempeño de los estudiantes (Schildkamp et al., 2020). La construcción de metas de aprendizaje compartidas entre profesor y estudiantes (Hargreaves, 2013) y el uso de preguntas problematizadoras contribuye con el diálogo y la discusión de los contenidos trabajados en clases (Havnes et al., 2012).

Los factores que limitan la retroalimentación son la deficiente formación en evaluación de los profesores lo que dificulta una práctica efectiva según las exigencias de la evaluación formativa (Gysling, 2017; UNESCO, 2020). Esto impide a los profesores analizar los resultados de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas para el ajuste de la enseñanza (Schildkamp et al., 2014). Asimismo, las condiciones socioeducativas deficitarias por la excesiva cantidad de horas lectivas; el gran número de estudiantes por curso; el escaso tiempo destinado para la corrección de trabajos y/o actividades influyen negativamente en el diseño y desarrollo de la retroalimentación en el aula (Meckes, 2018; Sun et al., 2011). Esto produce una práctica de retroalimentación con respuestas imperativas y de baja problematización cognitiva (Brookhart, 2008).

A pesar de la importancia que tiene la retroalimentación en la escuela, la producción académica en educación escolar corresponde al 6% (Winstone et al., 2017). Se ha investigado las

prácticas de retroalimentación en profesores de matemática y ciencias naturales (Klute et al., 2017; Lee et al., 2020; Panadero et al., 2020); los efectos de la retroalimentación en el rendimiento académico (Eshun et al., 2014; Yan et al., 2021); el uso de estrategias de retroalimentación (Akpınar, 2018; Eriksson et al., 2017) y su rol para la enseñanza de la historia (Monteagudo-Fernández, 2015; Miralles-Martínez et al., 2017). No obstante, se carece de investigación sobre retroalimentación del pensamiento social (Schildkamp et al., 2020).

La retroalimentación es una interacción entre profesor y estudiantes en la cual se negocian significados y se da sentido a la información para co-construir aprendizaje (Boud & Molloy, 2013; Sutton, 2012). Por lo tanto, es fundamental en la formación del pensamiento social por la naturaleza relativista, política, dinámica e incluso del fenómeno social (Pagés, 2004). El pensamiento social es el conjunto de habilidades cognitivas para comprender críticamente la realidad (Benejam & Pagès, 2004). Su desarrollo es complejo porque requiere de una retroalimentación efectiva (Ruíz-Primo & Brookhart, 2018) con el uso de lenguaje y conocimiento de historia y ciencias sociales para la producción de preguntas, diálogo y discusión lo que permite construir aprendizaje. En consecuencia, este artículo tiene por objetivo analizar la retroalimentación del profesor durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.

Marco Teórico

Retroalimentación

La retroalimentación es una interacción entre profesor y estudiantes en la cual se negocian significados y se da sentido a la información para co-construir aprendizaje (Boud & Molloy, 2013). Esta interacción es dialógica, ya que el diálogo es el principal medio de conexión

entre el mundo social con el individual y, por ende, estas interacciones juegan un papel relevante en la forma en que deliberamos sobre la acción (Penlington, 2008).

La retroalimentación como diálogo está constituida de interacciones verbales y no verbales entre los sujetos y con los artefactos como sustrato para la participación del profesor y estudiantes (Steen-Utheim & Wittek, 2017; Sutton, 2012). De este modo, la naturaleza de la retroalimentación es interactiva por cuanto asume la agencia de los sujetos para interpretar, dar sentido y actuar sobre el conocimiento y, a su vez, actúa como un andamiaje para desarrollo de los aprendizajes en el cual las deliberaciones del profesor y estudiantes son relevantes para su co-construcción (Black & Wiliam, 2018; Lam, 2017).

La enseñanza del profesor en la retroalimentación está constituida por dos niveles. El primer nivel es el conceptual y se refiere a la comprensión de los profesores sobre la retroalimentación (Black & William, 2018; Sadler, 2009; Sutton & Gill, 2010). Esta comprensión se manifiesta en las concepciones que tienen los profesores sobre la retroalimentación y se categorizan en: (a) correctiva/retroactiva, entendida como una acción que justifica la calificación e identifica errores sobre el aprendizaje; (b) como elogio/motivación, orientada a promover el compromiso y sentimientos positivos en el estudiante para el logro de los aprendizajes; (c) orientativa/proyectiva para que los estudiantes cumplan con los criterios de evaluación, mejoren sus futuros trabajos y desarrollen habilidades reflexivas y críticas frente a su desempeño, y (d) procesual para el cumplimiento de las metas de aprendizaje a través de una retroalimentación descriptiva y detallada (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017; Forsythe & Jonhson, 2016).

El segundo nivel es la práctica de retroalimentación en el aula que se categoriza en tres tipos: (a) evaluativa, definida como emisión de juicios de valor. Esta presenta dos

subdimensiones: positiva, orientada a premiar y aprobar, y negativa, asociada a castigar y desaprobar; (b) descriptiva relacionada con el proceso de identificar fortalezas y debilidades. Esta se subdivide en: para el logro, que tiene por objetivo especificar y orientar el trabajo, y para mejorar, en función de construir y diseñar caminos para aprender, y (c) dialógica como un espacio dialógico que consiste en el apoyo emocional y relacional (empatía, reconocimiento del otro, capacidad de escucha); la mantención del diálogo (rol de los sujetos); las oportunidades de los estudiantes para expresarse (incorporación de temas, explicación, análisis y reflexión) y la contribución de los otros al conocimiento individual (declaraciones, tipos de respuestas y artefactos utilizados en el diálogo) (Tunstall & Gipss, 1996; Steen-Utheim & Wittek, 2017).

Pensamiento Social

El pensamiento social es el conjunto de habilidades cognitivas que permite a los estudiantes comprender críticamente la realidad social e intervenir en su construcción como sujetos activos (Benejam & Pagès, 2004; Pagès, 2019). Por lo tanto, el pensamiento social se entiende como la capacidad desarrollada por los estudiantes para contextualizar el saber social según sus dimensiones temporales, espaciales y culturales mediante diferentes procesos de interpretación, decodificación y aplicación de categorías provenientes de las ciencias sociales para comprender la realidad presente y pasada (Benejam & Pagès, 2004).

La construcción de conocimiento en el pensamiento social es compleja por la naturaleza relativista, política, dinámica e inconclusa del fenómeno social (Benejam, 2004; Pagès, 2004). De este modo, el pensamiento social es una racionalidad compleja que posibilita la interpretación de los fenómenos sociales según su contexto temporal, espacial y cultural (Pagès, 2004). La formación del pensamiento social está orientada a la comprensión de la realidad como una síntesis compleja, problemática y en constante transformación (Benejam, 2004). Esto requiere el

uso de múltiples dimensiones y categorías para el análisis de problemas sociales (Pagés & Santisteban, 2011) que es parte fundamental de la formación en el pensamiento social (Ross, 2014). Esto considera la condición histórica del sujeto que emerge en tanto inserción en la realidad social, como también, en la comprensión del fenómeno social con una perspectiva crítica, democrática y participativa (Pipkin, 2009).

Pensamiento Social en el Currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

El pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales corresponde al conjunto de habilidades cognitivas para la comprensión del mundo social y el desarrollo de un sujeto crítico y participativo (MINEDUC, 2015a). El pensamiento social se organiza en cinco macro-habilidades: indagación, contextualización, temporalidad o tiempo histórico, espacialidad y explicación multicausal (MINEDUC, 2015b). Cada una de estas macro-habilidades se encuentran articuladas entre sí en función del proceso de alfabetización social, esto es, las formas y modos para leer, escribir y hablar en ciencias sociales (MINEDUC, 2015b).

La indagación es el proceso por el cual la evidencia es sometida a una evaluación permanente y sistemática para la construcción y reconstrucción del conocimiento mediante el ejercicio interpretativo de las fuentes y la apropiación de líneas argumentativas en el marco de una perspectiva teórica específica (MINEDUC, 2015b).

La contextualización es la capacidad para establecer relaciones entre un hecho histórico particular con la dinámica y características globales en una sociedad o periodo histórico específico para su comprensión y entendimiento (MINEDUC, 2015a).

El tiempo histórico se refiere a la temporalidad según el principio de continuidad y cambio presente en los procesos históricos. Por lo tanto, es una habilidad de la disciplina para comprender el tiempo histórico desde la simultaneidad, continuidad, cambio, duración, ritmos,

periodización y narración histórica a través del uso de categorías, códigos y representaciones cronológicas para el estudio del fenómeno histórico (MINEDUC, 2015b).

La espacialidad se refiere a que todo fenómeno social ocurre en un territorio determinado que se define como una construcción humana en la cual se desarrolla el proceso histórico. Asimismo, el espacio geográfico desde una perspectiva dinámica y sistémica concibe que los sistemas humanos y naturales están en permanente interacción e incide en los fenómenos sociales (MINEDUC, 2015b).

La multicausalidad es la capacidad explicativa respecto a un fenómeno social en la cual se establece una estructura argumentativa que implica una organización lógica de las causas que inciden en el fenómeno (condiciones) y que propiciaron el desarrollo de hechos y procesos históricos (consecuencias) (MINEDUC, 2015b).

Metodología

Enfoque

El enfoque metodológico es cualitativo-interpretativo. El propósito de este enfoque es comprender el significado del fenómeno según la acción del sujeto (Flick, 2015) por cuanto la interacción de los sujetos da sentido a la realidad (Denzin & Lincoln, 2011). Dar sentido a la realidad consiste en interpretar el fenómeno según los significados creados por los sujetos. Significados que se construyen y reconstruyen en interacción (Flick, 2015).

Estrategia Metodológica

La estrategia metodológica utilizada es la investigación con entrevista (Kvale, 2011). Esta permite acceder y captar el significado de las experiencias el sujeto como un espacio para co-construcción de conocimiento en interacción con el sujeto (Brinkmann & Kvale, 2015). La investigación con entrevista consiste en una interacción entre entrevistador y entrevistado que

permite al sujeto expresar sus experiencias desde su propia perspectiva y con su propia voz, y al entrevistador interpretar los significados articulados en las respuestas del entrevistado (Brinkmann, 2013).

Participantes

Los participantes son profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que realizan clases en primer ciclo de educación secundaria (primero y/o segundo medio). Los criterios de selección son: (a) perfil profesional según experiencia: principiante (0 a 5 años) y experto (más de 5 años) porque las prácticas de retroalimentación se modifican con el transcurso de la trayectoria profesional (Berliner, 2001); (b) sexo (hombre/mujer) por sus formas de interacción que inciden en los tipos de retroalimentación desarrolladas en el aula (Ruíz-Primo & Li, 2013); y (c) dependencia administrativa del establecimiento escolar donde se desempeñan: particular pagado (privado), particular-subvencionado (privado con aporte público) y municipal (público) por la variación en las prácticas de retroalimentación según las características socioeconómicas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019). Se seleccionan como participantes un total de 12 profesores. Esta selección se expresa en la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios selección profesores

Dependencia administrativa del establecimiento escolar	Profesores			
	Principiante		Experto	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Particular pagado	1	1	1	1
Particular subvencionado	1	1	1	1
Municipal	1	1	1	1
Totales	3	3	3	3

Aplicación de Técnica

Se realizan dos entrevistas individuales online a cada participante (n=12) con pauta temática. La pauta temática se construye con guías lingüísticas y situaciones sobre retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social. Ambas indagan sobre todas las subcategorías de la enseñanza del profesor en la retroalimentación. Estas son: (a) tipos de retroalimentación conceptual y (b) tipos de retroalimentación práctica. Las entrevistas individuales tuvieron una duración de 60 a 90 minutos y se realizaron en formato audiovisual mediante la plataforma Zoom.

Análisis e Interpretación de la Información

Las entrevistas se codificaron con un análisis cualitativo de contenido (Schreier, 2012) en forma deductiva (Mayring, 2014). Se transcribieron en forma textual todas las entrevistas individuales. Para el análisis de la dimensión conceptual de la retroalimentación, se realizaron marcas textuales según las subcategorías y el ordenamiento de las guías lingüísticas de las entrevistas. Luego, se seleccionaron las citas que representaban de mejor manera la enseñanza del profesor en la retroalimentación.

Para el análisis de la dimensión práctica, se marcaron fragmentos según las subcategorías y las situaciones de retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social que organizaban la segunda ronda de entrevistas. Se seleccionaron las citas que dan cuenta de la práctica del profesor en estas diferentes situaciones de retroalimentación.

Resultados

Dimensión Conceptual de la Retroalimentación

Los profesores conciben la retroalimentación como un proceso pedagógico para la mejora del aprendizaje, que es parte de la evaluación formativa y que permite identificar aciertos, errores

y fortalezas de sus estudiantes.

Yo entiendo la retroalimentación cuando un estudiante me pregunta algo o da un aporte a la clase, el cual no es correcto, ahí ya estoy haciendo retroalimentación, porque ahí él tiene un aprendizaje primario y en base a esta definición mía que es lo que es la retroalimentación, yo le estoy corrigiendo y generando un nuevo aprendizaje, ya sea en el desarrollo de la clase o en algún trabajo. (E1-Prof. 10)

Indican que es una acción evaluativa de mediación centrada en el diagnóstico de errores o dificultades de aprendizaje para implementar instancias de corrección y reforzamiento del contenido o el aprendizaje. Manifiestan que esta acción mediadora de la retroalimentación se entiende de dos maneras: como un espacio final para evaluar el producto del aprendizaje y como un proceso que articula la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Es verificación de aprendizajes. También tiene que ver con lo que yo necesito como profesores para avanzar en los procesos cognitivos o avanzar en el proceso pedagógico. Tratar de averiguar en qué procesos cognitivos están mis estudiantes, qué niveles de aprendizaje están desarrollando, qué errores están cometiendo y así tener mayor cantidad de información sobre qué han aprendido y los resultados que han obtenido. (E1-Prof. 9)

La finalidad de la retroalimentación tiene un doble propósito: permite acompañar el proceso y el progreso del aprendizaje con el desarrollo de comentarios sobre las tareas o trabajos que realizan sus estudiantes. Los profesores señalan que la retroalimentación permite que los estudiantes tomen conciencia sobre cómo pueden mejorar las tareas o trabajos. De igual manera, se transforma en un espacio pedagógico para que profesores identifiquen sus propios errores.

Para mí, la finalidad de la retroalimentación es identificar qué cosas aprendieron mis estudiantes, qué cosas les falta por avanzar y en definitiva cómo pueden mejorar eso.

Permite que ellos también se den cuenta de las cosas que tienen fortalecidas y de ir conduciendo también un poco ese aprendizaje. (E1-Prof. 7)

Además, explican que la retroalimentación propicia un proceso de metacognición en el profesor sobre su práctica pedagógica en el aula que es descrito como una reflexión crítica acerca de las acciones de retroalimentación que implementan y sus efectos en los aprendizajes de la asignatura.

En este doble proceso y qué quiere decir eso, que a medida que uno va recibiendo esa retroalimentación, también te va ayudando a tomar decisiones pedagógicas, cómo planificar las siguientes clases, para mejorar la forma en que uno ha planteado las clases, quizás porque no ha permitido que los estudiantes realmente puedan acceder, no solo a los contenidos, sino que desarrollar las habilidades, los aprendizajes que se esperen que logren. Entonces, efectivamente, en esta mirada de proceso, la retroalimentación nos entrega información valiosa, para poder seguir adelante en el aprendizaje tanto del estudiante y mío como profesora. (E1-Prof. 6)

Los profesores manifiestan que adaptan la retroalimentación cuando la implementan en el aula según las necesidades de aprendizaje, las preguntas que formulan sus estudiantes respecto al contenido, la progresión de los desempeños y el respeto por las características emocionales de sus estudiantes para evitar que los comentarios críticos que realizan los afecte en la motivación por aprender en la asignatura. Por lo tanto, la finalidad de la retroalimentación se adapta a las necesidades de aprendizaje y cambia para mejorar la trayectoria formativa de los estudiantes.

Va variando, claro, porque uno tiene una proyección, cuando inicia una clase, o sea que sea de esta forma, formular ciertas preguntas para tener ciertas respuestas, pero eso es totalmente espontaneo, o sea no puede ser algo también rígido, estructurado. Si bien, hay

preguntas que nos orientan o son intencionadas para llegar a una respuesta como tal, pero también es algo que se puede desestructurar a medida de la clase y eso también es bueno, porque no es matemáticas, es humanidades. (E1-Prof. 1)

Los profesores principiantes y expertos comparten la concepción que la retroalimentación es un proceso pedagógico cuya finalidad es identificar errores y acompañar el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, presentan matices respecto a la función de la retroalimentación. Los profesores principiantes -hombres y mujeres- de establecimientos municipales y particulares-subvencionados destacan el rol que tiene la retroalimentación para fortalecer el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades del pensamiento social y transversales. Los profesores principiantes de establecimientos particulares pagados señalan la importancia de retroalimentar el contenido histórico para preparar a sus estudiantes a rendir pruebas estandarizadas nacionales. Mientras que, los profesores expertos -hombres y mujeres- de establecimientos particulares subvencionados y pagados aluden que la retroalimentación al contenido disciplinar es fundamental para el logro de los aprendizajes ya que se requiere del conocimiento histórico para el desarrollo de las habilidades de pensamiento social y la comprensión del fenómeno histórico.

Dimensión Práctica de la Retroalimentación

Los profesores señalan que diseñan la retroalimentación con criterios evaluativos que son coherentes con las exigencias curriculares, a las habilidades del pensamiento social, al tipo de situación evaluativa y las características de aprendizaje de sus estudiantes. Todos indican que estos criterios se plasman en los instrumentos evaluativos que utilizan para realizar la retroalimentación.

Primero el contenido, sigue siendo la materia, sigue siendo súper importante, porque depende de la materia lo fácil o difícil que puede ser crear un momento de

retroalimentación. La diversidad del aprendizaje. Así, ya puedo resolver con ejercicios, con preguntas, con imágenes muchas veces para enfrentar esta diversidad. Por último, el tipo de evaluación y ahí los estudiantes piden un refuerzo, se sienten sobre todo cuando es la primera evaluación, se sienten muy inseguros, entonces empiezan a pedir retroalimentación. (E1-Prof. 12)

Se identifican tres formas de organizar la retroalimentación. La primera forma considera el criterio sobre el contenido. Este se compone por el dominio conceptual y procesual del contenido histórico, las necesidades de mejora sobre las habilidades del pensamiento social y los errores que pueden cometer sus estudiantes. Este criterio tiene por propósito el logro de los objetivos curriculares.

Las habilidades disciplinares y el contenido histórico, aspectos metodológicos o procesuales, los objetivos de aprendizaje y su relación con los criterios de evaluación. En el fondo es como un entramado de relaciones que hay que tener en cuenta ahí para ir haciendo la retroalimentación, pero el criterio que más creo yo utilizar es el de la problematización y contextualización de la enseñanza, o sea a partir de los ejemplos, a partir de las experiencias de vida de los propios estudiantes, se puede generar ese diálogo de retroalimentación. (E1-Prof. 4)

La segunda forma considera criterios sobre el desempeño transversal del aprendizaje. Este se organiza por aspectos actitudinales como la responsabilidad, el trabajo en equipo y el respeto a las normas del trabajo. Los profesores enfatizan que esta forma de organizar la retroalimentación corresponde al desarrollo de habilidades sociales que son indispensables para el logro de la tarea.

Criterios actitudinales. Por ejemplo, estuviste atento a lo que decía tu compañero,

resolviste las preguntas, fuiste atento con el otro y respetaste la opinión del otro. Esto tiene sentido para el desarrollo transversal y valórico de los estudiantes. (E1-Prof. 11)

La tercera forma está centrada en la contextualización del desempeño logrado que incorpora criterios para identificar fortalezas, acciones u orientaciones de mejora y el refuerzo positivo.

Creo también que los estudiantes necesitan que uno los felicite. Creo que necesitan esa retroalimentación emotiva. Necesitan ese impulso también emocional: decirles, has avanzado, tu ensayo está muy bueno, contempla gran parte de lo que hemos visto en la clase, te felicito, lograste captar los conceptos. Los estudiantes necesitan esto. (E2-Prof. 5)

En estas tres formas de diseñar la retroalimentación, los profesores principiantes y expertos convergen en organizarla con criterios que permiten *orientar a la próxima vez*, esto es, *para la mejora de la tarea futura*. Sin embargo, existen diferencias según al tipo de institución escolar a la que pertenecen. Los profesores de instituciones particulares privilegian criterios sobre el contenido. Los profesores de instituciones particular-subvencionada combinan criterios sobre el contenido y el desempeño transversal del aprendizaje. Los profesores de instituciones municipales centran los criterios sobre el desempeño transversal del aprendizaje y la contextualización del desempeño logrado. Estas diferencias dependen del contenido curricular que estén desarrollando y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Los profesores señalan que implementan cuatro tipos de acciones o estrategias evaluativas que varían según las situaciones de retroalimentación. Estas son la aplicación de instrumentos -rúbricas o escalas- para orientar los trabajos calificados, el desarrollo de preguntas abiertas, dirigidas o divergentes con diferentes niveles de complejidad cognitiva, el uso de

ejemplos para clarificar el contenido y comentarios verbales para especificar y orientar a sus estudiantes. Además, indican que privilegian la retroalimentación verbal y grupal. Argumentan que esta modalidad es inmediata, atiende las inquietudes de sus estudiantes y permite acompañar el aprendizaje durante el desarrollo de la clase. Los profesores aluden que la retroalimentación verbal no es la mejor opción, pero ante el limitado tiempo docente, excesiva carga horaria y gran número de estudiantes por curso prefieren realizarla de esta manera. Asimismo, los profesores desarrollan retroalimentación escrita a pruebas y trabajos con el uso de frases imperativas y diferentes signos de corrección.

Considerando las diferentes situaciones de retroalimentación que implementan los profesores en el aula, estos consideran aspectos centrados en el contenido histórico en tanto producto del aprendizaje, acciones o comentarios focalizados en el desarrollo del pensamiento social y criterios sobre la estructura del trabajo, actividad o tarea.

Para las presentaciones, trabajos escritos y prácticos, los profesores retroalimentan a sus estudiantes con el uso de pautas de evaluación, ya sean rúbricas o escalas. Desarrollan tres tipos de comentarios verbales o escritos según la situación de retroalimentación. Un primer tipo de comentarios o correcciones se relacionan con la aplicación de criterios del instrumento de evaluación sobre la estructura del trabajo, aspectos formales, el contenido histórico y la expresión oral u escrita. Aquí señalan que el foco de los comentarios está centrado en que sus estudiantes respeten las condiciones del trabajo, demuestren dominio del contenido histórico y las habilidades de la indagación, contextualización y temporalidad.

Con la rúbrica se solicita multicausalidad, si lograron o no, identificar las tres causas y las explicaron. Esto considera las habilidades de indagación y contextualizar como temporal

y espacialmente el periodo histórico, sus consecuencias, y de alguna manera, simultaneidad y que respeten los aspectos formales del trabajo. (E2-Prof. 2)

Los profesores indican que los comentarios para la indagación se limitan a la diversidad y el tipo de fuentes históricas utilizadas según la estructura formal que solicitan para su uso. Los comentarios para la contextualización se focalizan en los análisis que realizan sus estudiantes para reforzar la simultaneidad de los procesos históricos y la argumentación crítica. Sin embargo, los profesores reconocen que estas retroalimentaciones son de alta complejidad y que se realizan en espacios curriculares específicos.

La contextualización, indagación y ubicarse en el tiempo y en el espacio. Eso es lo básico, pero más que eso, es desarrollar habilidades blandas, que sepan escribir un pensamiento y luego, que lo sepan expresar ese pensamiento. En definitiva, es el desarrollar la posibilidad de que el estudiante pueda tener un pensamiento crítico frente a los diferentes procesos históricos que se presentan. Si bien, este es el ideal, es una retroalimentación compleja que se realiza en espacios determinados según la unidad que se está trabajando. (E2-Prof. 7)

Un segundo tipo de comentarios corresponden a orientaciones para mejorar. Los profesores reportan que existen espacios para que sus estudiantes puedan manifestar inquietudes o preguntas acerca de las correcciones que no comprenden. La retroalimentación en estas situaciones es para entregar información global sobre el desempeño o aprendizaje alcanzado por sus estudiantes según el objetivo curricular. En las guías de trabajo, de preguntas, de análisis de fuentes históricas o actividades breves con el texto de la asignatura, los profesores privilegian comentarios globales centrados en las habilidades del pensamiento social de la temporalidad y explicación multicausal. En estas situaciones combinan preguntas abiertas y cerradas en forma

aleatoria y establecen espacios para que sus estudiantes opinen o realicen consultas. Sin embargo, reconocen que el tiempo y la cantidad de estudiantes limita el diálogo en estas situaciones.

Sobre todo, guías con fuentes históricas. Yo parto de la base de leer la fuente histórica, que se ubiquen temporalmente y después subrayar aquellas palabras que no comprendan y después con un diccionario buscar el significado, lo aplicamos y relacionamos con el contexto que nosotros estamos viendo y de qué nos habla el autor sobre la multicausalidad del proceso histórico que estamos estudiando. Entonces, revisamos en conjunto, para que podamos nosotros también detectar cuáles fueron las fallas, o sea cuáles fueron los logros que tuvimos, y cuáles fueron las mejores para poder desarrollar de mejor manera esa respuesta. Igual el tiempo y la gran cantidad de estudiantes nos obliga a limitar este diálogo e intercambio para poder avanzar en el contenido. (E2-Prof. 12)

Un tercer tipo de comentarios o correcciones son para señalar los aspectos positivos y debilidades que deben ser subsanadas. En estas situaciones realizan preguntas generales según los criterios de la pauta de evaluación para aclarar las posibles dudas de sus estudiantes. Además, indican que en las presentaciones, trabajos escritos y prácticos, privilegian una retroalimentación verbal y global y que para los trabajos escritos, una retroalimentación no verbal individual. Realizan comentarios como “es necesario completar la idea”, “redacción confusa”, “desarrollar o profundizar las ideas”, “¿a qué tipo de autor/a pertenece este argumento histórico?”, “¿cuál es la fuente?”, “no es clara la idea”, etc. En general, los comentarios están centrados en la estructura del trabajo y, en menor medida, a la construcción de conocimiento histórico propio.

En situaciones de retroalimentación de pruebas, los profesores seleccionan preguntas con una elevada tasa de respuesta incorrecta para retroalimentarlas en forma global. Este tipo de acciones las desarrollan de dos maneras. Explican las respuestas correctas señalando una ruta de aprendizaje y enfatizando habilidades de contextualización, temporalidad y multicausalidad cuando existe una pregunta abierta o ensayística. Aquí desarrollan espacios de diálogo con sus estudiantes para que expliquen sus errores.

En ambos ítems de prueba las estudiantes seleccionan preguntas con distintos grados de dificultad, para que identifiquen, por ejemplo, temporalidad y espacialidad, características generales del proceso, cómo está relacionado el contexto y el tema, resolución de elementos solicitados en la pregunta y así tener claridad de sus errores. Esta parte nos ha costado mucho, porque las estudiantes tienen que identificar si es una pregunta de síntesis, señalar por qué es una pregunta de análisis, por qué de comprensión, y también se evalúa el argumento de las respuestas. (E2-Prof. 6)

La otra forma es que los estudiantes realicen las correcciones a la prueba para mejorar su calificación. Los profesores reconocen que la retroalimentación de pruebas es un ejercicio para reforzar contenidos curriculares, explicar las formas para responder preguntas estandarizadas y justificar la calificación que obtienen sus estudiantes.

En la corrección de pruebas, determino unas pocas preguntas con reactivos de selección múltiple, entonces la primera etapa consiste en dar las correctas, y el estudiante ya con su prueba en mano, con su nota en mano, ve en qué se equivocó, cuál era la correcta y ahí aparecía un diálogo en función de que estudiantes para explicar bien por qué cometieron el error y como pueden mejorar para la siguiente prueba y que, además, sepa responder a las evaluaciones estandarizadas. (E2-Prof. 7)

Los profesores tienen una perspectiva compartida sobre la importancia de los criterios evaluativos y acciones o estrategias que utilizan para organizar e implementar la retroalimentación. Sin embargo, presentan diferencias según el tipo de establecimiento escolar en el cual se desempeñan. Los profesores principiantes y expertos de establecimientos particulares pagados indican que tienen orientaciones institucionales para organizar e implementar de la retroalimentación según criterios evaluativos sobre el contenido y las habilidades de la asignatura. Además, manifiestan que deben realizar las correcciones de pruebas y trabajos calificados en tiempos y clases específicas. Mientras que, los profesores principiantes y expertos de establecimientos particulares-subvencionados y municipales señalan que no reciben lineamientos para organizar e implementar la retroalimentación. Por lo tanto, centran la retroalimentación en criterios transversales del desempeño y las habilidades del pensamiento social.

Tabla 2

Síntesis de resultados por dimensión de retroalimentación

Subcategoría	Resultados
Dimensión conceptual de la retroalimentación	Proceso pedagógico. Acción evaluativa de mediación pedagógica. Integrado a la evaluación formativa. Permite identificar errores y fortalezas de aprendizajes. Acompaña el proceso y progreso del aprendizaje. Proceso metacognitivo del profesor para el ajuste de la enseñanza. Es flexible a las necesidades y diversidad del aprendizaje. Considera las características emocionales de los estudiantes. Fortalece el desarrollo del contenido histórico, habilidades del pensamiento social y habilidades transversales.

Dimensión práctica de la retroalimentación	<p>Uso de criterios evaluativos: sobre el contenido, desempeño transversal del aprendizaje y la contextualización del desempeño logrado.</p> <p>Aplicación de instrumentos (rúbricas o escalas).</p> <p>Desarrollo de preguntas abiertas, dirigidas o divergentes con diferentes niveles de complejidad cognitiva.</p> <p>Uso de ejemplos.</p> <p>Retroalimentación verbal-grupal para presentaciones, trabajos prácticos, actividades, guías y pruebas.</p> <p>Retroalimentación individual-escrita para trabajos escritos y pruebas.</p> <p>Tipos de comentarios o correcciones: centrados en el contenido histórico (materia), en el desarrollo del pensamiento social (contextualización, indagación, temporalidad y multicausalidad) y sobre la estructura del trabajo (normas).</p> <p>Características de comentarios: aspectos formales, orientaciones para mejorar, identificar aspectos positivos y debilidades por superar.</p>
--	---

Discusión y Conclusiones

Los hallazgos son similares a otras investigaciones sobre la relación entre las concepciones (Torres et al., 2020) y las prácticas de retroalimentación que despliegan los profesores (Elliot et al., 2020). Los profesores conciben la retroalimentación como un proceso pedagógico, integrado a la evaluación formativa y de mediación para la mejora del aprendizaje. Estos elementos operan como un marco referencial que influye en la implementación de la retroalimentación (Brooks et al., 2021; Brown et al., 2012) dependiendo de las acciones o estrategias evaluativas que desarrollan en el aula (Van der Kleij et al., 2019). Su concepción de retroalimentación está centrada en la acción y el discurso del profesor (Mandouit, 2020) con una participación pasiva de los estudiantes que se limita a la formulación de preguntas de bajo nivel cognitivo, interacciones comunicativas simples vinculadas a la resolución de ejercicios o el desarrollo de respuestas cerradas dicotómicas con escasa construcción de pensamiento complejo.

Las concepciones sobre la retroalimentación que tienen los profesores combinan elementos de la retroalimentación correctiva/retroactiva, centrada en la justificación de la calificación y la identificación de errores y orientativa/proyectiva para que los estudiantes cumplan con los criterios de evaluación, mejoren sus futuros trabajos y desarrollen habilidades reflexivas y críticas frente a su desempeño (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017; Forsythe & Jonhson, 2016). Sin embargo, los profesores no explicitan acciones concretas a los estudiantes para orientar la mejora del aprendizaje (Ruíz-Primo & Brookhart, 2018) lo que provoca una disonancia entre la perspectiva de autoeficacia del profesor frente a las dificultades de comprensión que tienen sus estudiantes con el desarrollo y utilidad de los comentarios o correcciones realizados en la retroalimentación (Tan et al., 2019; Van der Kleij et al., 2019).

Existen diferencias en las formas de comprender la retroalimentación entre profesores principiantes y expertos, lo que no ha sido reportado en la investigación (Lee et al., 2020). Los profesores principiantes privilegian la retroalimentación orientativa/proyectiva y procesual (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017) con énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento social y de habilidades transversales. Mientras que, los profesores principiantes de establecimientos particulares pagados realizan retroalimentaciones correctivas/retroactivas por la importancia del contenido histórico, al igual que profesores expertos que relevan el contenido disciplinar. Por lo tanto, la cultura institucional es un factor que incide en la construcción de la concepción sobre retroalimentación que tienen los profesores. Esto significa que la existencia de una política evaluativa escolar centralizada es determinante para responder a los requerimientos técnicos-evaluativos que exige una retroalimentación de tipo descriptiva para el desarrollo de situaciones evaluativas que permiten la construcción de pensamiento complejo en la asignatura.

Para organizar e implementar la retroalimentación, los profesores consideran las características emocionales de sus estudiantes con el fin de evitar una retroalimentación crítica que impacte negativamente su autoestima y motivación (Ryan & Henderson, 2018). De ahí que, los profesores entienden la retroalimentación como elogio/motivación para promover el compromiso y sentimientos positivos en sus estudiantes (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017). Esto estimula una seguridad afectiva en los estudiantes e impide el desarrollo de una agencia desadaptativa frente a los comentarios críticos (Harris et al., 2018). Pese a esto, una retroalimentación centrada en la persona no tiene ningún impacto significativo en el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). Una retroalimentación efectiva requiere centrarse en la tarea, el proceso o la autorregulación del aprendizaje para que exista un efecto positivo en la construcción de pensamiento complejo en los estudiantes (Panadero & Alqassab, 2019).

Los hallazgos indican que existe convergencia entre profesores principiantes y expertos en los criterios evaluativos que organizan la retroalimentación. Estos son: el contenido, el desempeño transversal del aprendizaje y la contextualización del desempeño que se asocian con una retroalimentación de tipo evaluativa y descriptiva (Steen-Utheim & Wittek, 2017; Tunstall & Gipss, 1996). Así, los profesores que conciben la retroalimentación como correctiva/retroactiva, despliegan prácticas de tipo evaluativo y aquellos que la entienden como orientativa/proyectiva realizan una retroalimentación de tipo descriptiva. Sin embargo, como ha reportado la investigación sobre prácticas de retroalimentación (Elliot et al., 2020; Van der Kleij & Adie, 2020), predomina una retroalimentación correctiva/retroactiva de tipo evaluativa (Mandouit, 2020) que se caracteriza por ser una práctica unidireccional centrada en la entrega de información superficial que limita la comprensión, participación y construcción de pensamiento complejo en los estudiantes (Van der Kleij et al., 2016).

Existen diferencias en la implementación de la retroalimentación entre profesores principiantes y expertos según el tipo de establecimiento escolar en el que se desempeñan. Los establecimientos particulares pagados entregan lineamientos específicos para que la retroalimentación incorpore criterios sobre el contenido, las habilidades del pensamiento social y la estructura del trabajo. Por lo tanto, para responder a estos requerimientos tanto profesores principiantes como expertos combinan una retroalimentación de tipo evaluativo con la de tipo descriptivo en el aula (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Tunstall & Gipss, 1996). Mientras que, los profesores de establecimientos particulares-subvencionados y municipales implementan una retroalimentación más de tipo evaluativa que de tipo descriptiva (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018) porque estos tipos de establecimientos escolares no entregan orientaciones para el desarrollo de la retroalimentación. De esta manera, los profesores apelan a sus propios recursos evaluativos para realizar una retroalimentación a las habilidades del pensamiento social, pero con una práctica reduccionista centrada en la indagación, multicausalidad y contextualización con ejercicios de análisis de fuentes históricas sin promover instancias de diálogo o discusión.

A diferencia de lo planteado en la investigación (Elliot et al, 2020; Schildkamp et al., 2014; Vattøy & Smith, 2019), los profesores utilizan instrumentos evaluativos como andamiajes para implementar la retroalimentación. Estos instrumentos contienen criterios evaluativos sobre el contenido histórico, las habilidades del pensamiento social y la estructura del trabajo. Asimismo, incorporan preguntas problematizadoras para diagnosticar, acompañar e incentivar la reflexión. Esto es coherente con lo que postulan las perspectivas teóricas socioconstructivistas sobre los factores que facilitan la retroalimentación (Ajjawi & Boud, 2018; Black & Wiliam, 2018; Lipnevich et al., 2016) respecto al rol de las preguntas de alta complejidad cognitiva, la

participación de los estudiantes y las formas de implementar la retroalimentación que se relaciona con el andamiaje del profesor, la agencia estudiantil y los procesos de deliberación para la construcción de conocimiento y la reflexividad (Lam, 2017). Sin embargo, las formas de retroalimentación que despliegan los profesores están centradas en criterios sobre ‘la próxima vez’, es decir, hay una ausencia sistemática de retroalimentación ‘antes y durante’ la evaluación y solo está focalizada en la mejora de la tarea futura (Hattie et al., 2021) sin especificar el ‘hacia dónde continuar’ (Brooks et al., 2019), lo que obstaculiza la construcción del pensamiento social.

Los profesores en situaciones de exposiciones orales, trabajos prácticos, escritos o realizados con guías de ejercicios de diversa naturaleza, focalizan la retroalimentación del pensamiento social en la indagación y la contextualización histórica. En estas situaciones implementan una retroalimentación descriptiva centrada en ‘para el logro’ y ‘para mejorar’. En las exposiciones orales desarrollan una retroalimentación de tipo dialógica como ‘oportunidades para expresarse’ en tanto espacio de interacción (Steen-Utheim & Wittek, 2017) en la cual los estudiantes desarrollan argumentación crítica sobre los procesos históricos. Cuando se trabajan en las guías de diversa naturaleza, la retroalimentación se orienta a las habilidades del pensamiento social de la temporalidad y multicausalidad con el desarrollo de preguntas abiertas y cerradas. Esta es una retroalimentación de tipo evaluativo y descriptivo, ya que busca identificar errores y fortalezas, así como también, fortalecer las habilidades del pensamiento social y el contenido histórico. En las pruebas, la retroalimentación es de tipo evaluativo ya que está centrada en la corrección de errores y justificación de la calificación. En todas estas situaciones, el factor tiempo y cantidad de estudiantes por curso, se transforma en una limitante para realizar una retroalimentación dialógica. Por lo tanto, prefieren realizar una retroalimentación verbal grupal porque es inmediata.

Considerando la experiencia docente, se evidencian diferencias sobre la dimensión práctica de la retroalimentación. Los profesores expertos enfatizan una retroalimentación correctiva/retroactiva de tipo evaluativa centrada en el contenido histórico. Mientras que, profesores principiantes asignan una mayor importancia a la retroalimentación orientativa/proyectiva de tipo descriptiva centrada en el desarrollo del pensamiento social. Así, las diferencias se explican por la trayectoria formativa docente, el desarrollo profesional y las exigencias de la cultura evaluativa de los establecimientos escolares en que se desempeñan los profesores.

Además, se identifican diferencias según se trate de profesores y profesoras. Las profesoras principiantes y expertas se esfuerzan para que sus estudiantes participen y consideran con mayor fuerza la diversidad de aprendizajes en el aula para la implementación de la retroalimentación. Por el contrario, los profesores principiantes y expertos si bien incorporan a sus estudiantes en la retroalimentación, reportan una menor preocupación sobre la diversidad del aprendizaje. De esta manera, las profesoras privilegian interacciones de retroalimentación con sus estudiantes resguardando los ritmos de aprendizaje según estrategias evaluativas afectivas que permiten fomentar espacios de retroalimentación más equitativos para los estudiantes. Mientras que los profesores optan por el uso de soportes socioafectivos para la participación de sus estudiantes que incluye la diversidad de aprendizaje como un factor más que se encuentra limitado por la escasa formación que tienen en evaluación diferenciada.

Considerando estos hallazgos, es posible señalar que los profesores tienen concepciones que combinan elementos de retroalimentación correctiva/retroactiva y orientativa/proyectiva. Estas concepciones actúan como marcos referenciales para la práctica de una retroalimentación de tipo evaluativo y descriptivo con ausencia de una retroalimentación de tipo dialógica.

Estas prácticas de retroalimentación que desarrollan los profesores se deben a la escasa formación en evaluación, el tiempo limitado, la cantidad de estudiantes que asisten por curso y a veces por la falta de directrices institucionales. Debido a esto, la retroalimentación está centrada ‘en lo que hace y dice el profesor’, en la identificación de errores y fortalezas de sus estudiantes y en construir orientaciones para la mejora del aprendizaje. Sin embargo, la cultura institucional es un factor que incide positivamente en las prácticas de retroalimentación que realizan los profesores. La existencia de una política evaluativa escolar interna es fundamental para el diseño e implementación de una retroalimentación de tipo descriptivo que permite el desarrollo del pensamiento complejo. Esto también puede estar relacionado con el nivel socioeconómico y las características socioculturales de sus estudiantes que atienden esos establecimientos escolares.

En las diferentes situaciones de retroalimentación, los profesores consideran las habilidades de indagación, temporalidad, contextualización y multicausalidad entre los criterios evaluativos que utilizan para organizar y realizar comentarios y correcciones sobre los trabajos, tareas o actividades. Sin embargo, los profesores ejecutan una retroalimentación que se focaliza en la transmisión de información con limitados espacios de interacción dialógica (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018; Van der Kleij & Lipnevich, 2020). Por lo tanto, la retroalimentación solo está centrada en el fortalecimiento de la tarea futura sin especificar las formas de mejora del aprendizaje (Hattie et al., 2021), lo que impide la construcción de pensamiento complejo en los estudiantes.

Los elementos de la retroalimentación dialógica presentes en las concepciones de retroalimentación de los profesores son el apoyo emocional y relacional y las oportunidades para expresarse (Steen-Utheim & Wittek, 2017). No obstante, en las prácticas de retroalimentación

que declaran, predomina una de tipo monológica centrada en el procesamiento de información y con limitada participación de los estudiantes (Van der Kleij et al., 2019).

Por ello, para el desarrollo de una retroalimentación dialógica es necesario fortalecer la alfabetización en retroalimentación en docentes y estudiantes (Carless & Winstone, 2020) para dotarlos de herramientas y estrategias que permitan la construcción del pensamiento social. Esto exige una participación activa y un dominio de las categorías de las ciencias sociales por parte de los estudiantes por cuanto permiten decodificar, interpretar y dar sentido a los significados y aprendizajes producidos en la retroalimentación dialógica (Sutton, 2012; Van der Kleij et al., 2019). De este modo, una retroalimentación dialógica es fundamental para problematizar el conocimiento y construir pensamiento complejo.

La política evaluativa escolar ha enfatizado la importancia de la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes centrada en prácticas de evaluación formativa en la educación primaria y secundaria (MINEDUC, 2019). La política evaluativa recomienda a los profesores el desarrollo de una retroalimentación descriptiva, específica, dialógica y focalizada en la tarea. Sin embargo, estos lineamientos adolecen de orientaciones sobre las formas para articular la retroalimentación con los criterios evaluativos, incentivar el diálogo y fomentar una participación activa de los estudiantes en esta interacción (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018). De allí que es fundamental avanzar en una política de formación evaluativa inicial y continua para fortalecer la retroalimentación dialógica en la escuela.

Futuras investigaciones sobre retroalimentación en educación secundaria podrían indagar acerca de la alfabetización en retroalimentación dialógica y su contribución en la construcción del pensamiento social, el uso de andamiajes en la práctica de retroalimentación en el aula y el rol de la cultura evaluativa institucional en el diseño e implementación de la retroalimentación.

Por lo tanto, los resultados de esta investigación requieren ser ampliados, discutidos y problematizados con el objetivo de fortalecer la retroalimentación en la educación escolar.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Factores asociados a mejores resultados educativos. Retroalimentación docente*. MINEDUC.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Factores asociados a los resultados educativos 2017*. MINEDUC.
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Informe Nacional TIMSS 2015*. MINEDUC.
- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Akpınar, M. (2018). Feedback Strategies Which Social Sciences Teachers Give to Their Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1317-1327.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060623>
- Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam & J. Pagès (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 71-94). ICE-Horsori.
- Benejam, P., & Pagès (Coord.) (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE-Horsori.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing. Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Brinkmann, S. y Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3. ed.). SAGE.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100943. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100943>
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 14-32.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Brown, G. T., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003>

- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 415-440. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Elliott, V., Randhawa, A., Ingram, J., Nelson-Addy, L., Griffin, C., & Baird, J.A. (2020). *Feedback: Practice Review*. Education Endowment Foundation.
- Eriksson, E., Björklund Boistrup, L., & Thornberg R. (2017). A categorisation of teacher feedback in the classroom: a field study on feedback based on routine classroom assessment in primary school. *Research Papers in Education*, 32(3), 316-332. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225787>
- Eshun, I., Bordoh, A., Bassaw, T. K., & Mensha, M. F. (2014). Evaluation of social studies students' learning using formative assessment in selected colleges of education in Ghana. *British Journal of Education*, 2(1), 39-48. <http://www.openscienceonline.com/journal/archive2?journalId=733&paperId=4153>

- Fernández-Ruiz, J., & Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 1-38.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Forsythe, A., & Johnson, S. (2016). Thanks, but no-thanks for the feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 850–859.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1202190>
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?* Ediciones UDP.
- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children’s experiences of teacher feedback: Reconceptualising Assessment for Learning. *Oxford Review of Education*, 39, 229–246.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2013.787922>.
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Dargusch, J. (2018). Not playing the game: Student assessment resistance as a form of agency. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 125-140.
<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0264-0>
- Hattie, J., Crivelli, J., Van Gompel, K., West-Smith, P., & Wike, K. (2021). Feedback That Leads to Improvement in Student Essays: Testing the Hypothesis that “Where to Next” Feedback is Most Powerful. *Frontiers in Education*, 6.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.645758>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation, 38*, 21–27.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>
- Jónsson, Í. R., Smith, K., & Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation, 56*, 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.003>
- Karaağaç-Zan, G., & Yiğitoğlu, N. (2018). Exploring Novice and Experienced Teachers' Beliefs and Practices of Written Feedback. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19*(2), 355-369. <https://doi.org/10.17679/inuefd.335443>
- Klute, M., Aphthorp, H., Harlacher, J., & Reale, M. (2017). *Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence*. Regional Educational Laboratory Central.
https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL_2017259.pdf
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lam, R. (2017). Enacting feedback utilization from a task-specific perspective. *The Curriculum Journal, 28*(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1187185>
- Lipnevich, A. A., Berg, D., & Smith, J. (2016). Toward a model of student response to feedback. In G. T. Brown & L. R. Harris (Eds.). *The Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 169–185). Routledge.
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. *Applied Measurement in Education, 33*(2), 124-140.
<https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>

- Mandouit, L. (2020). *Investigating How Students Receive, Interpret, and Respond to Teacher Feedback*. [Tesis doctoral, University of Melbourne]. <http://hdl.handle.net/11343/251880>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. GESIS.
- MINEDUC (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. UCE-MINEDUC.
- MINEDUC (2015a). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. MINEDUC.
- MINEDUC (2015b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Orientaciones y guiones didácticos para docentes*. MINEDUC.
- Meckes, L. (2018). *Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. Centro de Estudios MINEDUC-FONIDE.
- Miralles-Martínez, P., Molina-Puche, S., & Monteagudo-Fernández, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 187-199.
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.252821>
- Monteagudo-Fernández, J., Molina-Puche, S., & Miralles-Martínez, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de geografía e historia en España: El caso de la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.
- Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

- OCDE (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretation*. OECD Publishing.
- OCDE (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. OECD Publishing.
- Panadero, E., & Algassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278.
doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En P. Benejam & J. Pagès (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). ICE-Horsori.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. UAB.
- Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1304-1316.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.004>
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La Crujía Ediciones.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89.
<https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>

- Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J., & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 41(1), 20-45.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/17370>
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *Social Studies Curriculum. The Purposes, Problems, and Possibilities*. Suny Press.
- Ruiz-Primo, M. A., & Brookhart, S. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge.
- Ruiz-Primo, M. A., & Li, M. (2013). Analyzing teachers' feedback practices in response to students' work in science classrooms. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 163-175. <https://doi.org/10.1080/08957347.2013.793188>
- Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- Sadler, D.R. (2009). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. In G. Joughin (Ed.). *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp. 45-63). Springer.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Steen-Utheim, A., & Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15–24.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007>

- Schildkamp, K., Rekers-Mombarg, L., & Harms, T. (2012). Student group differences in examination results and utilization for policy and school development. *School Effectiveness and School Improvement, 23*, 229–255.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652123>
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research, 103*, [101602].
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). MIDE-UC.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International, 49*(1), 31-40.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Sutton, P., & Gill, W. (2010). Engaging feedback: Meaning identity and power. *Practitioner Research in Higher Education, 4*(1), 3–13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130410>
- Tan, F. D., Whipp, P. R., Gagné, M., & Van Quaquebeke, N. (2019). Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning. *Social Psychology of Education, 22*(1), 169-187. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9473-7>
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal, 22*(4), 389-404.
<https://doi.org/10.1080/0141192960220402>

- Torres, J., Strong, Z., & Adesope, O. (2020). Reflection through assessment: A systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception. *Studies in Educational Evaluation, 64*, 100814. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100814>
- UNESCO (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas*. OREALC/UNESCO-LLECE.
- Van der Kleij, F., & Adie, L. (2020). Towards effective feedback: An investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27*(3), 252-270. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research, 98*, 303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2016). Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *British Journal of Educational Technology, 48*(5), 1092-1105. <https://doi.org/10.1111/bjet.12536>
- Van der Kleij, F., & Lipnevich, A. A. (2020). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 33*(2), 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Vattøy, K. D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education, 85*, 260-268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>

- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Winstone, N., & Boud, D. (2019). Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia. *Higher Education Research & Development, 38*(2), 411-425. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1532985>
- Winstone, N., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist, 52*(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 1-33*. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

Participación de Estudiantes Secundarios en la Retroalimentación en el Pensamiento Social

Participation of Secondary Students in Feedback in Social Thinking

David Herrera Araya¹, Verónica Villarroel Henríquez²

¹Programa de Doctorado en Educación, Universidad Diego Portales/Alberto Hurtado.

david.herrera@mail.udp.cl

²Universidad del Desarrollo. vvillarroel@udd.cl

Resumen

Una retroalimentación eficaz es fundamental para mejorar el aprendizaje. La retroalimentación necesita de la participación, compromiso y agencia de los estudiantes. El objetivo de este artículo es analizar la participación de los estudiantes secundarios en la retroalimentación en el pensamiento social. Se realizaron 11 entrevistas grupales a estudiantes secundarios de tres tipos de establecimientos: municipal, particular-subvencionado y particular pagado en Chile. Para conducir las entrevistas se utilizaron guías lingüísticas y estímulos visuales sobre diferentes situaciones de retroalimentación. Para la interpretación se aplicó un análisis de contenido cualitativo deductivo. Los resultados evidencian que los estudiantes de establecimiento municipal y particular-subvencionado participan en la retroalimentación para la transmisión de información y contenido con el propósito de mejorar su aprendizaje y rendimiento académico. Los estudiantes de establecimiento pagado participan con acciones dialógicas y críticas para utilizar la retroalimentación en la construcción de pensamiento social. Se concluye con los factores que inciden en la agencia e involucramiento de los estudiantes secundarios en la retroalimentación.

Palabras clave: retroalimentación, participación de estudiantes, pensamiento social, educación secundaria.

Abstract

Effective feedback is essential to improve learning. Feedback requires the participation, engagement and agency of students. The objective of this article is to analyze the participation of secondary students in feedback in social thought. Twelve group interviews were conducted with high school students from three types of establishments: municipal, private-subsidized, and private paid in Chile. Linguistic guides and visual stimuli on different feedback situations were used to conduct the interviews. For the interpretation, a deductive qualitative content analysis was applied. The results show that students from municipal and private-subsidized establishments participate in feedback for the transmission of information and content with the purpose of improving their learning and academic performance. The paid establishment students participate with dialogical and critical actions to use the feedback in the construction of social thought. It concludes with factors influencing high school students' agency and participation in feedback.

Keywords: feedback, student participation, social thinking, secondary education.

Introducción

La retroalimentación es fundamental para mejorar el aprendizaje (Hattie & Zierer, 2019). Existe una abundante evidencia empírica (Morris et al., 2021; Wisniewski et al., 2020) que demuestra su eficacia para reducir las brechas de aprendizaje (Ajjawi & Boud, 2018) y potenciar el rendimiento académico (Gan et al., 2021). Para que la retroalimentación sea eficaz, se requiere de la participación activa, el compromiso y la agencia de los estudiantes (Van der Schaaf et al.,

2013; Van der Kleij & Lipnevich, 2020; Vattøy & Smith, 2019). Por lo tanto, la acción de los estudiantes en la retroalimentación es necesaria para construir aprendizaje (Leenknecht et al., 2019).

Existen factores que inciden en la participación de los estudiantes en la retroalimentación. Entre ellos se ha identificado la comprensión de los estudiantes sobre el propósito de la retroalimentación (Price et al., 2010), la lectura superficial o estratégica que realizan acerca de los comentarios (Gibbs & Simpson, 2004), el autoconcepto -positivo o negativo- y la identidad académica son fundamentales para interpretar, aplicar y comprometerse con retroalimentación (Ruiz-Primo & Kroog, 2018). Además, la construcción de confianzas con el profesor (Ryan & Henderson, 2018), el detalle en el mensaje de la retroalimentación (Carless, 2020), la estructura curricular de los módulos (Winstone & Carless, 2020) y las políticas institucionales (Elliot et al., 2020) influyen en el desarrollo de una participación pasiva o activa de los estudiantes en la retroalimentación.

Recientes investigaciones sobre la participación de los estudiantes en la retroalimentación están sustentadas en principios constructivistas y socioconstructivistas (Carless & Winstone, 2020). Definen la participación como *rol*, *compromiso*, *recepción proactiva* y *agencia del compromiso* para analizar la contribución constructiva y la corresponsabilidad de los estudiantes en la retroalimentación (Winstone et al., 2017). Así, la investigación se focaliza en los factores que influyen en la participación de los estudiantes con el propósito de identificar su eficacia en el rendimiento académico o la satisfacción estudiantil, más que indagar sobre su agencia en la retroalimentación (Nieminen et al., 2022; Van der Kleij & Lipnevich, 2020). En esas investigaciones se asume que la participación de estudiantes secundarios en la retroalimentación

es similar a la de estudiantes universitarios (Winstone et al., 2020), sin problematizar en los factores institucionales y curriculares (asignaturas) que inciden en su participación.

La evidencia indica que para fortalecer la participación de los estudiantes es necesario que la retroalimentación sea percibida como útil y que los estudiantes desarrollen estrategias para su aplicación. Asimismo, implementar una retroalimentación dialógica orientada a la autorregulación del aprendizaje y alejada de comparaciones basadas en calificaciones (Jonsson & Panadero, 2018; Van der Kleij et al., 2019).

Sin embargo, existen problemas para que los estudiantes participen en la retroalimentación (Carless & Boud, 2018). Ellos tienen dificultades para comprender los comentarios, correcciones o explicaciones del profesor, lo que impide interpretar y utilizar los comentarios (Price et al., 2010). Lo anterior provoca insatisfacción de los estudiantes con la retroalimentación (Henderson, Molloy et al., 2019) e impacta negativamente en su compromiso afectivo para enfrentar la crítica (Ryan & Henderson, 2018). Entonces, el limitado compromiso de los estudiantes con la retroalimentación se debe a que su información no es útil, el mensaje es confuso o técnico, los comentarios no son detallados o individualizados, su tono es directivo y los estudiantes no dominan estrategias para su uso (Jonsson, 2013; Pitt & Norton, 2017).

A pesar de la importancia que tiene la participación de los estudiantes en la retroalimentación para reducir las brechas de aprendizaje, existe una limitada investigación sobre el rol de los estudiantes escolares en la retroalimentación (Morris et al., 2021; Winstone et al., 2017). Además, la investigación ha estudiado las prácticas de retroalimentación en matemática, ciencias, lenguaje y segundo idioma (Fernández-Ruiz & Panadero, 2020; Klute et al., 2017; Lee et al., 2020; Ruiz-Primo & Kroog, 2018), sus efectos en las dimensiones cognitiva, afectiva y motivacional (Gan & Hattie, 2014; Röhl, 2021), las percepciones que tienen los estudiantes de

ella (Gamlem & Smith, 2013; Jónsson et al., 2018; Vattøy & Smith, 2019) y las estrategias que despliegan los profesores (Elliot et al., 2020). También, se han propuesto modelos para fortalecer la participación de los estudiantes (Brooks et al., 2021; Lipnevich et al., 2016; Winstone et al., 2017) y para contribuir en la alfabetización en retroalimentación con el propósito de mejorar su implementación (Carless & Winstone, 2020).

La participación de los estudiantes en la retroalimentación es particularmente necesaria en la construcción de conocimiento en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales puesto que en esta asignatura se potencia el desarrollo del pensamiento social en Chile. El pensamiento social es un conjunto de macro habilidades que permite interpretar, explicar y comprender críticamente la realidad (Pagés, 2019). Su construcción necesita de una retroalimentación eficaz que exige el compromiso y la agencia del estudiante para su alfabetización social y así pueda utilizar la información producida en la retroalimentación. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es analizar la participación de los estudiantes secundarios en la retroalimentación en el pensamiento social en esta asignatura.

Participación de Estudiantes en la Retroalimentación

La retroalimentación es la interacción entre profesor y estudiantes en la cual se negocian significados y se da sentido a la información para co-construir aprendizaje (Boud & Molloy, 2013; Sutton, 2012). Por ser interactiva, requiere de la agencia de los sujetos para interpretar y actuar sobre el conocimiento. De esta manera, la retroalimentación es un andamiaje para el desarrollo de los aprendizajes (Black & Wiliam, 2018; Herrera & Toledo, 2022; Lam, 2017). Por ello, la participación de los estudiantes necesita de su agencia y compromiso activo para que sea eficaz. La participación de estudiantes en la retroalimentación eficaz se compone de las dimensiones epistemológica, práctica y ontológica (Sutton, 2012).

La dimensión epistemológica es la forma en la cual se construye, decodifica e interpreta la información de la retroalimentación. De ahí que, la estructura y contenido de la retroalimentación incide en el modo de construcción del conocimiento. El modo se relaciona con los juicios sobre las formas en que el conocimiento se expresa en diálogos. Estos juicios son las prácticas críticas y autocríticas que se despliegan durante la construcción del aprendizaje como un proceso transformativo (Nicol, 2021; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Así, la construcción de significados e interpretación de la información involucra la combinación de un enfoque estratégico y un enfoque profundo (Sutton, 2012). El enfoque estratégico consiste en la decodificación sobre los significados y el enfoque profundo corresponde a la interpretación de los significados decodificados para la construcción de conocimiento propio (Sutton & Gill, 2010).

La dimensión ontológica corresponde a las condiciones socioafectivas y el soporte emocional de los estudiantes durante la retroalimentación (Sutton, 2012; Ryan & Henderson, 2018). Esta se manifiesta en la autoestima y la confianza del estudiante para aceptar la crítica y la autocrítica. La aceptación de la crítica depende de las particularidades del sujeto, el contexto de aprendizaje y las diferentes formas evaluativas que utilice el profesor (Carless & Winstone, 2020). Esto porque la retroalimentación incide en los modos de ser y de actuar de los estudiantes ya que supone una construcción continua, inacabada y con efectos positivos y/o negativos en el sujeto (Rollet et al., 2021; Ryan & Henderson, 2018).

La dimensión práctica corresponde a la agencia del estudiante durante la retroalimentación. Esta se compone de su acción e involucramiento en la interacción con el uso de la información aportada por la retroalimentación (Van der Kleij et al., 2019). Su nodo crítico es la barrera lingüística que se crea entre profesor y estudiantes y las limitaciones tipológicas del

mensaje de la retroalimentación. Paradójicamente, estas barreras y limitaciones se transforman en potenciales espacios para la construcción e interpretación de los significados producidos en la retroalimentación (Carless & Boud, 2018; Sutton, 2012). Sin embargo, la dimensión práctica es compleja debido a que la construcción de conocimiento requiere que los sujetos negocien transiciones epistemológicas y transformaciones ontológicas (Wegerif, 2018). Por lo tanto, las acciones y las formas de involucramiento de los sujetos dependen de la agencia y deliberación que realizan en la interacción dialógica para la construcción y uso del conocimiento en la retroalimentación (Nicol, 2010).

Retroalimentación en el Pensamiento Social en la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

El pensamiento social es una integración de habilidades cognitivas que permiten comprender e intervenir en la construcción de la realidad social (Benejam & Pagès, 2004; Pagès, 2019). Así, el pensamiento social es la capacidad desarrollada para contextualizar el saber social según sus dimensiones temporales, espaciales y culturales mediante procesos de interpretación de problemas sociales con una perspectiva histórica y aplicación de categorías de las ciencias sociales (Herrera & Toledo, 2022) lo que colabora con la formación de estudiantes críticos.

El pensamiento social en esta asignatura se operacionaliza en cinco macro habilidades:

- (a) indagación, que corresponde al proceso de interpretación de fuentes históricas y desarrollo de perspectivas argumentativas como un ejercicio de evaluación sistemática de la evidencia histórica;
- (b) contextualización, es decir, establecer relaciones entre el hecho histórico con la dinámica global;
- (c) temporalidad según principios de continuidad/cambio y representación cronológica del fenómeno histórico;
- (d) espacialidad en el cual todo fenómeno histórico ocurre en un territorio específico y este territorio es un sistema natural y humano en interacción, y
- (e)

multicausalidad para establecer una estructura argumentativa lógica según las causas y consecuencias que propiciaron el desarrollo del fenómeno histórico (MINEDUC, 2015a; 2015b). Estas macro habilidades se articulan con la alfabetización social que corresponde a las formas y modos para leer, escribir y hablar en ciencias sociales (Herrera & Toledo, 2022; MINEDUC, 2015b).

En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales la retroalimentación requiere de la agencia del estudiante para reducir la brecha que se crea entre el potencial teórico y la práctica de retroalimentación (O'Donovan et al., 2016). De este modo, la retroalimentación es un movimiento de adaptaciones y de naturaleza multicomunicativa (Nieminen et al., 2022). La retroalimentación en esta asignatura utiliza la alfabetización social y requiere de la acción del estudiante para la construcción del pensamiento social. Por ello, debe ser dialógica porque requiere de la elaboración de significados por parte de los estudiantes (Esterhazy & Damşa, 2017) y exige el desarrollo de estrategias metacognitivas para la autorregulación del aprendizaje. Esto obliga a considerar la autoestima, clima de aula y la instrucción como factores que influyen en el desarrollo de la retroalimentación (Van der Kleij et al., 2019).

Metodología

Enfoque y Estrategia Metodológica

El enfoque de este estudio es cualitativo-interpretativo (Flick, 2015) y la estrategia metodológica es la investigación con entrevista. Su propósito es acceder y captar el significado de las experiencias del sujeto. Esta estrategia permite al sujeto expresar sus experiencias desde su perspectiva y al investigador interpretar los significados producidos por el sujeto (Brinkmann & Kvale, 2015).

Particular subvencionado	3	3	3	3	3	3	3	3
Municipal	3	3	3	3	3	3	3	3
Totales	9							

De los 72 estudiantes invitados para las entrevistas grupales, participaron 55 estudiantes organizados en 11 grupos según los criterios de selección mencionados.

Aplicación de Técnica

Se realizó una entrevista por cada grupo. Para indagar sobre las experiencias de los estudiantes se utilizaron guías lingüísticas y entre cinco a diez recursos visuales con situaciones de retroalimentación presentadas en imágenes y descritas con un breve texto. Las guías lingüísticas y los recursos visuales representan cada una de las subcategorías de la participación del estudiante en la retroalimentación. Las entrevistas grupales tuvieron una duración de 45 minutos, se realizaron con soporte audiovisual mediante la plataforma Zoom y solo se almacenaron las voces de los participantes en audio.

Los estudiantes que participaron en las entrevistas grupales fueron autorizados por el/la directora/a del establecimiento, sus representantes legales con la firma de los consentimientos informados y se solicitó a cada estudiante completar el asentimiento informado en el cual indicaron su interés en colaborar con la investigación.

Análisis e Interpretación de los Datos

Se aplicó un análisis de contenido cualitativo deductivo (Schreier, 2012). Para el análisis se procedió a realizar marcas textuales en las transcripciones de las entrevistas según las subcategorías de la participación de estudiantes en la retroalimentación. Para identificar cada una de las marcas textuales, se utilizó el siguiente sistema de etiquetado: “G1_E2”, donde “G+Número” representa al grupo entrevistado y “E+Número” a cada estudiante de ese grupo.

Luego, se construyó una matriz de codificación con las subcategorías de participación en la retroalimentación (eje vertical) y los tipos de establecimiento (eje horizontal). Posteriormente, se seleccionaron fragmentos de las entrevistas según las marcas textuales realizadas y se procedió a su vaciado en la matriz de codificación (Schreier, 2012).

Resultados

Dimensión Epistemológica

Significados

Existen definiciones compartidas entre los estudiantes de diferentes establecimientos sobre la retroalimentación. Los estudiantes, independientemente de su edad o sexo, conciben la retroalimentación como un proceso para repasar conocimientos, recordar contenidos, reaprender y mejorar el aprendizaje. También indican que la retroalimentación es una relación estudiante-profesor, incorpora sus opiniones o perspectivas y es un proceso interno y externo. Por lo tanto, los estudiantes comprenden la retroalimentación de tres formas: centrada en el contenido o información, proceso para la mejora del aprendizaje y como una interacción comunicativa.

Tabla 2

Significados sobre retroalimentación

Tipo de establecimiento	Significados		
	<i>Centrada en el contenido</i>	<i>Proceso para la mejora del aprendizaje</i>	<i>Interacción comunicativa</i>
Municipal	“Hablar sobre los contenidos pasados para tener un mejor entendimiento” (G3_E3)	----	----
Particular subvencionado	“Proceso para repasar conocimientos adquiridos” (G2_E1)	“Reaprender” (G5_E1)	“Dar nuestras opiniones y qué pensamos” (G6_E3)

			“Una relación entre alumno y profesor para aclarar dudas” (G7_E1)
Pagado	“Recordar información” (G10_E2)	“Dar información vital para mejorar” (G11_E1)	“Proceso interno para aprender mejor” (G11_E2)

Decodificación e Interpretación

Existen similitudes y diferencias por tipo de establecimiento educativo según las formas en que los estudiantes, sin importar su sexo o edad, decodifican e interpretan la retroalimentación. Las similitudes son las estrategias y formas que facilitan la decodificación e interpretación: uso de preguntas para aclarar las explicaciones de los profesores, integración de lenguaje cotidiano y de las ciencias sociales y el nivel de comprensión que tienen los estudiantes sobre los contenidos. Además, las pautas de evaluación permiten a los estudiantes entender y enmendar sus errores. Así, los estudiantes plantean que la integración entre las pautas de evaluación con la explicación del profesor les ayuda para interpretar la retroalimentación.

Los estudiantes de establecimiento municipal decodifican e interpretan la retroalimentación con apoyo de las explicaciones que realizan los profesores para el logro de la tarea. Mientras que, los estudiantes de establecimiento particular-subvencionado y pagado señalan que el despliegue de diferentes perspectivas en los comentarios y correcciones en la retroalimentación, tanto del profesor como de los estudiantes, les permiten decodificar mejor la información, ajustar sus trabajos y potenciar su aprendizaje. De esta manera, los estudiantes argumentan y reflexionan sobre los comentarios realizados por sus profesores, lo que fortalece su comprensión respecto a sus aciertos y errores.

Tabla 3*Decodificación e interpretación de la retroalimentación*

Tipo de establecimiento	Focos	
	<i>Similitudes</i>	<i>Diferencias</i>
Municipal	<p>Integración de lenguaje cotidiano y de ciencias sociales</p> <p>“Usa los dos [lenguajes] y yo encuentro que es bastante bueno, porque uno si logra entender”. (G2_E3)</p> <p>Comprensión</p> <p>“La profe es verdad que se da el tiempo de explicarle a cada uno, para que entienda, y cuando no entiendo es porque realmente se me hace difícil entender conceptos de historia”. (G2_E4)</p>	<p>Apoyo pedagógico</p> <p>“La profe es verdad que se da el tiempo de explicarle a cada uno, para que entienda, y cuando no entiendo es porque realmente se me hace difícil a mí entender conceptos de Historia”. (G2_E4)</p>
Particular subvencionado	<p>Complejidad del contenido</p> <p>“Cuando nosotros no entendemos, el profe nos cuenta el trasfondo de la historia, para que nosotros podamos entender mejor, y nos da detalles, fechas. En mi caso, entiendo mejor cuando él hace eso”. (G6_E5)</p> <p>Preguntar/consultar</p> <p>“Hay veces que no capto bien y quedo confundida, entonces le pregunto al profe, cuando tengo dudas y él me las responde”. (G6_E5)</p>	<p>Diferencias de perspectivas</p> <p>“Yo a veces no lo he entendido y no concuerdo [con el profesor], y hemos quedado en esa y no pasa nada, pero yo creo que es algo normal, porque es la visión del profesor y la visión del alumno”. (G9_E3)</p> <p>Argumentación y reflexión</p> <p>“[Seleccionamos] una de las preguntas que nos equivocamos y [vemos] por qué nos equivocamos y por qué la correcta es la que está correcta, así que, en ese sentido, para mí al menos, yo entiendo mucho mejor, cuando, por ejemplo, voy analizando las preguntas”. (G11_E4)</p>
Pagado	<p>Dispositivos evaluativos</p> <p>“Me sirven las pautas, pero igual falta información, y por eso me dirijo a la profe para conversarlo”. (G8_E1)</p>	

Dimensión Ontológica

Condiciones Socioafectivas

Los estudiantes de todos los establecimientos e independientemente de su sexo o edad, entienden que los comentarios críticos del profesor son para mejorar sus trabajos y fortalecer sus aprendizajes. No se desmotivan porque comprenden la naturaleza constructiva de los comentarios. Para fortalecer sus aprendizajes, es necesario establecer lazos de confianza con el profesor para entender que el propósito de las correcciones es la mejora del aprendizaje. Asimismo, los estudiantes perciben que la forma y tono del profesor cuando realiza los comentarios críticos es amable y propositiva, por lo que pueden utilizarlos para perfeccionar sus trabajos.

Sin embargo, los estudiantes de establecimiento particular-subvencionado vivencian una paradoja. Piensan que les permiten explicitar sus errores, mejorar y así obtener buenos resultados, pero se desmotivan porque estos ajustes que deben realizar a sus trabajos pueden significar más cansancio y agobio al no cumplir con sus propias expectativas vinculadas al logro de una buena calificación.

Tabla 4

Condiciones socioafectivas

Tipo de establecimiento	Focos
Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento positivo. “Me siento bien, eso es una crítica constructiva, y que nosotros más adelante nos servirá para lo que viene”. (G2_E3) • Forma y tono del profesor. “Nosotros nos equivocamos porque bueno, estamos estudiando, pero él [profesor] no nos regaña, o sea nos explica mejor y nosotros otra vez lo hacemos, pero no nos regaña así, oh, lo hiciste mal”. (G3_E2)

Particular subvencionado	<ul style="list-style-type: none"> • Paradoja: mejora y cansancio/agobio. “Si te dice que está mal y ya lleva la mitad de la tarea, eso está bien para que al final no cometa ningún error y se saque una buena nota, pero si ya terminó el trabajo y se equivocó en eso puede que sea malo a veces, porque uno se puede sentir cansado y agobiado por lo que tuvo que hacer para buscar la información”. (G5_E1) • Confianza con el profesor. “Siempre da como ese espacio de confianza en las clases y lo que yo siento es que cuando se entra a una clase de historia, ya hay como más confianza”. (G6_E2)
Pagado	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad para aprender. “En verdad te lo dicen [la retroalimentación] como para que tú mejores, entonces es como una meta”. (G9_E5) • Comprensión de la crítica. “Yo los tomo como reconstructivo, y digo ya para la próxima prueba voy a mejorar”. (G11_E5)

Dimensión Práctica

Usos o Aplicación

Todos los estudiantes de establecimientos municipal y particular-subvencionado utilizan la retroalimentación para obtener buenas calificaciones. La usan para reflexionar, identificar en qué y por qué se equivocaron, para buscar información y cumplir con las exigencias del profesor. De este modo, la retroalimentación es útil para no cometer errores en los próximos trabajos. Los estudiantes de establecimientos pagados utilizan la retroalimentación para mejorar y crecer el aprendizaje. Además, los comentarios y correcciones los aplican para debatir las ideas con sus pares e intercambiar sus perspectivas sobre las respuestas de sus trabajos. Esto les ayuda no solo a interactuar entre ellos, sino que también, potencia su comprensión y desarrollo sus habilidades de argumentación frente a los comentarios del profesor.

Tabla 5*Usos de la retroalimentación*

Tipo de establecimiento	Focos
Municipal	<p>Reflexión. “Los utilizo para reflexionar sobre el tema y yo digo por qué me equivoqué y para bien o mal me equivoqué y tomo el consejo de la profe y lo pongo en el enunciado, lo corrijo”. (G2_E1)</p> <p>Comprensión. “Uno busca y se toma el tiempo de hacer la investigación completa y así a uno le sirve para entenderlo mejor y para cumplir con lo que está pidiendo la profesora”. (G2_E4)</p>
Particular subvencionado	<p>Calificación. “Me sirve para la nota”. (G8_E1)</p> <p>Mejora del aprendizaje. “El profesor te da su opinión por si te falta algo, si necesitas dar más argumentos, o analizarlo mejor. Entonces, los tomo como consejos para aplicarlos después”. (G6_E5)</p>
Pagado	<p>Interacción y perspectivas. “Es que al escuchar una retroalimentación de tu profesor [o] tus compañeros, es tomarla y la idea es que, con el tiempo, cada vez que te vayan haciendo más retroalimentaciones vas a ir mejorando, hasta que en un momento quede como perfecto”. (G9_E3)</p> <p>Creecer el aprendizaje. “Te están haciendo una retroalimentación justamente para la próxima vez y te vaya mejor. Es como crecer en ese tipo de aprendizaje”. (G9_E4)</p>

Acción e Involucramiento de Estudiantes

Los estudiantes de todos los establecimientos escolares, independiente de su sexo o edad, interactúan en la retroalimentación con diferentes estrategias. Comparten sus perspectivas sobre los conocimientos históricos retroalimentados en clases. Esto lo hacen explicitando las formas en que procesan la información para aclarar sus ideas y discutir las con el profesor o sus compañeros. Argumentan sus ideas y opiniones en los momentos de corrección de trabajos, pruebas o actividades. Formulan preguntas mientras realizan los trabajos o cuando no comprenden algún comentario/corrección. Las preguntas que realizan se complementan con entregas parciales con el propósito de conocer si están bien o mal sus tareas. Además, los estudiantes aportan en la retroalimentación con información complementaria mediante

comentarios para verificar si es correcta o incorrecta esa información con el profesor o con sus pares. Sin embargo, los estudiantes de establecimientos municipales y particular-subvencionado dependen de las explicaciones del profesor para participar en la retroalimentación.

Los estudiantes de establecimiento pagado participan en la retroalimentación aportando opiniones críticas. Realizan comentarios que destacan los avances positivos de sus compañeros, pero también sugieren mejoras. Asimismo, analizan la utilidad de la retroalimentación según sus resultados de aprendizaje. Cuando consideran que ella es importante, se comprometen e involucran activamente con el desarrollo de preguntas o compartiendo ideas con el fin de comprender sus errores, ayudar a sus compañeros y así mejorar sus aprendizajes.

La acción e involucramiento de los estudiantes en la retroalimentación se puede clasificar en tres tipos: acción pasiva, acción dialógica y acción crítica.

Tabla 6

Acción e involucramiento

Tipo de establecimiento	<i>Acción pasiva</i>	<i>Acción dialógica</i>	<i>Acción crítica</i>
	Dependencia del profesor	Compartir perspectivas	----
Municipal	“Cuando hacemos retroalimentación de las pruebas, la profe nos pone las preguntas que más bajas tuvimos y nos sirve porque va explicando la materia con la pregunta,	“Damos nuestras opiniones para hacer una retroalimentación”. (G2_E2)	
Particular subvencionado	para enseñarnos como técnicas”. (G4_E3)	Entrega de información complementaria “Doy a conocer la forma que yo obtuve la información y la procesé a los demás en forma de comentario, para así aclarar puntos de vista que las personas o algún estudiante no pudieron analizar”. (G3_E6)	---- Reflexión sobre sentido/calidad “Me pasa que cuando tengo la retroalimentación, tal vez

Pagado	----	<p>Acto argumentativo</p> <p>“Nosotros creemos que es una alternativa, justificar por qué las demás no son, y eso nos sirve mucho al momento de tener claro, qué alternativa es para no equivocarnos”. (G4_E6)</p> <p>Formulación de preguntas</p> <p>“Me apoyo hartito en las preguntas. Más de una vez fuera de la clase, le he pedido un poco de tiempo para hacerles otras preguntas, que también son derivadas de la clase”. (G10_E2)</p>	<p>no la considero tanto, como que no le tomo mucha importancia, pero cuando sí la tomo en cuenta, cuando no me ha ido tan bien y necesito saber en qué tengo que mejorar, en qué me equivoqué”. (G11_E1)</p> <p>Opinión crítica</p> <p>“Por ejemplo, no sé hay una mala o un compañero tiene una duda, puedo ayudarlo y yo sé la respuesta o sé por qué esta mala. También cuando no me va tan bien, le pregunto al profe, y le hago muchas preguntas, le digo esto porque es esto, lo hago grupal o individualmente para entender bien”. (G11_E1)</p>
--------	------	--	--

Tipos de Participación e Involucramiento de Estudiantes en la Retroalimentación

Es posible establecer tipos de participación e involucramiento de los estudiantes en la retroalimentación según los significados, sentidos y acciones que realizan para la decodificación, interpretación y uso de la información producto de la retroalimentación. De este modo, se puede sostener que existen tres tipos de participación de estudiantes: *procesador de información*, *el centrado en la mejora del aprendizaje* y *el comunicativo problematizador*. Sus características se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7*Tipos de participación e involucramiento*

Dimensión	Tipos		
	<i>Procesador de información</i>	<i>Centrado en la mejora del aprendizaje</i>	<i>Comunicativo problematizador</i>
Significados	Retroalimentación como repaso de conocimientos, contenidos o información	Retroalimentación para reaprender y mejorar el aprendizaje	Retroalimentación como interacción social y proceso externo e interno
Decodificación e interpretación	Estrategias adaptativas dependientes de la explicación del profesor	Estrategias de formulación de preguntas, aclaraciones y análisis del proceso según el logro o meta de aprendizaje	Estrategias de argumentación e interacción de diversas perspectivas para la construcción de conocimiento complejo
Usos o aplicación	Procesamiento de información para mejorar el rendimiento	Comprensión de la información para la mejora del aprendizaje	Reflexividad, interacción y crecimiento del aprendizaje
Acciones	Pasividad comunicativa y receptor de información	Involucramiento comunicativo constructivo	Acción crítica multicomunicativa; sentido/calidad de la retroalimentación, argumentación y opinión crítica

Discusión

Los estudiantes de todos los establecimientos educativos, independientemente de su sexo o edad, conciben la retroalimentación como un espacio formativo que ocurre solo después de alguna instancia evaluativa y tiene tres características: centrada en el contenido, proceso para la mejora de aprendizajes y como una interacción. Los estudiantes comprenden la retroalimentación como un proceso orientado a repasar, reforzar o reaprender contenidos y en menor medida, como

una interacción comunicativa centrada en el desarrollo de perspectivas y opiniones propias (Ajjawi & Boud, 2018; Tan et al., 2019). Estas concepciones operan como un marco cognitivo que instrumentaliza la retroalimentación y la sitúa como una acción evaluativa unidireccional para la transmisión de información (Carless & Boud, 2018), con escasa interacción y limitada agencia (Nieminen et al., 2022).

Para decodificar e interpretar la retroalimentación los estudiantes de todos los establecimientos escolares requieren del apoyo sistemático del profesor. Esta dependencia tiene su origen en las formas discursivas y en los dispositivos evaluativos que implementa el profesor (Zierer & Wisniewski, 2019) lo que delimita la participación del estudiante como acción reproductiva más que constructiva (Van der Kleij & Lipnevich, 2020). De este modo, la construcción compartida de significados en la retroalimentación (Esterhazy & Damşa, 2017) se restringe al uso de preguntas para comprender la información y el contenido exigido de la asignatura. Sin embargo, los estudiantes valoran positivamente la integración de lenguaje cotidiano con el de las ciencias sociales, ya que les permite entender las explicaciones del profesor, y el uso de pautas de evaluación porque actúan como andamiajes que los orienta en la construcción de conocimiento.

Los estudiantes de establecimiento pagado despliegan dos estrategias para interpretar la retroalimentación que son coherentes con un enfoque dialógico (Winstone & Carless, 2020): el desarrollo de perspectivas propias para el entendimiento de la retroalimentación y la argumentación y reflexión como componentes analíticos que permiten realizar una valoración crítica sobre el propósito, pertinencia e importancia de los comentarios y correcciones. Por lo tanto, interpretan la retroalimentación con un enfoque profundo y logran parcialmente negociar transiciones epistemológicas (Sutton & Gill, 2010), lo que produce una recepción proactiva de la

retroalimentación (Winstone et al., 2017) y potencia su participación como interacción dialógica y autorregulada (Van der Kleij et al., 2019).

Los estudiantes de establecimientos municipales y particular-subvencionados utilizan la retroalimentación para mejorar sus calificaciones. Tal como plantea la investigación (Panadero et al., 2020), el rol de la retroalimentación formativa se obstaculiza por las estructuras certificadoras y la preponderancia de la evaluación sumativa como validación social del aprendizaje. Esto impide la agencia del estudiante para la construcción del pensamiento complejo y reduce su eficacia al rendimiento académico (Lam, 2017). Las limitaciones en el uso de la retroalimentación se relacionan con la claridad y precisión de la información, el sentido que le atribuyen los estudiantes a su aprendizaje o por la ausencia de estrategias para reaccionar a la retroalimentación (Price et al., 2011; Winstone et al., 2017). De esta manera, los usos de la retroalimentación son “sobre el saber”, centrados en la cantidad de información y con una agencia pasiva de los estudiantes, más que “para el saber”, es decir, el uso crítico y reflexivo de la información para la construcción de conocimiento complejo (Sutton, 2012).

En su mayoría, los estudiantes de establecimiento subvencionado utilizan la retroalimentación para identificar aciertos y errores con el propósito de mejorar sus aprendizajes. Si bien esta identificación se relaciona con una retroalimentación interna (Nicol, 2021) su propósito es evaluativo con énfasis correctivo, es decir, se trata de identificar ‘lo bueno y lo malo’ para mejorar ‘la próxima vez’ (Hattie et al., 2021). Mientras que, estudiantes de establecimiento pagado aplican la retroalimentación para fortalecer la interacción entre pares para mejorar su capacidad argumentativa y deliberativa con el profesor. Estos usos promueven la construcción de pensamiento complejo, ya que incorporan la alfabetización en ciencias sociales y las habilidades del pensamiento social en la elaboración de significados, lo que transforma a la

retroalimentación en un espacio dialógico. Esto es posible porque la instrucción de la retroalimentación (Wiliam, 2013) involucra la agencia de los estudiantes. Por lo tanto, favorece el compromiso del estudiante porque su voz es escuchada y promovida para el logro del aprendizaje.

Los estudiantes se involucran en la retroalimentación con tres tipos de acciones: pasiva, dialógica y crítica. En la acción pasiva los estudiantes de establecimiento municipal dependen exclusivamente de las decisiones del profesor. En la acción dialógica, los estudiantes de establecimiento particular-subvencionado comparten perspectivas, argumentan, formulan preguntas y entregan información complementaria. Estas acciones son positivas para el desarrollo del pensamiento social en la asignatura porque permiten la apropiación co-constructiva de la contextualización, temporalidad, indagación y multicausalidad del proceso histórico. Sin embargo, estas acciones dialógicas se limitan a intercambios comunicativos imperativos con escasa problematización sobre la información y contenido de la retroalimentación (Van der Kleij et al., 2019), lo que limita la construcción de pensamiento social.

En las acciones críticas se involucran activamente los estudiantes de establecimiento pagado con el uso de la reflexión sobre el sentido y por la pertinencia de la retroalimentación en tanto interacción multicomunicativa (Van der Kleij et al., 2019). Estos estudiantes utilizan la opinión crítica en la retroalimentación. Esta acción no solo evidencia la aplicación de un enfoque profundo para la construcción de conocimiento propio, sino que también reafirma la importancia de la retroalimentación entre pares como una acción interactiva que mejora la autorregulación del aprendizaje, que depende de las experiencias evaluativas y del contexto educativo para que se pueda desarrollar.

Los estudiantes de todos los establecimientos escolares han desarrollado un soporte emocional para comprender los comentarios críticos producto de las condiciones socioafectivas como es la construcción de confianzas con el profesor para no impactar negativamente el autoconcepto e identidad académica (Ryan & Henderson, 2018). Así, el tono y forma de la crítica y las orientaciones son fundamentales para el desarrollo de una retroalimentación eficaz ya que influye en las transiciones ontológicas del estudiante y repercute en sus modos de conocer y actuar (Sutton, 2012). La aceptación de la crítica es un factor que incide en la agencia del estudiante porque permite la construcción de la identidad académica (Winstone et al., 2017) y, por ende, exige una vinculación positiva y afectiva con el profesor para evitar la discrepancia de expectativas y la disonancia desadaptativa.

Según todo lo anterior, es posible sostener que las concepciones de los estudiantes, los tipos de dependencia de los establecimientos escolares y el espacio curricular (asignatura) inciden en las formas para comprender y valorar una retroalimentación eficaz (Röhl & Gärtner, 2021). Por lo tanto, se plantea que en cada tipo de participación e involucramiento de estudiantes en la retroalimentación se manifiestan en forma diferente según establecimiento escolar: municipales a estudiante como procesador de información, particular-subsuccionado a estudiante centrado en la mejora del aprendizaje y particular pagado a estudiante comunicativo problematizador.

Limitaciones

Las limitaciones de la investigación son dos: teórica y metodológica. La teórica responde al desarrollo parcial de la categoría participación de estudiantes en la retroalimentación en espacios curriculares específicos. Por ello, es necesario avanzar en la construcción de esta categoría para problematizar las especificidades sobre las formas, modos y matices que pueden

existir sobre la implementación de la retroalimentación en función de diversas asignaturas en la educación escolar (Ruiz-Primo & Li, 2013).

La limitación metodológica es por la técnica utilizada. Si bien la entrevista grupal con el apoyo de estímulos visuales como objetos de elicitación facilitaron sus narraciones y el acceso a experiencias de retroalimentación en situaciones concretas, es necesario el uso de la observación y el registro audiovisual de la participación de los estudiantes en múltiples episodios de retroalimentación en forma sistemática y longitudinal (Van der Kleij et al., 2019).

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación identifican factores que inciden en la participación de los estudiantes secundarios en la retroalimentación. Las diferencias institucionales entre los tipos de establecimientos escolares impactan en las acciones y estrategias que utilizan los estudiantes para interactuar en la retroalimentación. Esto se puede explicar por las características específicas de los espacios curriculares (asignaturas) y por las diversas culturas de retroalimentación (Henderson, Phillips et al., 2019) que influyen en la agencia del estudiante. Así, los estudiantes de establecimientos municipal y particular-subvencionado participan en la retroalimentación como transmisión de información para mejorar su aprendizaje y rendimiento académico. Mientras que, estudiantes de establecimiento pagado despliegan acciones dialógicas y críticas para interpretar y reaccionar a la información de la retroalimentación por cuanto utilizan estrategias metacognitivas que posibilitan la deliberación y el juicio evaluativo.

Esta investigación reafirma la importancia del lenguaje claro por parte del profesor ya que permite mejorar la interpretación y uso de la retroalimentación en los estudiantes. Además, la construcción de confianzas entre profesor-estudiante es fundamental para fomentar una agencia constructiva y un compromiso activo. Este compromiso activo de los estudiantes

depende de sus capacidades para la elaboración de significados y dotar de sentido a la información que se construye en la retroalimentación. Para ello, los estudiantes secundarios requieren comprender el objetivo de la retroalimentación con el propósito de desplegar un enfoque profundo para aplicar la alfabetización en ciencias sociales en el desarrollo del pensamiento social. Esto es de suma importancia ya que los hallazgos de esta investigación evidencian que existen dificultades para que los estudiantes puedan utilizar el lenguaje de las ciencias sociales para expresar los procesos de retroalimentación que han experimentado en la asignatura.

Es necesario problematizar y ampliar la evidencia empírica sobre la agencia e involucramiento de los estudiantes secundarios en la retroalimentación. La agencia no implica necesariamente un compromiso e involucramiento activo y reflexivo de los estudiantes en la retroalimentación como espacio de conocimiento. Esto porque un compromiso e involucramiento activo requiere de una retroalimentación dialógica con soportes interactivos para la construcción de conocimiento complejo. Por lo tanto, se requiere avanzar en la investigación sobre cuáles son las características que promueven y generan efectos positivos en el involucramiento activo de los estudiantes secundarios en la retroalimentación para la construcción de conocimiento complejo.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Factores asociados a mejores resultados educativos. Retroalimentación docente.*

http://archivos.agenciaeducacion.cl/Retroalimentacion_docente.pdf

Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue.

Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(7), 1106-1119.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>

- Barton, K. C. (2015). Elicitation techniques: Getting people to talk about ideas they don't usually talk about. *Theory & Research in Social Education, 43*(2), 179-205.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(6), 551-575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3. ed.). SAGE.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(6), 698–712.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation, 68*, 100943. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100943>
- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education, 23*(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315-1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Elliott, V., Randhawa, A., Ingram, J., Nelson-Addy, L., Griffin, C., & Baird, J.A. (2020). *Feedback: Practice Review*. Education Endowment Foundation.
- Esterhazy, R., & Damşa, C. (2017). Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260-274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>
- Fernández-Ruiz, J., & Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: More differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 309-346.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher Feedback Practices, Student Feedback Motivation, and Feedback Behavior: How Are They Associated With Learning Outcomes?. *Frontiers in Psychology*, 12, 697045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697045>
- Gan, M.J.S., & Hattie, J. (2014). Prompting Secondary Students' Use of Criteria, Feedback Specificity and Feedback Levels during an Investigative Task. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 42(6), 861-878.
<https://doi.org/10.1007/s11251-014-9319-4>

- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.
<https://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/3609>
- Hattie, J., Crivelli, J., Van Gompel, K., West-Smith, P., & Wike, K. (2021). Feedback That Leads to Improvement in Student Essays: Testing the Hypothesis that “Where to Next” Feedback is Most Powerful. *Frontiers in Education*, 6.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.645758>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights*. Routledge.
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237-1252.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Herrera, D., & Toledo, M.I. (2022). Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria (inédito).
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>

- Jonsson, A., & Panadero, E. (2018). Facilitating students' active engagement with feedback. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 531-553). Cambridge University Press.
- Jónsson, Í. R., Smith, K., & Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.003>
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J., & Reale, M. (2017). *Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence*. Regional Educational Laboratory Central.
- Lam, R. (2017). Enacting feedback utilization from a task-specific perspective. *The Curriculum Journal*, 28(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1187185>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Leenknecht, M., Hompus, P., & Van der Schaaf, M. (2019). Feedback seeking behaviour in higher education: the association with students' goal orientation and deep learning approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1069-1078. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1571161>
- Lipnevich, A. A., Berg, D. A., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. In G.T.L. Brown & L. R. Harris. *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 169-185). Routledge.
- Ministerio de Educación (2015a). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. MINEDUC.

- Ministerio de Educación (2015b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Orientaciones y guiones didácticos para docentes*. MINEDUC.
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education, 9*, e3292.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(5), 756-778.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 501-517.
<https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nieminen, J. H., Tai, J., Boud, D., & Henderson, M. (2022). Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(1), 95-108.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>
- O'Donovan, B., Rust, C., & Price, M. (2016). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(6), 938-949.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052774>
- Panadero, E., & Broadbent, J. (2018). Developing evaluative judgement: A self-regulated learning perspective. In D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, & J. Tai (Eds.), *Developing*

- Evaluative Judgement: Assessment for Knowing and Producing Quality Work* (pp.81-90).
Routledge.
- Panadero, E., Fernández-Ruiz, J., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Secondary education students' self-assessment: the effects of feedback, subject matter, year level, and gender. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(6), 607-634.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1835823>
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En P. Benejam & J. Pagès (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). ICE-Horsori.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>.
- Pitt, E., & Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 277-289,
<https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Röhl S. (2021) Effects of Student Feedback on Teaching and Classes: An Overview and Meta-Analysis of Intervention Studies. In W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.) *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 139-156). Springer.
- Röhl, S., & Gärtner, H. (2021). Relevant Conditions for Teachers' Use of Student Feedback. In: W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.) *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 157-172). Springer.

- Rollett, W., Bijlsma, H., & Röhl, S. (Eds.) *Student Feedback on Teaching in Schools*. Springer.
- Ruiz-Primo, M. A., & Kroog, H. (2018). Looking closely at mathematics and science classroom feedback practices: Examining artifacts, students' products, and teacher's communications. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 191-218). Cambridge University Press.
- Ruiz-Primo, M.A. & Li, M. (2013). Examining formative feedback in the classroom context: new research perspectives. In J. McMillan (Ed.), *The Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 215-232). SAGE.
- Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Sutton, P., & Gill, W. (2010). Engaging feedback: Meaning identity and power. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 3–13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130410>
- Tan, F. D., Whipp, P. R., Gagné, M., & Van Quaquebeke, N. (2019). Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning. *Social Psychology of Education*, 22(1), 169-187. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9473-7>
- Torres, J. T., Strong, Z. H., & Adesope, O. O. (2020). Reflection through assessment: A systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100814. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100814>

- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- Van der Kleij, F., & Lipnevich, A. A. (2020). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628693>
- Vattøy, K. D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260-268.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Wagner, J. (2011). Visual studies and empirical social inquiry. In E. Margolis & L. Pauwels (Eds.), *The Sage Handbook of Visual Research Methods* (pp. 49-71). SAGE.
- Wegerif, R. (2018) A dialogic theory of teaching thinking. In L. Kerslake & R. Wegerif (Eds.), *The Theory of Teaching Thinking. International Perspectives* (Chapter 6). Routledge.
- Wiliam, D. (2016). Feedback and instructional correctives. In J. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom* (pp. 197-214). SAGE.
- Winstone, N. E., Balloo, K., & Carless, D. (2020). Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education*, 83, 57-77.
<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00632-0>
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach*. Routledge.

- Winstone, N., Nash, R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist, 52*(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Retroalimentación Interactiva en el Pensamiento Social en Educación Secundaria

Interactive Feedback in Social Thought in Secondary Education

David Herrera Araya¹, Claudia Vergara Díaz²

¹Programa de Doctorado en Educación, Universidad Diego Portales/Alberto Hurtado.

david.herrera@mail.udp.cl

²Universidad Alberto Hurtado. clvergara@uahurtado.cl

Resumen

La retroalimentación interactiva permite mejorar los aprendizajes cuando involucra activamente a profesores y estudiantes. El propósito de este artículo es describir las características de la retroalimentación interactiva durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en educación secundaria. Participaron 12 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de tres tipos de establecimientos escolares: particular pagado, particular subvencionado y municipal de Santiago de Chile. Se codificaron 11 videograbaciones de clases en soporte online (n=5) e híbrido (n=6) con el software de análisis Videograph. Los resultados indican la existencia de patrones comunes en la retroalimentación interactiva: formulación de preguntas, comentarios, correcciones o explicaciones a la tarea, a la mejora del contenido y al desempeño logrado, por lo que la retroalimentación interactiva es correctiva, explicativa y en ocasiones orientativa. Además, es constante y transversal el desarrollo de una retroalimentación interactiva con foco socioafectivo para aprobar y construir confianzas. Los resultados también evidencian que predomina una retroalimentación interactiva de tipo descriptiva para la identificación de

fortalezas y debilidades y de tipo evaluativa para la aprobación de estudiantes, y escasamente de tipo dialógica para la autorreflexión y agencia de estudiantes. Se concluye que las heterogéneas culturas evaluativas y de retroalimentación, particularidades curriculares, limitada alfabetización en retroalimentación de profesores y condiciones socioeducativas inciden en el desarrollo de la retroalimentación interactiva en la educación secundaria.

Palabras clave: retroalimentación interactiva, pensamiento social, educación secundaria.

Abstract

Interactive feedback allows for improve learning when it actively engages teachers and students. The purpose of this article is to describe the characteristics of interactive feedback during the teaching and learning of social thought in secondary education. Twelve teachers of History, Geography and Social Sciences from three types of school establishments participated: private paid, private subsidized and municipal of Santiago de Chile. Eleven videorecordings of classroom in online (n=5) and hybrid (n=6) were coded with the Videograph analysis software. The results indicate the existence of common patterns in the interactive feedback: formulation of questions, comments, corrections or explanations to the task, to the improvement of the content and the performance achieved, for which the interactive feedback is corrective, explanatory and sometimes indicative. In addition, the development of interactive feedback with a socio-affective focus to approve and build trust is constant and transversal. The results also show that interactive feedback of a descriptive type predominates for the identification of strengths and weaknesses and of an evaluative type for student approval, and scarcely a dialogic type for self-reflection and student agency. It is concluded that heterogeneous evaluative and feedback cultures, curricular particularities, limited teacher feedback literacy and socio-educational conditions affect the development of interactive feedback in secondary education.

Keywords: interactive feedback, social thought, secondary education.

Introducción

La retroalimentación interactiva tiene un alto efecto en el desarrollo de los aprendizajes si considera la participación de los estudiantes (Carless, 2022; Hattie & Zierer, 2019). Esta contribuye a la construcción de conocimiento, colabora con la apropiación de habilidades complejas cuando la retroalimentación interactiva se realiza como acción mediadora del aprendizaje (Carless & Boud, 2018; Ibarra-Sáiz et al., 2020), es un predictor positivo sobre la trayectoria formativa (Leenknecht et al., 2019) y posee un efecto medio ($d=0.48$) sobre el rendimiento académico (Wisniewski et al., 2020). De esta manera, una retroalimentación interactiva que promueva espacios dialógicos es eficaz porque mejora los resultados de aprendizaje, el pensamiento reflexivo y la motivación académica (Steen-Utheim & Wittek, 2017; Van der Kleij & Lipnevich, 2020; Van der Schaaf et al., 2013).

Sin embargo, existen dificultades para implementar la retroalimentación interactiva en el aula (Elliot et al., 2020). Esto porque los profesores se focalizan en la transmisión del contenido con una escasa descripción sobre lo que deben mejorar los estudiantes (Fernández-Ruiz & Panadero, 2020). Asimismo, realizan una retroalimentación monológica lo que dificulta su aplicación por parte de los estudiantes para ajustar la tarea presente y futura (Ajjawi et al., 2021). Este tipo de retroalimentación centrada en la adquisición memorística de conceptos y contenidos impide la interacción, lo que afecta negativamente su eficacia (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018; Van Der Kleij & Adie, 2020).

Estas dificultades se pueden explicar por la deficiente formación que tienen los profesores para realizar una retroalimentación eficaz lo que afecta el análisis de los resultados de aprendizaje e impide el ajuste de su enseñanza (Gysling, 2017; Schildkamp et al., 2020). La

cantidad de horas lectivas, el gran número de estudiantes por curso y el limitado tiempo que tienen los profesores para la corrección de las evaluaciones obstaculiza una interacción activa en la retroalimentación (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Meckes, 2018).

Además, existen diferencias en el desarrollo de la retroalimentación interactiva que realizan los profesores según su área disciplinar y perfil profesional (Karaağaç-Zan & Yiğitoğlu, 2018; Ruiz-Primo & Li, 2013). Los profesores de ciencias privilegian colocar calificaciones, hacer símbolos y entregar comentarios evaluativos, descriptivos y prescriptivos (Ruiz-Primo & Kroog, 2018). Los profesores de matemáticas realizan estas mismas acciones e incorporan comentarios sobre el contenido con escaso andamiaje (Kyaruzi et al., 2019; Van der Kleij, 2019). Los profesores noveles se esfuerzan por ejecutar una retroalimentación más interactiva, mientras que, los profesores expertos, tienden a centrarse en transmitir el contenido y justificar la calificación (Herrera & Toledo, 2022). La investigación en Chile (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Muñoz-Lira, 2020) es consistente en plantear que el tipo de dependencia administrativa de las escuelas y sus políticas institucionales inciden en el desarrollo de la retroalimentación si se compara con su influencia a nivel internacional (Jónsson et al., 2018; Lee et al., 2020).

La participación de los estudiantes en la retroalimentación interactiva es una experiencia problemática (Jonsson, 2013). Los estudiantes presentan dificultades para decodificar e interpretar la información de la retroalimentación. Esto provoca que no comprendan los comentarios escritos y verbales (Price et al., 2010) lo que afecta su capacidad para realizar modificaciones y ajustes sobre la tarea presente y futura (Adcroft, 2011; Mulliner & Tucker, 2017). Su limitada aplicación se explica por la terminología técnica utilizada por los profesores en las correcciones y por el tiempo que demora su devolución. Ambos factores, aumentan la

insatisfacción de los estudiantes con la retroalimentación respecto a su aprendizaje (Henderson, Ryan et al., 2019) e incide en su dimensión afectiva para recepcionar los comentarios críticos (Ryan & Henderson, 2018).

Asimismo, el contexto de educación remota de emergencia producida por la pandemia del COVID-19 ocasiona otro tipo de limitaciones en la retroalimentación interactiva que inciden en la agencia de los estudiantes y profesores, por cuanto no se han desarrollado modalidades de retroalimentación que respondan a una educación remota sincrónica o híbrida (Jensen et al., 2021). Por lo tanto, su implementación en soporte online de emergencia hasta ahora practicadas incide en las formas en que ocurre la retroalimentación debido a la reducción de tiempo de las sesiones online, los soportes materiales de cada sujeto, las interacciones que se realizan en forma secuenciada, con escaso diálogo grupal y limitada comunicación visual y corporal que se producen fuera del aula presencial (Ab Hamid & Romly, 2020).

Una buena retroalimentación interactiva requiere de la agencia del estudiante y la construcción de entornos de aprendizajes activos para potenciar su formación (Carless, 2022). Esto exige a los profesores un dominio sólido del conocimiento disciplinar para identificar los errores de sus estudiantes y así proporcionar una retroalimentación detallada sobre su desempeño (Schildkamp et al., 2020). La construcción de metas de aprendizaje compartidas entre profesor y estudiantes favorece la forma, contenido y participación en la retroalimentación (Hargreaves, 2013). El diseño de una retroalimentación con preguntas problematizadoras contribuye al diálogo y la discusión de los contenidos trabajados en clases (Furtak & Ruiz-Primo, 2008; Havnes et al., 2012). Así, la eficacia de la retroalimentación interactiva depende del rol activo (Esterhazy & Damşa, 2017) y de la alfabetización en retroalimentación (Carless et al., 2020) que posean los estudiantes.

A pesar de la importancia que tiene la retroalimentación interactiva en la escuela existe una limitada investigación (Rollett et al., 2021; Van der Kleij et al., 2019). Se ha estudiado sobre las prácticas de retroalimentación en matemática y ciencias naturales (Klute et al., 2017; Lee et al., 2020); los efectos de la retroalimentación en el rendimiento (Yan et al., 2021) y las acciones o estrategias de retroalimentación utilizadas por profesores (Elliot et al., 2020). No obstante, es escasa la investigación sobre la retroalimentación interactiva en historia y ciencias sociales (Lee et al., 2020; Newman et al., 2021), por lo que aún persisten desafíos para la investigación de la retroalimentación interactiva en educación secundaria y, particularmente, en historia y ciencias sociales.

La retroalimentación interactiva es fundamental en la construcción del pensamiento social. El pensamiento social es el conjunto de habilidades cognitivas para interpretar y comprender críticamente la realidad (Pagès, 2019). Su desarrollo depende de una retroalimentación efectiva (Ibarra-Sáiz et al., 2020) ya que requiere del uso del lenguaje y conocimiento de las ciencias sociales para el desarrollo de diálogo y reflexión. Esto exige a los estudiantes el dominio de la alfabetización social para aplicar las categorías de las ciencias sociales por cuanto permiten decodificar, interpretar y dar sentido a los significados producidos en la retroalimentación. De esta manera, el objetivo de este artículo es describir las características de la retroalimentación interactiva durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.

Retroalimentación Interactiva

La retroalimentación interactiva es un proceso de producción de información en el cual se construyen e interpretan significados con el propósito de mejorar los aprendizajes (Ajjawi & Boud, 2018; Carless et al., 2011). Es interactiva porque se transforma en un espacio de

construcción de conocimiento de alto valor que involucra la agencia del estudiante y la enseñanza del profesor para que la retroalimentación tenga un efecto positivo sobre y más allá de la tarea particular (Ajjawi & Boud, 2018; Hounsell, 2007). Así, la retroalimentación interactiva requiere de la acción y voz de los sujetos para que contribuya a reducir las brechas de aprendizajes (Leenknecht et al., 2019).

La retroalimentación interactiva se compone por seis tipos de acciones que producen diferentes procesos de intercambios comunicativos entre los sujetos (Ajjawi & Boud, 2018; Yang & Carless, 2013). Estos son la retroalimentación como pregunta-respuesta con foco en la formulación de interrogantes abiertas, elaboradas o cerradas sobre una diversidad de dudas, inquietudes o errores. La retroalimentación como comentarios en tanto afirmaciones, aseveraciones o personificación de la opinión centrados en información no disciplinar y/o como contenido disciplinar. La retroalimentación como correcciones o explicaciones para rectificar, precisar o explicar el error del contenido disciplinar o a la tarea (procedimiento). La retroalimentación crítica como interacción abierta o problematizadora (autorreflexión) sobre el contenido, aprendizaje o el logro. La retroalimentación como orientaciones para guiar, emitir consejos o especificar el contenido o tarea para mejorar el aprendizaje, y la retroalimentación afectiva que corresponde a frases imperativas que buscan construir confianzas, premiar o aprobar las acciones de los estudiantes.

Cada uno de estos componentes de la retroalimentación interactiva pueden generar acciones de mayor o menor complejidad según el foco comunicativo determinado por los sujetos. Así, los tipos se focalizan en elementos cognitivos, procedimentales, reflexivos y/o socioafectivos que producen interpretaciones y actuaciones diferentes en los sujetos (Van der

Kleij et al., 2016) y que pueden ser de tipo evaluativo (aprobar/desaprobar), descriptivo (fortalezas/debilidades) y dialógico (bidireccionalidad/agencia).

Retroalimentación en el pensamiento Social en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

El pensamiento social es el conjunto de habilidades cognitivas para comprender e intervenir en la sociedad (Benejam & Pagès, 2004). Este permite a los estudiantes problematizar e interpretar el saber social con una perspectiva histórica y con el uso de categorías de las ciencias sociales (Herrera & Toledo, 2022).

En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales el pensamiento social se operacionaliza en cinco macro habilidades: indagación que es la interpretación de fuentes históricas con una perspectiva crítica para valorar la evidencia histórica; contextualización que permite establecer relaciones entre hechos históricos particulares con dinámicas complejas; temporalidad como la representación cronológica y el cambio y/o continuidad del proceso histórico; espacialidad en el cual el fenómeno histórico se desarrolla en un territorio específico en tanto sistema natural y humano, y multicausalidad, es decir, las múltiples causas y consecuencias que produce un fenómeno histórico (Herrera & Toledo, 2022; MINEDUC, 2015).

La retroalimentación en esta asignatura utiliza las categorías de las ciencias sociales para la construcción del pensamiento social lo que requiere de la acción y voz de los sujetos para la elaboración de significados y la construcción de aprendizajes que dependen de los diferentes tipos de conversaciones que se producen en la interacción (Van der Kleij et al., 2016).

Metodología

Enfoque y Estrategia Metodológica

El enfoque de investigación es cualitativo-interpretativo (Flick, 2015) y la estrategia metodológica es el análisis de las interacciones (Jordan & Henderson, 1995). El propósito de esta

estrategia es identificar las regularidades de las interacciones verbales y no verbales entre los sujetos y con los artefactos. Estas interacciones son eventos que representan episodios comunicativos multimodales en torno a la conversación de los sujetos (Jordan & Henderson, 1995; Steen-Utheim & Wittek, 2017) y es multimodal porque consiste en un análisis según el contexto, los sujetos y el contenido de la interacción (Blikstad-Balas, 2016).

Clases Videogradas

La videogración es un recurso audiovisual que registra en tiempo real y multimodal secuencias de interacciones en un espacio particular. Este tipo de recurso permite descomponer los fenómenos complejos y multifacéticos en episodios o unidades pequeñas para acceder en profundidad a la riqueza de las prácticas sociales (Blikstad-Balas, 2016). Por lo tanto, las videograciones identifican secuencias y episodios multimodales sobre la conversación y acción de los sujetos (Jordan & Henderson, 1995; Steen-Utheim & Wittek, 2017) y plasman esa realidad particular en unidades multimodales - contexto, sujeto y contenido - que componen el fenómeno (Jewitt, 2012).

Participantes

Los participantes fueron profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que realizan clases en primer ciclo de educación secundaria (primero y/o segundo medio) a estudiantes que tienen entre 14 a 16 años. Los criterios de selección fueron: (a) perfil profesional según experiencia docente: principiante (0 a 5 años) y experto (más de 5 años) (Berliner, 2001); (b) sexo (hombre/mujer) por sus formas de interacción que inciden en los tipos de retroalimentación (Espinoza & Taut, 2016; Ruíz-Primo & Li, 2013); y (c) dependencia administrativa del establecimiento escolar donde se desempeñan (particular pagado, particular-subsuencionado y municipal) por la variación en las prácticas de retroalimentación. Se

seleccionaron como participantes 12 profesores para las clases videograbadas en soporte online.

Esta selección se expresa en la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de selección profesores

Dependencia administrativa del establecimiento escolar	Profesores			
	Principiante		Experto	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Particular pagado	1	1	1	1
Particular subvencionado	1	1	1	1
Municipal	1	1	1	1
Totales	3	3	3	3

Registro Clases Videograbadas

A los profesores se les solicitó que autorizaran el acceso a dos de sus clases videograbadas en la plataforma online que utilizaron debido a las limitaciones que provocó la pandemia del Covid-19. Se les solicitó que estas dos videograbaciones de clases tuvieran algún tipo de retroalimentación, ya sea de pruebas, trabajos, actividades, tareas, etc. De esta manera, la retroalimentación interactiva ocurrió en el contexto de educación remota de emergencia lo que impidió realizar registros videograbados con un protocolo multimodal.

Debido al contexto de educación remota de emergencia, de los 12 profesores, solo 11 autorizaron compartir dos clases videograbadas (n=22). De estas clases videograbadas, 10 son en soporte online y 12 son híbridas. Para este artículo se codificaron 11 videograbaciones. Se seleccionaron estas videograbaciones porque la retroalimentación tiene una mayor duración, poseen una diversidad de situaciones evaluativas y la calidad de audio/imagen era el adecuado para realizar la codificación con el software.

Estas clases videograbadas tienen una duración entre 40 a 95 minutos y se almacenaron las voces e imágenes de profesor/a y estudiantes.

Tabla 2

Características de las videograbaciones codificadas

Tipo establecimiento	Código clase	Curso de secundaria		Duración (min/seg)	Experiencia de retroalimentación	Tipo de videograbación	
		Primero	Segundo			Online	Híbrido
Particular pagado	P1		X	76:13	Preguntas y taller audiovisual		X
	P2		X	83:43	Revisión de prueba	X	
	P3		X	43:05	Revisión de prueba		X
Particular Subvencionado	S1	X		54:11	Actividad de fuentes escrita		X
	S2	X		44:26	Guía de fuentes (escrita y audiovisual)	X	
	S3	X		62:40	Preguntas		X
	S4		X	66:07	Taller audiovisual		X
Municipal	M1	X		53:11	Trabajo de fuentes escritas	X	
	M2	X		95:15	Actividad de fuentes (gráficas, escritas y visual)		X
	M3		X	44:50	Guía de fuentes escritas	X	
	M4	X		40:37	Actividad de fuente escrita y preguntas	X	

Análisis e Interpretación de Datos

El análisis de las videograbaciones se organizó en dos etapas. En la primera etapa, se procedió en conjunto con un interjuez a determinar el protocolo de codificación para delimitar la

selección de las unidades multimodales o eventos críticos de retroalimentación. Este protocolo es el siguiente:

Tabla 4

Protocolo de codificación

Condición	Característica
Unidad básica de retroalimentación interactiva	Al menos una interacción docente-estudiante o estudiante-docente interactiva
Tiempo de codificación	Cada 5 segundos. Se incluyen preguntas cerradas y comentarios de aprobación/premiación que se identifican en una unidad temporal menor.
Cualquier tipo de retroalimentación	Inicio o fin según: Pregunta/problema/comentario (inicio). Respuesta (abierta o cerrada), nuevo comentario, explicación o conversación sobre la pregunta/problema/comentario (final).

Posteriormente, se elaboraron etiquetas que son las unidades multimodales o eventos críticos de retroalimentación según la subcategoría de interacción en la retroalimentación para la codificación de audio y video. Las etiquetas se utilizaron para clasificar y seleccionar las unidades multimodales de retroalimentación según la interacción que ocurre. Estas fueron las siguientes: (a) preguntas, (b) comentarios, (c) correcciones, (d) crítica, (e) orientaciones y (f) soporte afectivo. Cada una de estas subcategorías se compone por indicadores (n=23) que se organizaron en una tabla de codificación. La tabla se revisó y ajustó con la aplicación de ejercicios de prueba de codificación (n=10) con un interjuez.

Se utilizó la siguiente matriz de codificación.

Tabla 4*Matriz de codificación*

Categoría	Indicador	Ejemplo
Feedback como pregunta-respuesta	Pregunta cerrada E- Respuesta D*	“¿Está bien o mal mi tarea profesor/a?” “¿Se copia?”
	Pregunta abierta E- Respuesta D	“¿Por qué es diferente el proceso del hecho histórico profesor/a?”
	Pregunta cerrada D- Respuesta E	“¿Terminaron la tarea? ¿Entendieron?”
	Pregunta abierta D- Respuesta E	“¿Qué relación pueden establecer entre la dimensión económica y social del proceso histórico?”
Feedback como comentarios	Comentario información no disciplinar E	“Este concepto se escribe con s” “El argumento es como el trabajado en lenguaje y comunicación”
	Comentario al contenido E	“Entonces las ocupaciones territoriales son estratégicas para el desarrollo nacional”
	Comentario información no disciplinar D	“Recuerden que el análisis de tablas o gráficos utilizan las matemáticas” “Es importante que entreguen las tareas para evitar problemas con el contenido trabajado”
	Comentario al contenido disciplinar D	“Para el proceso histórico podemos establecer un eje de continuidad/cambio” “En mi opinión el proceso histórico se puede interpretar así”, “Yo pienso que la fuente propone una definición de política social”
Feedback como correcciones y/o explicaciones	Explicación de trabajo-actividad por E	“La actividad la tenemos que hacer respondiendo las preguntas según las fuentes históricas”
	Explicación al contenido por E	“El proceso histórico es global y tienes diferentes dimensiones, mientras que el hecho histórico es puntual, como la fecha”
	Corrección/explicación al trabajo-actividad por D	“La actividad consiste en responder las preguntas utilizando las fuentes históricas”

* E: estudiante / D: docente

	Corrección/explicación al contenido por D	“Estas respuestas se relacionan con la realidad social y se debe comparar con la economía en el siglo XIX, aquí solo describen”
Feedback crítico	Autorreflexión por el aprendizaje E	“Entendí que los minerales en Chile han sido importantes para su crecimiento económico, no solo en la actualidad, sino a lo largo de su historia”
	Autorreflexión sobre el logro E	“Logré analizar el mapa, pero todavía me cuesta hacer las relaciones que solicita, profesora”
	Reflexión sobre el aprendizaje por D	“Hoy aprendimos sobre la configuración del territorio nacional y su importancia para el crecimiento económico”
	Reflexión sobre el logro por D	“Avanzaron con el uso de las fuentes históricas para responder y fundamentar sus respuestas”
Feedback como orientaciones	Orientaciones por E	“En esta actividad debemos construir un mapa conceptual sobre el proceso histórico según este tipo de organizador de información”
	Orientaciones a la mejora del aprendizaje por D	“¿Cómo llegaron a esa conclusión? Quizás, deban revisar bien que plantean los autores para mejorar la conclusión”
	Orientaciones al contenido por D	“Deben explicar en detalle por qué las guerras mundiales impactaron en múltiples dimensiones a la sociedad”
	Orientaciones al trabajo-actividad por D	“Ok, pero deben integrar ambas fuentes históricas para contrastar los argumentos de los autores, tal como se indica”
Feedback afectivo	Construir confianza en E	“Están avanzando bien en la actividad, sigan de esa manera”
	Aprobar a E	“Realizaron un buen trabajo”, “Felicitaciones”
	Premiar a E	“Tienen una décima por hacer la actividad”

La tabla de codificación se vació al software Videograph en su totalidad. A continuación, se importaron cada una de las clases videograbadas al software en diferentes archivos para su etiquetado. Se marcaron las situaciones de retroalimentación interactiva según las categorías (n=6) e indicadores (n=23). Estas marcas se almacenaron en la herramienta “timeline clip” del software en unidades de tiempo específicas (segundos y/o minutos).

En la segunda etapa de codificación se seleccionaron unidades de retroalimentación interactivas específicas identificadas previamente con el software. Se procedió a la transcripción y etiquetaje de las unidades de retroalimentación según sus intercambios comunicativos, tiempo y sujetos. Con el software se exporta cada unidad de retroalimentación transcrita (texto y tiempo) a un nuevo archivo. Luego, se comparó la selección de las unidades según sus fuentes de información (texto, tiempo e imagen) y se clasificaron con un nuevo etiquetado de acuerdo con los tipos de retroalimentación que representaban: evaluativa, descriptiva o dialógica.

Resultados

Descripción de la Retroalimentación Interactiva: Patrones y Tiempos

Existen patrones comunes en las acciones comunicativas que se identifican en la retroalimentación interactiva independiente del tipo de establecimientos educativo, curso, experiencia docente o sexo. La retroalimentación interactiva se caracteriza en general por el uso de una retroalimentación como pregunta, retroalimentación como comentario y retroalimentación como corrección y/o explicación. Estos patrones concentran la mayor duración en los intercambios comunicativos identificados en las unidades de retroalimentación. No obstante, se evidencian diferencias por tipo de experiencia evaluativa en la cual ocurre la retroalimentación interactiva. Para el caso de revisión de pruebas, guías o talleres, predomina una retroalimentación como comentario y retroalimentación como corrección y/o explicación. Mientras que, para actividades como preguntas y actividades se desarrolla una retroalimentación como pregunta-respuesta. Además, todos los profesores implementan una retroalimentación afectiva para aprobar o construir confianzas con los estudiantes.

Tabla 5*Patrones y tiempos de las unidades de retroalimentación interactiva*

Patrón	Indicador	Tiempo (min/seg) por indicador y código videograbación											
		Particular pagado			Particular subvencionado				Municipal				
		P1	P2	P3	S1	S2	S3	S4	M1	M2	M3	M4	
Feedback como pregunta-respuesta	Pregunta cerrada E-Respuesta D		01:30	03:15			02:58		01:45		02:10		
	Pregunta cerrada D-Respuesta E	04:15	02:50			10:34	02:15		16:50	02:20	04:45		
	Pregunta abierta D-Respuesta E	05:50	03:35		04:45		03:55		06:18	01:15	04:30		
Feedback como comentarios	Comentario al contenido E		01:20	02:35	01:40								
	Comentario información no disciplinar D		13:40	02:25		02:20		02:30					
	Comentario al contenido disciplinar D		06:30	07:50	05:25	10:25	05:25	08:40	12:15	02:00	15:50	13:10	
Feedback como correcciones y/o explicaciones	Corrección/explicación al trabajo-actividad por D	02:30			02:05		02:55		02:30	03:37	05:15		
	Corrección/explicación al contenido por D		17:40				05:40		02:39	03:35			
Feedback crítico	Autorreflexión sobre el logro E		01:30	0:15					00:15				
	Reflexión sobre el aprendizaje por D					00:35					00:10		
	Reflexión sobre el logro por D		00:50							04:55			
Feedback como orientaciones	Orientaciones al contenido por D					00:30		01:05					
	Orientaciones al trabajo-actividad por D			02:05				01:05					
Feedback afectivo	Construir confianza en E		01:55				01:00		00:40		00:35		
	Aprobar a E	02:10	03:20	00:25	02:05	00:45	01:28	02:15	00:30	01:14	01:45	01:45	

Nota. Se presentan los tiempos organizados en los indicadores que presentaron una mayor frecuencia según las unidades de retroalimentación interactiva seleccionadas en la codificación.

Características Globales de la Retroalimentación Interactiva

La retroalimentación interactiva en los establecimientos particular pagado estudiados se

caracteriza por el uso de una retroalimentación como pregunta-respuesta, retroalimentación como comentarios y/o explicaciones y retroalimentación crítica. Tanto profesores como profesoras privilegian intercambios comunicativos centrados en el desarrollo de preguntas cerradas y abiertas a sus estudiantes. Incorporan acciones verbales focalizadas en corregir y/o explicar contenidos y se preocupan de que la retroalimentación de fuentes históricas, guías y pruebas sean un espacio en el cual comentan y repasan el contenido de la asignatura. Además, en estos espacios de retroalimentación focalizan acciones comunicativas para comentar, explicar o ejemplificar habilidades del pensamiento social que sus estudiantes deben desplegar en actividades evaluativas específicas: indagación y argumentación histórica, contextualización y temporalidad. Estas situaciones de retroalimentación interactiva se identifican en las clases en modalidad online o híbridas. Esto se aprecia en el siguiente diálogo.

1:07:00-1:07:01

P: Estudiante, su problemática.

1:07:02-1:07:48

E_M2: Bueno, elegí primero para construir la problemática, leí como súper bien, así como enfocándome como cada parte de texto y ahí puede como llegar a la conclusión de que podría ser ¿de qué manera afectó a Alemania el Tratado de Versalles? Ya que aquí se habla como mire, Polonia y Checoslovaquia que han recibido derechos por los estados vencedores de aumentar libremente su fuerza militar, mientras que nuestro ejército, que alguna vez. Aquí dice claramente que hay como una, eh, el poder militar en Alemania ha bajado con respecto a lo que era antes del Tratado de Versalles y aquí en la parte nos dice que nos han quitado... ¿ah?

1:07:49-1:08:04

P: Espérame un poquito. Está bien. No es necesario que tú lo justifiques, ya. Tu problemática es de qué manera el Tratado de Versalles afectó a Alemania. ¿Correcto? Sí, excelente. Ya, ¿está planteado como pregunta?

1:08:05

E_M2: Sí.

1:08:06-1:08:35

P: Ya, excelente. ¿De qué manera el Tratado de Versalles afectó a Alemania? Podrían haber planteado de qué manera Polonia y Checoslovaquia se vio beneficiado por el Tratado de Versalles. También. Podrían haber preguntado de qué más..., del ámbito político, de qué manera se ve beneficiado Alemania o perjudicado ehm, Polonia o Checoslovaquia, También.

La participación de los estudiantes es responder y argumentar frente a preguntas o comentarios del profesor o profesora. De igual manera, los estudiantes realizan intercambios comunicativos que se asocian a una retroalimentación crítica: reflexión sobre sus logros y aprendizajes e intervienen con acciones verbales activas cuando no comprenden o requieren una fundamentación más sólida sobre el contenido retroalimentado.

0:05:50-0:05:56

E_M4: La verdad es que en esta prueba me sentí bastante insegura, así que le podría decir mi respuesta, pero lo más probable es que este mal. Eso.

0:05:57-0:06:00

P: Ya, pero no partamos de eso [risas de fondo de la estudiante] Quédese tranquila.

0:06:01-0:06:13

E_M4: Eh, yo puse la C porque tenía entendido que el tipo correlacional era cuando dos variables se comparaban o, como se mostraban las relaciones o diferencias que tenían.

Eso.

0:06:14

P: Exactamente. La alternativa correcta es la c porque, ehm, se relacionan por así decirlo de alguna manera, dos elementos.

La retroalimentación interactiva en los establecimientos particulares subvencionados estudiados es una retroalimentación como preguntas-respuestas y retroalimentación como comentarios. Los profesores utilizan la formulación de preguntas cerradas para que sus estudiantes respondan a contenidos específicos referidos a hechos históricos, espacios geográficos, conceptos disciplinares o por aspectos particulares de alguna actividad. En su mayoría, implementan esta retroalimentación para verificar contenido histórico o para identificar si sus estudiantes están o no comprendiendo lo trabajado en clases. Realizan preguntas abiertas para identificar si sus estudiantes comprenden habilidades del pensamiento social, principalmente de indagación y temporalidad histórica y en estos espacios, hacen comentarios al contenido disciplinar para complementar explicaciones o respuestas de sus estudiantes. Esta retroalimentación interactiva se identifica en clases en modalidad online e híbrida. Además, en todas las clases analizadas predomina una retroalimentación interactiva afectiva, centrada en aprobar a los estudiantes con frases imperativas y exclamativas como “muy bien tu respuesta”, “excelente”, “super bien” u otras similares.

0:04:35-0:04:43

P: ¿A qué tipo de fuentes correspondía?, chiquillos, el video. Quién me puede responder ahí a qué tipo de fuente correspondía el video.

0:04:44

E_H2: Secundaria.

0:04:45-0:04:50

P: Secundaria. ¿Quién me está hablando ahí? Es que no ví la manito... ¿“E”?

0:04:51-0:04:52

E_H2: Eh, no profe, yo, “V”.

0:04:53-0:05:00

P: ¡V! ¡Ahí está!, hola.

Eh, sí, secundaria. Y, ¿por qué es secundaria?

0:05:01-0:05:10

E_H2: Eh, porque la... una persona está hablando eh, de ello, no como alguien que lo vivió. Está hablando como una persona de ahora que está como contándolo.

0:05:11-0:05:22

P: Posterior, cierto. Es una elaboración posterior, cierto, de la época en que sucedió ese acontecimiento o proceso histórico. Exacto. Súper bien, súper bien. Correcto.

En estos espacios de retroalimentación interactiva los estudiantes participan en la producción de respuestas o en el desarrollo de preguntas específicas para aclarar algún contenido o proceso histórico.

0:14:40-0:14:43

P: ¿Qué significa uti possidetis?

0:14:44-0:14:48

E_H2: Del terreno que tenían antes de independizarse que al independizarte va a ser tuyo.

0:14:49-0:15:10

P: Eso. El territorio que tenías al independizarte es el que te corresponde de ese momento. ¿Les quedó claro? Uti possidetis. Se los expliqué la clase anterior, por eso que el estudiante lo maneja de manera tan fluida. ¿Lo recordaron? Ya, ¿lo puedo usar? ¿Alguien no entiende?

0:15:11

E_M4: Yo.

0:15:12-0:15:17

P: Hija, es tuyo el terreno que tenías antes de independizarte. Ya.

La retroalimentación interactiva en los establecimientos municipales estudiados desarrolla una retroalimentación como preguntas-respuestas, retroalimentación como comentarios y retroalimentación afectiva. Los profesores realizan preguntas cerradas acerca de conceptos y hechos históricos, y preguntas abiertas para indagar sobre el dominio que poseen sus estudiantes respecto al proceso histórico. Las preguntas abiertas se focalizan para que estudiantes expliquen como desarrollaron las actividades y por qué tomaron esas decisiones. Utilizan este espacio de las preguntas abiertas para realizar comentarios al contenido disciplinar focalizado en la temporalidad y el cambio/continuidad histórica. Esto ocurre en las clases híbridas y online. Asimismo, en todas las clases codificadas se identifica una retroalimentación afectiva permanente centrada en aprobar al estudiante con frases imperativas.

0:10:15-0:10:28

P: ¿Qué es lo que cambia la forma del trabajo muchachos?

[Silencio -0:10:17 a 0:10:22-]

¿Qué es lo que un cambio en la forma de trabajar? ¿Qué es lo nuevo?

0:10:29

E_H3: La máquina.

0:10:30-0:10:34

P: La máquina, no es cierto. Y la máquina en su conjunto, ¿cómo lo llamamos a ese gran proceso?

[Silencio -0:10:35 a 0:10:44-]

0:10:45-0:10:47

E_H3: Ehhmm, industrialización.

0:10:48-0:11:05

P: Industrialización, el nombre le faltó. La Revolución. Cuando hablamos de revolución nos referimos a un cambio radical, gigantesco. Eso es revolución.

0:11:06-0:11:08

E_H3: ¿Es la Revolución Industrial?

0:11:09

P: ¿Disculpe?

0:11:10

E_H3: Entonces sería la Revolución Industrial.

En estas retroalimentaciones interactivas los profesores implementan una estructura de retroalimentación con una corrección/explicación al trabajo o actividad. Luego, una pregunta que sus estudiantes expliciten cómo enfrentaron el trabajo y, finalmente, una frase de aprobación por lo realizado. De este modo, la participación de estudiantes en la retroalimentación interactiva ocurre en estos momentos.

0:07:50-0:09:08

Entonces, una forma era hacer la guía con la clase grabada, y la otra, era mirar esto, la

rúbrica, ya. Que toda persona debería hacer cuando se enfrenta a una evaluación, tiene que mirar la pauta de evaluación, ya. Miren, el segundo ítem es opinión argumentativa, ya. Y dice acá argumenta de manera clara relacionando los contenidos de las clases, el análisis de fuentes y su opinión respecto a hechos ocurridos en la actualidad. Pero, miren esta palabra, relacionando. Para poder alcanzar este puntaje mayor de esta pregunta, dice que, ehm, debe argumentar de manera clara relacionando los contenidos analizados en las fuentes y los hechos ocurridos en la actualidad.

[Se sigue comentando la actividad. Se comunican las calificaciones y se pregunta a cada estudiante si quiere utilizar décimas y cómo realizó la guía].

0:34:05-0:34:18

P: Estaba justo hablando de tí. Ehhh, tiene un siete, la felicito. ¿Cómo lo hizo? ¿Cómo hizo la guía?

[Silencio -0:34:19 a 0:34:21-]

0:34:22-0:34:24

E_M2: Con mucha dedicación, profesora.

0:34:25-0:34:36

P: ¿Cómo? A ver, dígame, dígame. Quiero escucharla. Así sola, tomando apuntes, viendo la clase grabada, ¿cómo? Dígame.

0:34:37-0:34:45

E_M2: Me ayudé de la clase y, igual le pregunté a mi mamá, porque yo tampoco sabía mucho del tema. Y, igual investigué un poco más.

0:34:46-0:35:15

P: La felicito. La felicito. Muy bien. Muy bien.

Tipos de Retroalimentación Interactiva

La retroalimentación interactiva identificada en las videograbaciones tiene un proceso básico común, indistintamente del tipo de establecimiento educativo, curso, experiencia docente o sexo del profesor. Este proceso común de la retroalimentación interactiva tiene un inicio, producción de información y comentario/explicación o precisión de contenido. En la mayoría de los episodios de retroalimentación interactiva este proceso es secuencial pero no lineal. Esto porque el foco comunicativo de la retroalimentación es diverso y se desarrolla en diferentes niveles de acción: preguntas, comentarios, explicaciones, correcciones, crítica y aspectos socioafectivos. En general, los profesores en los episodios de retroalimentación interactiva combinan información según las experiencias evaluativas y las producciones que hacen sus estudiantes. Sin embargo, la participación de estudiantes en estos episodios de retroalimentación interactiva depende del foco comunicativo que realizan los profesores.

En establecimientos particulares pagados, la retroalimentación interactiva es de tipo descriptivo para clarificar ideas y conceptos históricos, para la corrección y explicación de respuestas de estudiantes con el propósito de mejorar el contenido o fortalecer el desarrollo de habilidades del pensamiento social relacionadas con la contextualización histórica, la indagación, el trabajo con fuentes y el cambio/continuidad histórica. Además, existen escasos episodios de retroalimentación de tipo dialógica, y cuando ocurre esta se desarrolla como oportunidades de expresión autorreflexiva por estudiantes con relación a cómo se sintieron realizando la tarea o cuando deben explicar las decisiones que tomaron sobre sus respuestas.

En establecimientos particular subvencionados y municipales, la retroalimentación interactiva es de tipo descriptiva y de tipo evaluativa. La de tipo descriptiva se implementa para mejorar el contenido histórico, recordar conceptos históricos o constatar, por parte de la

profesora o profesor, el dominio de la contextualización del proceso histórico. Para corrección de guías o talleres, la retroalimentación interactiva de tipo descriptiva se focaliza en la corrección/explicación de la actividad con énfasis en las habilidades de argumentación histórica y trabajo de fuentes. Cuando la retroalimentación interactiva es de tipo evaluativo se desarrolla para aprobar a estudiantes y construir confianzas.

Tabla 6

Tipo de retroalimentación interactiva por videograbación de clase

Tipo establecimiento	Código clase	Tipo de retroalimentación			Foco de retroalimentación
		Descriptiva	Evaluativa	Dialogica	
Particular pagado	P1	X+	X-		Correctiva/orientativa Aprobar
	P2	X+	X-/-	X-	Correctiva/explicativa Autorreflexión del estudiante Aprobar/Construir confianzas
	P3	X+		X-	Correctiva/explicativa Para mejorar contenido y habilidad Oportunidades para expresarse (estudiantes)
Particular Subvencionado	S1	X-	X+		Para mejorar contenido Aprobar
	S2	X+	X-		Para mejorar contenido y habilidad Construir confianzas
	S3	X+	X-	X-/-	Para mejorar contenido Aprobar/Premiar/Construir confianzas
	S4	X-	X+		Correctiva/comentar contenido Aprobar
Municipal	M1	X+		X-	Para mejorar contenido y habilidad Oportunidades para expresarse (estudiantes)
	M2	X+	X-		Para mejorar contenido

			Aprobar
M3	X+	X-	Correctiva/explicativa Aprobar
M4	X+	X-	Para mejorar contenido Aprobar

Nota. X+ = tipo de retroalimentación predominante; X- = tipo de retroalimentación ocasional; X-/- = tipo de retroalimentación escasa.

Discusión de Resultados

La retroalimentación interactiva en las videograbaciones de clases online se caracteriza por acciones comunicativas de retroalimentación como pregunta, retroalimentación como comentario y retroalimentación como corrección y/o explicación (Steen-Utheim & Wittek, 2017). Esto permite sostener que existen patrones comunes en la retroalimentación interactiva, independientemente del tipo de establecimiento escolar, curso, experiencia docente o sexo del profesor. Estos patrones presentan diferencias en sus intercambios comunicativos según el tipo de experiencia evaluativa. De este modo, la retroalimentación interactiva pone su foco en las producciones de los estudiantes, pero con un desarrollo guiado por el discurso del profesor (Manduit, 2020; Van der Kleij & Adie, 2020). Esto implica que los intercambios comunicativos en la retroalimentación interactiva se transforman en espacios de información que se adaptan a las características que tienen las experiencias evaluativas con una preeminencia correctiva, explicativa y orientativa (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017). El propósito de esta retroalimentación interactiva es la entrega de información histórica en dos niveles: contenido disciplinar (materia) y habilidades del pensamiento social centrado en la indagación, contextualización y temporalidad desde un eje de continuidad y cambio histórico.

Estos hallazgos son coherentes con las concepciones de retroalimentación de los profesores (Elliot et al., 2020; Torres et al., 2020) ya que combinan elementos de

retroalimentación correctiva para la identificación de errores y fortalezas, y de retroalimentación proyectiva para que sus estudiantes comprendan los criterios evaluativos, fortalezcan sus trabajos y logren la apropiación de habilidades (Herrera & Toledo, 2022). Sin embargo, en las videograbaciones analizadas, la retroalimentación interactiva sigue centrada en la acción y discurso del profesor (Manduit, 2020) con intercambios comunicativos sobre ‘la próxima vez’, es decir, una retroalimentación interactiva para la mejora de la tarea futura con escasos momentos que detallan el ‘hacia dónde continuar’ (Brooks et al., 2019; Hattie et al., 2021), lo que limita la participación de estudiantes en la construcción del pensamiento social en espacios de retroalimentación dialógica.

Estas diferencias en los patrones de la retroalimentación interactiva también se identifican según establecimiento escolar. Para el caso de establecimientos particulares pagados, profesores principiantes y expertos utilizan preguntas cerradas o abiertas *sobre el saber* e intercambios comunicativos con foco en *para el saber* (Sutton, 2012) sobre habilidades del pensamiento social como la indagación, argumentación histórica, contextualización y temporalidad. Además, se producen limitados espacios para una retroalimentación crítica. Cuando ocurre esta retroalimentación interactiva crítica, se focaliza en la reflexión sobre el logro del aprendizaje en la cual los estudiantes desarrollan comentarios para argumentar su posición frente a las correcciones o explicaciones que realiza el profesor. De esta manera, la interacción sobre el aprendizaje y la agencia del estudiante en la retroalimentación interactiva es coherente con una retroalimentación de mayor complejidad cognitiva y procedimental (Van der Kleij et al., 2019; Vattøy et al, 2021), pero con restringidos espacios para el diálogo autoevaluativo y para la producción de conocimiento complejo (Ajjawi & Boud, 2018; Esterhazy & Damşa, 2017).

En establecimientos particulares subvencionados y municipales la retroalimentación interactiva se desarrolla con preguntas cerradas, abiertas y con comentarios. Su foco es el contenido histórico, el refuerzo conceptual y los comentarios o explicaciones a la información histórica. Estos intercambios comunicativos son para verificar y constatar el dominio de los contenidos en los estudiantes. Por lo tanto, su función es para corregir el contenido histórico en tanto comprensión y precisión de ese conocimiento con una lógica de transmisión de información (Ajjawi et al., 2021; Winstone et al., 2022). No obstante, en los intercambios comunicativos en experiencias evaluativas de guías y talleres, se desarrollan instancias de bidireccionalidad entre profesor y estudiantes lo que promueve reflexiones sobre los procesos de apropiación y aplicación de las habilidades de indagación, contextualización y argumentación histórica.

Si bien la investigación ha identificado diferencias en las concepciones de retroalimentación entre profesores principiantes y expertos (Elliot et al., 2020; Ruíz-Primo & Li, 2013), en los episodios de retroalimentación interactiva solo en algunos momentos, profesores principiantes despliegan una retroalimentación orientativa con énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento social. Específicamente, cuando realizan comentarios o explicaciones sobre el uso de rúbricas, guías o criterios de evaluación, entregan correcciones con foco en fortalezas y debilidades y sugieren las formas de mejorar los trabajos de sus estudiantes para la argumentación histórica, la identificación de fuentes y la explicación de procesos históricos según su cambio y continuidad. Para la mayoría de las retroalimentaciones interactivas analizadas, las acciones comunicativas son para la mejora del contenido (Lam, 2017; Van der Kleij, 2019). Por lo tanto, parece que el tipo de experiencia evaluativa, los recursos didácticos, los artefactos y la unidad curricular inciden en los focos de acción comunicativa que presenta la

retroalimentación interactiva, más que las propias definiciones que tienen los profesores sobre la retroalimentación.

Una situación constante en la retroalimentación interactiva es su foco socioafectivo. El uso de frases exclamativas e imperativas para destacar las respuestas en las producciones de los estudiantes en diferentes experiencias evaluativas es una estrategia comunicativa que busca incidir en la construcción de confianzas y la aprobación como formas para mejorar los aprendizajes (Ryan & Henderson, 2018). Si bien esta estrategia comunicativa posee algún efecto en la motivación (Harris et al., 2018; Newman et al., 2021), la investigación en retroalimentación ha demostrado que no produce un impacto significativo en el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Panadero & Lipnevich, 2022) y puede provocar una disonancia desadaptativa. Sin embargo, el rol de los procesos afectivos en la retroalimentación interactiva es fundamental cuando estos se utilizan como estrategias comunicativas de andamiaje para demostrar lo aprendido, analizar la calidad del trabajo logrado y reflexionar sobre los aspectos que se deben fortalecer (Lui & Andrade, 2022; Panadero & Lipnevich, 2022). De este modo, una retroalimentación interactiva eficaz debe centrar su acción y estrategia comunicativa en las producciones de los estudiantes, el proceso o la autorregulación del aprendizaje (Panadero & Alqassab, 2019) para que tenga un efecto positivo en el desarrollo del pensamiento social

Existe un proceso básico común de la retroalimentación interactiva cuando se identifica si es de tipo descriptivo, evaluativo o dialógico. Este proceso presenta un inicio, producción de información y comentario/explicación o precisión de contenido. Si bien este proceso es secuencial no es lineal. Esto se puede explicar porque el foco comunicativo de la retroalimentación interactiva es diverso y se organiza en diferentes niveles de acción: formulación de preguntas, producción de contenido, articulación entre el conocimiento y el

aprendizaje, correcciones y/o explicaciones. De este modo, la retroalimentación interactiva es un intercambio de múltiples voces (Ibarra-Sáiz et al., 2020) que depende de diferentes artefactos, está influenciada por su contexto particular (Hill & West, 2020; Van der Schaaf et al., 2013) y desarrolla secuencias dinámicas que se adaptan según su propósito de mejora o intervención: cognitivos, procedimentales, reflexivos y/o socioafectivos (Van der Kleij et al., 2019). El marco de actuación de este proceso básico según los tipos de retroalimentación interactiva es constante: construir, interpretar y reaccionar a la información. Por lo tanto, la retroalimentación interactiva puede generar acciones comunicativas de mayor o menor complejidad lo que produce interpretaciones y actuaciones diferentes en los sujetos, ya sea para participar o reaccionar a la información de la retroalimentación (Van der Kleij & Lipnevich, 2020).

En establecimientos particulares pagados predomina una retroalimentación interactiva de tipo descriptiva con limitadas instancias de tipo dialógico. Mientras que, en establecimientos particulares subvencionados y municipales es de tipo descriptiva y evaluativa. La retroalimentación interactiva de tipo descriptiva produce acciones comunicativas centradas en mejorar el contenido disciplinar y en las habilidades del pensamiento social con énfasis en la tarea. Así, la retroalimentación interactiva de tipo descriptiva actúa como una relación entre el logro (fortalezas y debilidades) de las producciones de los estudiantes con las correcciones sobre el dominio del contenido disciplinar y la información histórica que tiene como propósito precisar o comentar esas producciones para mejorar dos ámbitos específicos del aprendizaje: cantidad y calidad del conocimiento en la asignatura (Sutton, 2012). Esto limita el potencial de la agencia constructiva y crítica de los estudiantes en la retroalimentación interactiva e impide el desarrollo de un enfoque profundo para aplicar la alfabetización en ciencias sociales que permita la

construcción de preguntas complejas y repuestas elaboradas que superen la lógica de la pregunta conceptual en tanto definición de categorías históricas.

Los intercambios comunicativos en la retroalimentación de tipo evaluativo están centrados en aprobar las respuestas de estudiantes como una forma de producir un clima de aula positivo, demostrar afecto y fortalecer la motivación (Gan et al., 2021). Además, estas frases exclamativas e imperativas buscan construir confianzas con la finalidad de mantener la participación de estudiantes en estos espacios interactivos. Estos hallazgos reafirman lo indicado por la investigación (Röhl, 2021; Winstone et al., 2017) sobre la importancia que tienen las condiciones socioafectivas para la decodificación, interpretación y uso de la retroalimentación en la mejora sistemática de los aprendizajes (Gan et al., 2021; Ryan & Henderson, 2018). Pese a ello, las frases exclamativas e imperativas que culminan los episodios de retroalimentación interactiva no presentan un argumento cognitivo o procedimental que permita justificar la aprobación como una oportunidad para potenciar las transiciones ontológicas que son esenciales para la aceptación de los comentarios críticos, la autorreflexión sobre el logro y la percepción de autoeficacia que tienen los estudiantes sobre sus propias tareas (Herrera & Villarroel, 2022; Röhl & Gärtner, 2021).

La retroalimentación interactiva de tipo dialógico ocupa un espacio limitado en los episodios de las sesiones de clase online. Cuando se identifican acciones comunicativas dialógicas, estas son para el procesamiento activo de la información, con respuestas elaboradas, autorreflexivas y para que los estudiantes sean agentes que elaboran retroalimentación (Ajjawi & Boud, 2017; Er et al., 2020; Van der Kleij et al., 2016). Estos espacios de retroalimentación interactiva de tipo dialógico se articulan como oportunidades para expresarse (Steen-Utheim & Wittek, 2017; Van der Kleij et al., 2019) lo que permite el desarrollo de intercambios

comunicativos complejos que se realizan con el uso de la alfabetización social y las habilidades del pensamiento social. De este modo, una retroalimentación interactiva de tipo dialógico transforma este espacio en una acción socio-comunicativa que depende de dimensiones cognitivas, socioafectivas y estructurales para que sea sostenible en el aula (Ajjawi & Boud, 2018; Yang & Carless, 2013).

Según todo lo anterior, la retroalimentación interactiva en el pensamiento social se caracteriza por focalizarse en intercambios comunicativos sobre el contenido disciplinar y a las habilidades del pensamiento social, principalmente en la indagación, contextualización y temporalidad histórica. Con relación al contenido disciplinar, la retroalimentación interactiva está centrada en el refuerzo conceptual y en comentarios o explicaciones sobre la información histórica como, por ejemplo, el hecho histórico (Herrera & Toledo, 2022). Esto para fortalecer la comprensión y precisión de este conocimiento con un intercambio comunicativo que consiste en la transmisión de información. Sin embargo, en experiencias evaluativas de talleres se producen interacciones bidireccionales, lo que permite el desarrollo y uso por parte de los estudiantes de las habilidades de indagación, contextualización y argumentación histórica en torno a un problema socialmente relevante en la asignatura. Es en estas instancias que la retroalimentación interactiva se implementa con acciones comunicativas de tipo dialógico, lo que contribuye a la formación de la reflexión histórica desde su eje de cambio y continuidad.

Esta forma en que se realiza la retroalimentación interactiva puede que estén influidas por el contexto de educación remota de emergencia y el soporte online o híbrido en las cuales se generaron los intercambios comunicativos. Esto porque la migración de la presencialidad a la educación remota no implica que la retroalimentación interactiva estuviese adecuada como una retroalimentación en línea, por lo que es necesario producir nuevas formas de retroalimentación

interactiva para sostener procesos dialógicos con mayores espacios de agencia e involucramiento de estudiantes. De este modo, las condiciones estructurales (Yang & Carless, 2013) provocaron que los focos de acción comunicativa se adaptaran según las posibilidades de los profesores a soporte online o híbrido lo que pudo incidir en las dinámicas de la retroalimentación interactiva.

Limitaciones

Las limitaciones de esta investigación son de naturaleza teórica y metodológica. La limitación teórica responde al incipiente desarrollo de la categoría retroalimentación interactiva en contextos escolares y en espacios curriculares específicos. Si bien existe en la actualidad en el campo de la retroalimentación un debate abierto sobre qué es la retroalimentación (Nieminen et al., 2022; Winstone et al., 2022), cuáles son sus propósitos (Panadero & Lipnevich, 2022) y hacia dónde deben avanzar los estudios (Newman et al., 2021; Lui & Andrade, 2022), aún se necesita una mayor discusión y producción teórica que permita problematizar e investigar las condiciones, factores y características que permiten el desarrollo de una retroalimentación interactiva y sus efectos en el aprendizaje y la agencia de los sujetos involucrados en su producción.

La limitación metodológica se encuentra en que se debió hacer uso de videgrabaciones de clases online como fuente de información. El contexto de pandemia del Covid-19 obligó a que estas fueran en soporte online e híbrida, lo que da cuenta de la incidencia de la educación remota de emergencia en los intercambios comunicativos producidos en la retroalimentación interactiva que estaba diseñada para la presencialidad (Jensen et al., 2021). Por ello, es necesario producir registros audiovisuales directos, en modalidad presencial y sistemática, siguiendo las orientaciones y protocolos de videgrabación que propone el enfoque interaccional y multimodal

para contar con información más densa lo que permitiría potenciar el análisis y la discusión de los datos (Blikstad-Balas, 2016).

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación describen la forma en que se realiza la retroalimentación interactiva en el pensamiento social en educación secundaria. Existen patrones comunes en los intercambios comunicativos de la retroalimentación interactiva: formulación de preguntas abiertas y cerradas, comentarios al contenido disciplinar, correcciones y/o explicaciones a la tarea, a la mejora del contenido y al desempeño logrado, por lo que la retroalimentación interactiva es correctiva, explicativa y en ocasiones orientativa. Además, es constante y transversal el desarrollo de una retroalimentación interactiva con foco socioafectivo para aprobar y construir confianzas.

Las diferencias identificadas en estos patrones comunes de la retroalimentación interactiva se pueden explicar por las heterogéneas culturas evaluativas y de retroalimentación presentes en cada establecimiento escolar (Henderson, Phillips et al., 2019) y que inciden en las formas de los intercambios comunicativos. También las experiencias evaluativas producen diferencias en el desarrollo de la retroalimentación interactiva, independientemente del curso, experiencia docente o sexo del profesor. Si estas experiencias evaluativas están centradas en la revisión de pruebas o actividades de clases, la retroalimentación interactiva es correctiva y explicativa con el uso de comentarios por parte de profesores y profesoras, lo que transforma estas instancias de retroalimentación en espacios para repasar contenidos disciplinares o para avanzar con el contenido de la unidad curricular. Cuando estas experiencias evaluativas son de revisión de guías, talleres o trabajos con fuentes históricas, la retroalimentación interactiva es

orientativa para fortalecer las habilidades del pensamiento social. Sin embargo, la retroalimentación interactiva depende de la acción y discurso del profesor.

Se identificó que la retroalimentación interactiva tiene un proceso básico que se compone por un inicio, producción de información y comentario/explicación o precisión de contenido. Este proceso básico es secuencial pero no lineal (Lam, 2017), ya que existen múltiples focos comunicativos en un mismo episodio de retroalimentación interactiva que produce diferentes niveles de acción comunicativa. De este modo, la retroalimentación interactiva es un espacio de construcción de conocimiento dinámico con distintos niveles de complejidad cognitiva y diversas producciones de información.

Por último, predomina una retroalimentación interactiva de tipo descriptiva para la identificación de fortalezas y debilidades y de tipo evaluativa para la aprobación de estudiantes, y escasamente de tipo dialógica para la autorreflexión y agencia de estudiantes. Además, no se identifican diferencias en los tipos de retroalimentación interactiva según años de experiencia docente o por sexo de profesores. Esto se puede explicar no solo por las particularidades curriculares, sino que también por la escasa alfabetización en retroalimentación de profesores (Carless, 2022; Carless & Winstone, 2020), por las condiciones socioeducativas que intervienen en su implementación (Herrera & Toledo, 2022; Newman et al., 2021) y por las condiciones estructurales (Yang & Carless, 2013) dadas por el soporte online o híbrido en modalidad sincrónica en las que se realiza la retroalimentación interactiva.

Referencias

Ab Hamid, H., & Romly, R. (2021). Teachers' perception on giving feedback to students' online writing assignment during movement control order (MCO). In *First International*

- Conference on Science, Technology, Engineering and Industrial Revolution (ICSTEIR 2020)* (pp. 461-464). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210312.076>
- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 405-419. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.526096>
- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Ajjawi, R., Kent, F., Broadbent, J., Tai, J. H. M., Bearman, M., & Boud, D. (2022). Feedback that works: a realist review of feedback interventions for written tasks. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1343-1356. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1894115>
- Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam & J. Pagès (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 71-94). ICE-Horsori.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>

- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100943. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100943>
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Carless, D., To, J., Kwan, C., & Kwok, J. (2020). Disciplinary perspectives on feedback processes: Towards signature feedback practices. *Teaching in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863355>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 150-163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 415-440. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>

- Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, 9(19), 69-90.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Elliott, V., Randhawa, A., Ingram, J., Nelson-Addy, L., Griffin, C., & Baird, J.A. (2020). *Feedback: Practice Review*. Education Endowment Foundation.
- Er, E., Dimitriadis, Y., & Gašević, D. (2021). A collaborative learning approach to dialogic peer feedback: a theoretical framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 586-600. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1786497>
- Espinoza, A. M., & Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psykhé*, 25(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Esterhazy, R., & Damşa, C. (2017). Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260-274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>
- Fernández-Ruiz, J., & Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: More differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 309-346.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Furtak, E. M., & Ruiz-Primo, M. A. (2008). Making students' thinking explicit in writing and discussion: An analysis of formative assessment prompts. *Science Education*, 92(5), 799-824. <https://doi.org/10.1002/sce.20270>

- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher Feedback Practices, Student Feedback Motivation, and Feedback Behavior: How Are They Associated With Learning Outcomes? *Frontiers in Psychology, 12*, 697045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697045>
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?* Ediciones UDP.
- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Reconceptualising Assessment for Learning. *Oxford Review of Education, 39*, 229–246. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.787922>.
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Dargusch, J. (2018). Not playing the game: Student assessment resistance as a form of agency. *The Australian Educational Researcher, 45*(1), 125-140. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0264-0>
- Hattie, J., Crivelli, J., Van Gompel, K., West-Smith, P., & Wike, K. (2021). Feedback That Leads to Improvement in Student Essays: Testing the Hypothesis that “Where to Next” Feedback is Most Powerful. *Frontiers in Education, 6*, 645758. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.645758>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights*. Routledge.
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., y Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research and Development, 38*(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(8), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>

- Herrera, D., & Toledo, M.I. (2022). Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria (inédito).
- Herrera, D., & Villarroel, V. (2022). Participación de estudiantes secundarios en la retroalimentación en el pensamiento social (inédito).
- Hill, J., & West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82-97.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Hounsell, D. (2007) Towards More Sustainable Feedback to Students. In N. Falchikov, & D. Boud (Eds.). *Rethinking Assessment in Higher Education* (pp. 101-113). Routledge.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jewitt, C. (2012). *An Introduction to using Video for Research*. National Center for Research Methods.
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Understanding feedback in online learning—A critical review and metaphor analysis. *Computers & Education*, 173, 104271.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104271>
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Jónsson, Í. R., Smith, K., & Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.003>

- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). *Interaction Analysis: Foundations and Practice*. Institute for Research and Learning.
- Karaağaç-Zan, G., & Yiğitoğlu, N. (2018). Exploring Novice and Experienced Teachers' Beliefs and Practices of Written Feedback. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *19*(2), 355-369. <https://doi.org/10.17679/inuefd.335443>
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J., & Reale, M. (2017). *Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence*. Regional Educational Laboratory Central.
- Kyaruzi, F., Strijbos, J. W., Ufer, S., & Brown, G. T. (2019). Students' formative assessment perceptions, feedback use and mathematics performance in secondary schools in Tanzania. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *26*(3), 278-302. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593103>
- Lam, R. (2017). Enacting feedback utilization from a task-specific perspective. *The Curriculum Journal*, *28*(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1187185>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. *Applied Measurement in Education*, *33*(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Leenknecht, M., Hompus, P., & Van der Schaaf, M. (2019). Feedback seeking behaviour in higher education: the association with students' goal orientation and deep learning approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *44*(7), 1069-1078. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1571161>

- Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022, March). Inside the Next Black Box: Examining Students' Responses to Teacher Feedback in a Formative Assessment Context. In *Frontiers in Education*, 7, 751549. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751549>
- Mandouit, L. (2020). Investigating How Students Receive, Interpret, and Respond to Teacher Feedback. [Tesis doctoral, University of Melbourne]. <http://hdl.handle.net/11343/251880>
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Orientaciones y guiones didácticos para docentes*. MINEDUC.
- Meckes, L. (2018). *Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. Centro de Estudios MINEDUC-FONIDE.
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Muñoz Lira, M. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 111-135. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062>
- Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H. T. (2021). *The Impact of Feedback on Student Attainment: A Systematic Review*. Education Endowment Foundation.
- Nieminen, J. H., Bearman, M., & Tai, J. (2022). How is theory used in assessment and feedback research? A critical review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2047154>
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>

- Panadero, E., & Algassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 277–289,
<https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Röhl S. (2021) Effects of Student Feedback on Teaching and Classes: An Overview and Meta-Analysis of Intervention Studies. In W. Rollett, H. Bijlsma, y S. Röhl (Eds.), *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 139-156). Springer.
- Röhl, S., & Gärtner, H. (2021). Relevant Conditions for Teachers' Use of Student Feedback. In W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.), *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 157-172). Springer.
- Rollett, W., Bijlsma, H., & Röhl, S. (Eds.) (2021). *Student Feedback on Teaching in Schools: Using Student Perceptions for the Development of Teaching and Teachers*. Springer
- Ruiz-Primo, M. A., & Kroog, H. (2018). Looking closely at mathematics and science classroom feedback practices: Examining artifacts, students' products, and teacher's communications. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 191-218). Cambridge University Press.

- Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(6), 880-892.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation, 42*, 15–24.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007>
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research, 103*, 101602.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Snell, J. (2011). Interrogating video data: Systematic quantitative analysis versus micro-ethnographic analysis. *International Journal of Social Research Methodology, 14*(3), 253-258. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563624>
- Steen-Utheim, A., & Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction, 15*, 18-30.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International, 49*(1), 31-40.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Torres, J. T., Strong, Z. H., & Adesope, O. O. (2020). Reflection through assessment: A systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception. *Studies in Educational Evaluation, 64*, 100814. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100814>

- Van Der Kleij, F., & Adie, L. (2020). Towards effective feedback: An investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 252-270.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2016). Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1092-1105. <https://doi.org/10.1111/bjet.12536>
- Van der Kleij, F., & Lipnevich, A. A. (2020). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628693>
- Vattøy, K. D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260-268.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

- Winstone, N., Boud, D., Dawson, P., & Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 213-230.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1902467>
- Winstone, N., Nash, R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-33.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>

Conclusiones

Esta tesis doctoral tuvo por objetivo general comprender la retroalimentación entre profesor y estudiantes secundarios en el pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Las conclusiones de esta investigación se organizaron por focos temáticos según resultados de investigación, conclusiones teóricas, conclusiones metodológicas, limitaciones de investigación y recomendaciones a la política evaluativa escolar.

Conclusiones sobre Resultados de Investigación

Retroalimentación del Profesor

Los profesores tienen concepciones que combinan elementos de retroalimentación correctiva/retroactiva y orientativa/proyectiva. Estas concepciones actúan como marcos referenciales para la práctica de la retroalimentación de tipo evaluativo y descriptivo con una limitada presencia de la retroalimentación de tipo dialógica. Además, los profesores consideran las características socioemocionales de sus estudiantes lo que se relaciona a una concepción de retroalimentación como elogio/motivación.

Los elementos de la retroalimentación dialógica presentes en las concepciones de los profesores son el apoyo emocional y relacional y las oportunidades para que sus estudiantes se expresen frente a dudas, inquietudes o comentarios que no comprenden (Steen-Utheim & Wittek, 2017). No obstante, en las prácticas de retroalimentación que declaran, predomina la de tipo monológica centrada en el procesamiento de información y con limitada participación de los estudiantes (Van der Kleij et al., 2019). Estas prácticas de retroalimentación que desarrollan los profesores se deben a la escasa formación en evaluación que poseen, el tiempo limitado, la cantidad de estudiantes que asisten por curso y, a veces, por la ausencia de directrices

institucionales. Debido a esto, la retroalimentación está centrada ‘en lo que hacen y dicen’, en la identificación de errores y fortalezas de sus estudiantes y en construir orientaciones para la mejora del aprendizaje.

Existe una convergencia entre profesores principiantes y expertos en los criterios evaluativos que organizan su práctica de retroalimentación. Estos criterios son el contenido, el desempeño transversal del aprendizaje y la contextualización del desempeño que se asocian con la retroalimentación de tipo evaluativa y descriptiva (Steen-Utheim & Wittek, 2017; Tunstall & Gipss, 1996). Así, los profesores que conciben la retroalimentación como correctiva/retroactiva, despliegan prácticas de tipo evaluativo y aquellos que la entienden como orientativa/proyectiva realizan una retroalimentación de tipo descriptiva. Asimismo, estos profesores también comprenden la retroalimentación como un elogio/motivación por lo que deben resguardar las formas en que realizan los comentarios críticos para evitar que impacte negativamente en la autoestima y motivación de sus estudiantes.

Las experiencias de evaluación que implementan profesores principiantes y expertos en el aula es un factor clave que provoca diferencias en sus prácticas de retroalimentación. Si estas experiencias evaluativas son de revisión de pruebas o tareas, la retroalimentación que desarrollan es evaluativa centrada en los aciertos y errores y para reforzar el contenido disciplinar. Mientras que, si las experiencias evaluativas son presentaciones orales, guías, talleres o trabajos con fuentes históricas, la práctica de retroalimentación es descriptiva, focalizada en entregar orientaciones para fortalecer habilidades del pensamiento social como la indagación, temporalidad, contextualización y multicausalidad. Además, utilizan estas habilidades de pensamiento social como criterios evaluativos para el desarrollo de la retroalimentación descriptiva. Sin embargo, estos profesores ejecutan una retroalimentación que se focaliza en la

transmisión de información con limitados espacios de interacción dialógica (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018; Van der Kleij & Lipnevich, 2020). Por lo tanto, la retroalimentación está centrada en el fortalecimiento de la tarea futura sin especificar las formas de mejorar el aprendizaje (Hattie et al., 2021), lo que impide la construcción de pensamiento complejo en los estudiantes.

No obstante, se presentan algunas diferencias sobre las prácticas de retroalimentación que desarrollan profesores principiantes y expertos según el tipo de establecimiento escolar en el cual se desempeñan. Los profesores principiantes y los profesores expertos de establecimientos particulares pagados integran una retroalimentación descriptiva con una evaluativa (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Tunstall & Gipss, 1996). Esto porque los establecimientos particulares pagados entregan lineamientos específicos para que la retroalimentación incorpore criterios sobre el contenido, las habilidades del pensamiento social y la estructura del trabajo. Mientras que, los profesores de establecimientos particulares-subvencionados y municipales implementan una retroalimentación más evaluativa que se combina con una descriptiva según la experiencia evaluativa que realicen (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018) porque estos establecimientos escolares no entregan orientaciones para el desarrollo de la retroalimentación. De allí que, estos profesores apelan a sus propios recursos evaluativos para realizar una práctica de retroalimentación centrada en la indagación, multicausalidad y contextualización con ejercicios de análisis de fuentes históricas sin promover instancias de diálogo o discusión.

De este modo, la cultura institucional es un factor que incide positiva o negativamente en las prácticas de retroalimentación que realizan los profesores. La existencia de una política evaluativa en el establecimiento escolar es fundamental para el diseño e implementación de una

retroalimentación de tipo descriptivo y de tipo dialógico que permita el desarrollo del pensamiento complejo.

Participación de Estudiantes en la Retroalimentación

Los estudiantes de todos los establecimientos escolares que participaron en la investigación, independientemente de su sexo o edad, conciben la retroalimentación como un espacio formativo que ocurre después de alguna experiencia evaluativa y que presenta tres características: centrada en el contenido, proceso para la mejora de aprendizajes y como una interacción. Los estudiantes comprenden la retroalimentación como un proceso orientado a repasar, reforzar o reaprender contenidos y en menor medida, como una interacción comunicativa (Ajjawi & Boud, 2018; Tan et al., 2019). Estas concepciones operan como un marco cognitivo que instrumentaliza la retroalimentación y la sitúa como una acción evaluativa unidireccional para la transmisión de información (Carless & Boud, 2018), con escasa interacción y limitada agencia (Nieminen et al., 2022).

Los estudiantes que participaron en la investigación tienen un soporte emocional para comprender los comentarios críticos de la retroalimentación que realizan sus profesores producto de las condiciones socioafectivas que se desarrollan principalmente como una construcción de confianza bidireccional para que esta retroalimentación más crítica no impacte negativamente su autoconcepto, motivación escolar e identidad académica (Ryan & Henderson, 2018). Así, para fomentar la participación de estudiantes en la retroalimentación, el tono de los comentarios, la forma de la crítica y las orientaciones que implementan los profesores es fundamental porque estas acciones repercuten en el soporte socioafectivo de los estudiantes e influye en sus modos de conocer y actuar en la retroalimentación (Sutton, 2012). Es por ello que la aceptación de la crítica es un factor que incide en la agencia constructiva y compromiso activo del estudiante ya

que permite la construcción de la identidad académica (Winstone et al., 2017) y, por ende, exige una vinculación positiva y afectiva con el profesor para evitar la discrepancia de expectativas y la disonancia desadaptativa.

Sobre la modalidad para participar en la retroalimentación, los estudiantes prefieren la retroalimentación verbal por ser inmediata, más clara y porque los profesores ejemplifican y detallan la información. De esta manera, la bidireccionalidad de la retroalimentación y los diálogos que se producen entre estudiantes y profesor permite percibir a los estudiantes una mayor utilidad de la retroalimentación para mejorar su aprendizaje y potenciar su compromiso cognitivo y afectivo (Tan et al., 2019; Tay & Lam, 2022; Van der Schaaf et al., 2013).

Los estudiantes secundarios valoran positivamente la retroalimentación grupal, ya que les ayuda con aclarar dudas o inquietudes generales que pueden ser planteadas de mejor manera por un par. Asimismo, participar en una retroalimentación individual es importante y necesario cuando tienen alguna inquietud específica sobre algún contenido, instrucción o corrección que requiere ser reforzada.

Además, es fundamental el uso de un lenguaje claro por parte del profesor ya que permite mejorar la interpretación y uso de la retroalimentación en los estudiantes secundarios lo que favorece su compromiso activo con la retroalimentación (Tay & Lam, 2022). Este compromiso activo de los estudiantes depende de sus capacidades para la elaboración de significados y dar sentido a la información que se construye en la retroalimentación (Tan et al., 2019; Van der Kleij et al., 2019). Es por ello que los estudiantes secundarios requieren comprender el objetivo de la retroalimentación (Vattøy & Smith, 2019) con el propósito de desplegar un enfoque profundo para aplicar la alfabetización en ciencias sociales en el desarrollo del pensamiento social.

Los estudiantes secundarios se involucran en la retroalimentación con tres tipos de acciones: pasiva, dialógica y crítica. En la acción pasiva dependen exclusivamente de las decisiones del profesor. En la acción dialógica, los estudiantes comparten perspectivas, argumentan, formulan preguntas y entregan información complementaria. Estas acciones son positivas para el desarrollo del pensamiento social en la asignatura porque permiten la apropiación co-constructiva de la contextualización, temporalidad, indagación y multicausalidad del proceso histórico. En las acciones críticas reflexionan sobre el sentido, pertinencia y utilidad de la retroalimentación para su aprendizaje con el uso de preguntas y comentarios críticos, tanto con sus profesores o compañeros. Esta acción no solo evidencia la aplicación de un enfoque profundo para la construcción de conocimiento propio, sino que también reafirma la importancia de la retroalimentación entre compañeros como una acción interactiva que potencia su agencia e involucramiento activo en su aprendizaje (Tan et al., 2019).

Sin embargo, se producen diferencias en las estrategias y acciones que utilizan los estudiantes secundarios para involucrarse y participar en la retroalimentación según el tipo de establecimiento escolar al que asisten. Esto porque las diversas culturas evaluativas y de retroalimentación influyen en la agencia del estudiante (Henderson, Phillips et al., 2019). Así, los estudiantes secundarios de establecimientos municipales y particular-subvencionados participan en la retroalimentación como transmisión de información para mejorar sus aprendizajes y rendimiento académico. Mientras que, los estudiantes de establecimientos particular pagados despliegan acciones dialógicas y críticas para interpretar y reaccionar a la información de la retroalimentación, utilizando estrategias metacognitivas que posibilitan la deliberación y la valoración evaluativa. Por lo tanto, existen tipos de participación e involucramiento de estudiantes en la retroalimentación que se manifiestan en forma diferente: estudiantes de

establecimiento municipal se involucran en la retroalimentación como procesadores de información, estudiantes de establecimiento particular-subvencionado centrados en la mejora del aprendizaje y estudiantes de establecimiento particular pagado comunicativos problematizadores.

Retroalimentación Interactiva entre Profesor y Estudiantes

Existen patrones comunes en los intercambios comunicativos que tienen lugar en la retroalimentación interactiva: formulación de preguntas abiertas y cerradas, comentarios al contenido disciplinar, correcciones y/o explicaciones a la tarea, a la mejora del contenido y al desempeño logrado, por lo que la retroalimentación interactiva según estos patrones comunicativos integra elementos de retroalimentación correctiva, explicativa y en ocasiones orientativa (Contreras-Pérez, & Zuñiga-González, 2017). Además, es constante y transversal el desarrollo de la retroalimentación interactiva con foco socioafectivo para aprobar y construir confianzas.

La retroalimentación interactiva que realizan los profesores tiene un proceso básico que se compone por un inicio, producción de información y comentario/explicación o precisión de contenido. Este proceso básico es secuencial pero no lineal (Lam, 2017), ya que existen múltiples focos comunicativos en un mismo episodio de retroalimentación interactiva que produce diferentes niveles de acción comunicativa. De este modo, la retroalimentación interactiva es un espacio de construcción de conocimiento dinámico con distintos niveles de complejidad cognitiva y diversas producciones de información.

Sin embargo, existen diferencias en estos patrones comunes de la retroalimentación interactiva. Esto se debe a las heterogéneas culturas evaluativas y de retroalimentación de los establecimientos escolares que inciden en las formas que tienen los intercambios comunicativos (Henderson, Phillips et al., 2019). También las experiencias evaluativas producen diferencias en

el desarrollo de la retroalimentación interactiva, independientemente de la experiencia docente o sexo del profesor. Si estas experiencias evaluativas están centradas en la revisión de pruebas o actividades de clases, la retroalimentación interactiva es correctiva y explicativa con el uso de comentarios por parte de los profesores, lo que transforma estas instancias de retroalimentación en espacios para repasar contenidos disciplinares o para avanzar con el contenido de la unidad curricular. Cuando estas experiencias evaluativas son de revisión de guías, talleres o trabajos con fuentes históricas, la retroalimentación interactiva es orientativa para fortalecer las habilidades del pensamiento social. De esta forma, se evidencia un predominio de una retroalimentación interactiva de tipo descriptiva para la identificación de fortalezas y debilidades y de tipo evaluativa para la aprobación de estudiantes, y escasamente de tipo dialógica para la autorreflexión y agencia de estudiantes lo que limita la construcción del pensamiento social en la asignatura (Van der Kleij et al., 2019).

Finalmente, no se identifican diferencias en los tipos de retroalimentación interactiva según años de experiencia docente o por sexo de profesores. Esto se explica no solo por las particularidades curriculares, sino que también, por los escasos procesos de alfabetización en retroalimentación de profesores (Carless, 2022; Carless & Winstone, 2020) y por las condiciones socioeducativas (Herrera & Toledo, 2022; Newman et al., 2021) que intervienen en la implementación de la retroalimentación interactiva.

Prácticas Efectivas de Retroalimentación

Los profesores realizan prácticas efectivas de retroalimentación cuando desarrollan preguntas abiertas y dirigidas con diferentes niveles de complejidad cognitiva para constatar los aprendizajes de sus estudiantes (Furtak et al., 2016; Ravela et al., 2014). Las preguntas abiertas o problematizadoras son una práctica efectiva de retroalimentación porque permiten evidenciar

procesos de apropiación de las habilidades de pensamiento social como la contextualización histórica, la multicausalidad y la temporalidad histórica desde su eje de cambio y continuidad. Este tipo de preguntas se implementan en conjunto con experiencias evaluativas como talleres y trabajo de fuentes históricas que contribuyen a potenciar la participación de los estudiantes en la retroalimentación con el uso de la alfabetización social.

Además, los profesores implementan una práctica efectiva al desarrollar preguntas cerradas o dirigidas que tienen por propósito identificar el dominio conceptual y del contenido histórico. Este tipo de preguntas son efectivas cuando los profesores analizan los niveles de comprensión que tienen sus estudiantes sobre el dominio de conceptos propios de las ciencias sociales y el contenido histórico y, con esta información, realizan una retroalimentación descriptiva y explicativa focalizada que permita a sus estudiantes mejorar el uso de la alfabetización social.

Otra práctica efectiva que realizan los profesores es cuando utilizan criterios evaluativos explícitos para organizar e implementar la retroalimentación. Estos criterios evaluativos se incorporan en rúbricas y/o escalas que actúan como dispositivos para el andamiaje de la retroalimentación. De esta manera, organizan la retroalimentación con tres tipos de criterios: sobre el contenido, que se compone por los posibles errores que cometen sus estudiantes, las necesidades para mejorar el aprendizaje y el dominio del contenido disciplinar que se está trabajando. Criterios sobre el desempeño transversal del aprendizaje con énfasis en lo valórico o actitudinal para trabajos prácticos. Por último, criterios respecto a la contextualización del desempeño para generar acciones de mejora, refuerzo positivo e identificación de fortalezas en sus estudiantes. Así, el uso de estos criterios evaluativos permite el desarrollo de una retroalimentación de tipo descriptiva con la aplicación de formulaciones y explicaciones

detalladas sobre la tarea o actividad que realizan los estudiantes y que la investigación ha demostrado que tienen un efecto significativo sobre el aprendizaje (Elliot et al., 2020; Van der Kleij & Adie, 2020).

Además, los profesores implementan una práctica efectiva de retroalimentación cuando consideran las características emocionales de sus estudiantes ya que evitan que sus comentarios y correcciones incidan negativamente en su autoestima y motivación escolar (Ryan & Henderson, 2018). Esto estimula la seguridad afectiva en los estudiantes y colabora con el desarrollo de una agencia constructiva frente a los comentarios críticos (Harris et al., 2018). Si bien esta estrategia comunicativa posee algún efecto en la motivación (Harris et al., 2018; Newman et al., 2021), la investigación en retroalimentación ha planteado que no produce un impacto significativo en el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Panadero & Lipnevich, 2022) y puede provocar una disonancia desadaptativa. Sin embargo, el rol de los procesos afectivos en la retroalimentación es fundamental cuando estos se utilizan como estrategias de andamiaje para demostrar lo aprendido, analizar la calidad del trabajo logrado y reflexionar sobre los aspectos que se deben mejorar (Lui & Andrade, 2022; Panadero & Lipnevich, 2022).

Las prácticas de retroalimentación son más efectivas cuando los profesores desarrollan experiencias evaluativas son grupales, de proceso, centradas en las preguntas problematizadoras que realizan los estudiantes y en las cuales la acción docente es de guía de la discusión y de la reflexión. Así, las mejores prácticas de retroalimentación son de tipo dialógica ya que permiten la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimiento colectivo (Steen-Utheim & Wittek, 2017, Tay & Lam, 2022) y con acciones de autorreflexión a través de una retroalimentación interna (Nicol, 2021).

Estas prácticas más efectivas son coherentes con las propuestas de buenas prácticas de retroalimentación (Hattie & Timperley, 2007; Juwah et al., 2004; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Wisniewski et al., 2020). De este modo, para que sean aún más efectivas estas prácticas, es necesario el desarrollo de acciones sistemáticas que involucren activamente la participación de estudiantes para fortalecer una retroalimentación dialógica que las propuestas teóricas (Ajjawi & Boud, 2017; Carless, 2016) y la evidencia empírica (Adie et al., 2018; Van der Schaaf et al., 2013; Vattøy et al., 2021) han señalado con un potencial importante para la construcción de pensamiento complejo.

Conclusiones Teóricas

A partir de los resultados de esta tesis doctoral, se concluye que es necesario concebir la retroalimentación como una interacción que involucra a profesores y estudiantes para la producción de información y negociación de significados para la construcción de pensamiento complejo. Al definirla así, la retroalimentación se transforma en un espacio de conocimiento que requiere de la agencia e involucramiento activo de los estudiantes para la mejora de los aprendizajes (Van der Kleij et al., 2016), ya que su participación es fundamental para el desarrollo de una retroalimentación eficaz y sostenible (Carless, 2016; Henderson, Molloy et al., 2019; Mutch et al., 2018).

De esta manera, las propuestas teóricas socioconstructivistas permiten no solo problematizar la evidencia empírica a nivel de los propios sujetos y de sus interacciones, sino que también, aportar al entendimiento que la retroalimentación no es solo una dualidad entre transmisión de información o agencia, más bien, es una interacción dialógica y multicomunicativa que requiere de ambos elementos para reducir las brechas de aprendizajes. Si bien estas son discusiones teóricas vigentes, desde los resultados de esta tesis doctoral, se

propone concebir la retroalimentación como un diálogo que considera la agencia e involucramiento activo de los estudiantes en este espacio. Comprender así la retroalimentación, puede contribuir con nuevas líneas de investigación en el campo (Nicol, 2010; Nieminen et al., 2022; Van der Kleij et al., 2019).

Un aporte teórico de esta investigación doctoral es la operacionalización de la retroalimentación como espacio de conocimiento en tres subcategorías: enseñanza de la retroalimentación, participación de estudiantes en la retroalimentación y las interacciones de retroalimentación. Sobre la enseñanza de la retroalimentación, la división analítica en dimensiones conceptuales (correctiva/retroactiva, elogio/motivación, orientativa/proyectiva y procesual) y dimensiones prácticas (evaluativa, descriptiva y dialógica) permiten establecer límites teóricos para analizar los tipos de retroalimentación y las prácticas efectivas de retroalimentación.

La subcategoría participación de estudiantes en la retroalimentación al considerar sus niveles epistemológico, práctico y ontológico, contribuye con el entendimiento de que la participación de los estudiantes en la retroalimentación es un involucramiento activo que actúa en estos tres niveles. Esto porque la retroalimentación es una interacción multicomunicativa y que, dependiendo de sus focos comunicativos, produce diferentes acciones que inciden en la construcción de los aprendizajes.

Esta operacionalización es un aporte a la teoría porque concibe la retroalimentación como interacción al plantear que toda retroalimentación se desarrolla cuando existe una experiencia evaluativa que exige una acción académica o respuesta por parte de los estudiantes (Ajjawi & Boud, 2018). De ahí que, contribuye al entendimiento que la retroalimentación es producción de información e interacción multicomunicativa para la construcción de conocimiento propio.

Conclusiones Metodológicas

Esta tesis doctoral al realizar su diseño metodológico, técnicas, instrumentos y métodos de análisis de información desde un enfoque cualitativo, aporta a la comprensión densa de la retroalimentación en la educación secundaria en un contexto educativo escasamente investigado en el campo (Winstone et al., 2017).

Las dos estrategias metodológicas utilizadas, investigación con entrevista cualitativa (Brinkmann, 2013; Kvale, 2011) y análisis de las interacciones (Jordan & Henderson, 1995) son un aporte porque ayudan a captar las características y complejidades de la retroalimentación en la educación secundaria.

En la investigación con entrevista cualitativa, al utilizar las técnicas de entrevista individual y entrevista grupal permitieron comprender las concepciones, experiencias y prácticas declaradas de retroalimentación tanto de profesores como de estudiantes. Mientras que la estrategia de análisis de las interacciones colabora con la identificación de unidades o eventos de retroalimentación interactiva que ocurren en las sesiones de clases videograbadas en soporte online, lo que permite indagar y comprender las interacciones de retroalimentación como múltiples acciones comunicativas que ocurren entre profesores y estudiantes.

Luego de haber realizado esta investigación, se establece que la construcción de una pauta temática con guías lingüísticas y situaciones concretas de retroalimentación, validada vía juicio de expertos y probada mediante un pilotaje a profesores (ver anexo, p. 251), es una contribución al estudio sobre retroalimentación en profesores de educación escolar. Esto porque aportan a resolver la crítica sobre las inconsistencias metodológicas de los estudios de retroalimentación con enfoques cualitativos (Winstone et al., 2017) y colabora con la

construcción de un instrumento probado que permite acceder a las concepciones y prácticas declaradas de retroalimentación por parte de profesores de educación secundaria.

La construcción de recursos visuales para el desarrollo de las entrevistas grupales a estudiantes secundarios es una contribución para la recogida de información con este tipo de técnica. Los recursos visuales aportan como objetos de elicitación (Wagner, 2011) para que los estudiantes se refirieran a sus experiencias de retroalimentación en situaciones evaluativas concretas. Estos recursos visuales permitieron a los estudiantes producir las narraciones sobre sus propias experiencias de retroalimentación.

El uso del software Videograph es un aporte que ayuda con el análisis de las interacciones de retroalimentación que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, a diferencia de investigaciones que se han focalizado en el análisis de conversaciones específicas de retroalimentación con diseños cuasiexperimentales (Dekker-Groen et al., 2015; Van der Kleij et al., 2016). De este modo, el uso del software Videograph permite el análisis de las interacciones en dos niveles: identificación de patrones o eventos de retroalimentación interactiva y un análisis micro-etnográfico (Snell, 2011) para establecer los tipos de retroalimentación interactiva que se producen en el aula.

Limitaciones de la Investigación

Las limitaciones que presenta esta tesis doctoral son en el plano teórico y metodológico. Esta tesis doctoral al concebir la retroalimentación como una interacción, genera dificultades en su diferenciación con otros tipos de apoyos pedagógicos disciplinares o didácticos (Juan, 2022; Remesal, 2021). Esta limitación es parte de un debate más amplio respecto a las formas de comprender la retroalimentación (Winstone & Boud, 2022; Lipnevich & Panadero, 2021).

Además, al centrarse en la agencia e involucramiento de los estudiantes en la retroalimentación se distancia de tradiciones teóricas que la conciben como transmisión de información, por lo que su foco principal no es dar cuenta del tipo y ‘calidad’ de la información que se produce en este espacio. Sin embargo, la operacionalización analítica con la cual se ha trabajado permite indagar tanto en el tipo y las características de la información que se produce como en la participación de estudiantes secundarios en la retroalimentación.

Las limitaciones metodológicas se relacionan con las técnicas y las características de las videograbaciones utilizadas. Respecto a las técnicas, las entrevistas si bien permiten acceder a las narraciones y experiencias de retroalimentación de profesores y estudiantes, es necesario el uso de la observación, en forma sistemática y longitudinal para indagar con mayor densidad los múltiples episodios de retroalimentación que ocurren en el aula escolar (Van der Kleij et al., 2019) tanto en sus espacios formales como informales (Ruiz-Primo & Li, 2013a). Técnicas que no se aplicaron porque la recolección de datos se realizó en el contexto de la pandemia del Covid-19.

Con relación a las videograbaciones de clases, las limitaciones producidas por la pandemia del Covid-19, obligó a que estas fueran en soporte online e híbrida, en el marco de la educación remota de emergencia, por lo que habría sido mejor producir registros audiovisuales directos, en modalidad presencial y sistemática siguiendo las orientaciones y protocolos de videograbación que propone el enfoque interaccional y multimodal para contar con información más densa lo que permitiría potenciar el análisis y la discusión de los datos (Blikstad-Balas, 2016).

Futuras Líneas de Investigación

A partir de los resultados de esta tesis doctoral, es necesario ampliar y avanzar en nuevas

investigaciones que puedan indagar acerca de la alfabetización en retroalimentación dialógica y su contribución en la construcción del pensamiento social, el uso de andamiajes en la práctica de retroalimentación en el aula y el rol de la cultura evaluativa institucional en el diseño e implementación de la retroalimentación. Asimismo, se requiere investigar sobre las características que promueven y generan efectos positivos en el involucramiento activo de los estudiantes secundarios en la retroalimentación para la construcción de pensamiento complejo. Esto porque la agencia no implica necesariamente un compromiso e involucramiento activo y reflexivo de los estudiantes en la retroalimentación como espacio de conocimiento. Por ello, es importante indagar sobre las condiciones y soportes interactivos que permiten producir una retroalimentación dialógica en contextos escolares para la construcción de pensamiento complejo.

Además, es necesario investigar sobre las características y factores que inciden en el desarrollo de una retroalimentación interactiva, porque esta tesis doctoral identificó un proceso básico común en la retroalimentación interactiva que se compone por un inicio, producción de información y comentario/explicación o precisión de contenido. De este modo, la retroalimentación es un espacio multicomunicativo de conocimiento dinámico (Adie et al., 2018; Ibarra-Sáiz et al., 2020) con distintos niveles de complejidad cognitiva que requieren de una mayor producción empírica para establecer si este proceso básico responde solo a las particularidades curriculares de esta investigación o más bien, plantea nuevas preguntas sobre los modos en que se producen las interacciones de retroalimentación en el aula escolar.

De igual modo, es importante producir evidencia empírica para analizar como intervienen las dimensiones cognitivas, socioafectivas y estructurales en el desarrollo de una retroalimentación interactiva eficaz y sostenible, y las formas en que las didácticas específicas de

estas disciplinas curriculares inciden en el desarrollo de la retroalimentación en educación secundaria. Esto porque la evidencia teórica y empírica (Ajjawi & Boud, 2018; Van der Kleij et al., 2019) sostiene que una retroalimentación interactiva de tipo dialógico permite la construcción de pensamiento complejo y posibilita la agencia de estudiantes (Rollett et al., 2021; Nieminen et al., 2022). Sin embargo, existen vacíos de conocimiento sobre las condiciones o factores que permiten el desarrollo de una retroalimentación interactiva eficaz, las formas que ayuda a los estudiantes para aplicar y reaccionar a la retroalimentación y las características o condiciones que requiere para potenciar la co-construcción de los aprendizajes (Adie et al., 2018; Lipnevich & Panadero, 2021; Pitt & Winstone, 2020).

Recomendaciones para la Política Evaluativa Escolar

Dado que la política evaluativa escolar ha enfatizado la importancia de la retroalimentación para la mejora sistemática del aprendizaje como una estrategia fundamental para potenciar las prácticas de evaluación formativa en la educación escolar (CPEIP-MINEDUC, 2021; MINEDUC, 2019) y recomienda a los profesores el desarrollo de prácticas de retroalimentación de tipo descriptiva, con comentarios detallados y específicos centrados en las producciones que realizan los estudiantes para que sus efectos sean positivos en su proceso y progreso del aprendizaje.

Para superar estos lineamientos que adolecen de orientaciones efectivas que permitan articular la retroalimentación con los criterios evaluativos, incentivar el diálogo y fomentar la agencia e involucramiento de los estudiantes en este espacio de conocimiento (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018), es necesario que la política evaluativa escolar promueva el desarrollo de la retroalimentación como una interacción dialógica para mejorar los aprendizajes (Carless & Boud, 2018; Van der Kleij & Adie, 2020). De allí que es importante que las herramientas y

estrategias de retroalimentación efectiva se sustentan en propuestas de retroalimentación dialógica (Van der Kleij et al., 2019) y en modelos de retroalimentación integrativos (Panadero & Lipnevich, 2022) que pueden colaborar en estas líneas de acción formativa. Esto porque la retroalimentación efectiva es aquella que está alineada con las necesidades y expectativas de los estudiantes y se implementa como un diálogo lo que permite la construcción de pensamiento complejo (Van der Kleij et al., 2019).

Además, se recomienda fortalecer los procesos de alfabetización en retroalimentación de profesores que están en el aula como de aquellos que se encuentran en la formación inicial docente (Boud & Dawson, 2021; Carless & Winstone, 2020). Se requiere que la política evaluativa escolar incentive procesos de formación continua en evaluación formativa y de prácticas eficaces de retroalimentación en el aula mediante acompañamiento y mentorías a profesores. Esto porque el fortalecimiento de las prácticas de retroalimentación debe ser un proceso continuo y sistemático, que intervenga a nivel de aula, pero también, en la transformación de las culturas evaluativas escolares para potenciar la construcción de conocimientos complejos y realizar acciones que respondan a los requerimientos cognitivos, socioafectivos y estructurales que inciden en la retroalimentación.

Es necesario en la formación inicial docente realizar innovaciones curriculares orientadas a la integración de conocimientos teórico-prácticos en contextos auténticos (Boud & Molloy, 2015; Villarroel & Bruna, 2019) que contribuyan con una formación sólida en evaluación formativa y retroalimentación ya que, tanto la evidencia empírica (Van der Schaaf et al., 2013; Hill & West, 2020; Vattøy et al., 2021) y teórica (Ajjawi & Boud, 2018; Er et al., 2020; Yang & Carless, 2013) ha demostrado la relevancia de fomentar los procesos de alfabetización en retroalimentación para mejorar las prácticas pedagógicas. De este modo, para fortalecer estos

procesos de alfabetización es importante incorporar en las mallas de pedagogías, cursos o módulos de evaluación formativa y retroalimentación que atiendan los contenidos teóricos como prácticos de manera general y con formación específica según el área disciplinar docente. Asimismo, se requiere evitar la excesiva modularización de los cursos de formación evaluativa, porque estos diseños curriculares obstaculizan el desarrollo de instancias de evaluación auténtica que son relevantes para que los futuros profesores tengan experiencias concretas sobre las formas y modos para realizar la retroalimentación en el aula (Carless, 2020a; Villarroel & Bruna, 2019).

Es fundamental avanzar en procesos de alfabetización en retroalimentación de estudiantes (Nieminen et al., 2022), con el propósito de entregar herramientas y estrategias específicas, tanto en las formas para comprender la información, criterios y focos de la retroalimentación, como en herramientas dialógicas y argumentativas que les permitan interpretar y usar en forma permanente y eficaz la información que aporta la retroalimentación (Ruiz-Primo & Kroog, 2018; William, 2018). Así, para potenciar la agencia e involucramiento de los estudiantes con el objetivo que se transformen en sujetos que construyen y contribuyen activamente en la retroalimentación, es importante perciban como útil la retroalimentación, que la información producida tenga un foco determinado de acción, ajuste o mejora sobre el desempeño y que permita lograr al estudiante una mejora progresiva de su propio aprendizaje, sin afectar negativamente su autoestima y su autoeficacia frente al desafío de la tarea (Jonsson & Panadero, 2018). Por lo tanto, es necesario que los establecimientos educativos construyan espacios formativos transversales y por cada espacio curricular para incentivar el desarrollo de estrategias de comprensión, interpretación y aplicación de la información que se produce en la retroalimentación.

Lo anterior, permitiría potenciar la agencia e involucramiento de los estudiantes en la

retroalimentación y de esta manera, fomentar el rol de los estudiantes como fuentes de retroalimentación mediante la implementación de espacios de retroalimentación entre iguales (Nicol, 2021). Un modo de consolidar esta formación es focalizar las acciones de retroalimentación a la tarea, al proceso y a la autorregulación (Hattie & Timperley, 2007) y que estos focos se complementen con prácticas de retroalimentación efectivas (Elliot et al., 2020), estrategias de retroalimentación de aula (Brookhart, 2017; Hattie & Clarke, 2020; Ruiz-Primo & Brookhart, 2017), y con modelos potenciales de retroalimentación que consideran orientaciones a nivel de contexto, contenido, procedimientos, condiciones socioafectivas y fuentes de retroalimentación como lo es la propuesta MISCA (Panadero & Lipnevich, 2022).

Finalmente, se recomienda que los establecimientos educativos implementen planes de acción que les permitan construir, en forma colectiva, estrategias efectivas de retroalimentación situadas y acordes a sus realidades socioeducativas con el propósito de fortalecer los aprendizajes y así avanzar en la transformación de sus culturas evaluativas y de retroalimentación (Henderson, Phillips et al., 2019). De este modo, más que replicar prácticas genéricas de retroalimentación, es necesario contextualizar orientaciones y modelos (Brooks et al., 2021; Rogers, 2018; Panadero & Lipnevich, 2022) que ofrecen mayores oportunidades para el desarrollo de la agencia e involucramiento de los estudiantes en la retroalimentación.

Referencias

(Introducción y Conclusiones)

- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development, 30*(4), 405-419. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.526096>
- Adie, L., Van Der Kleij, F., & Cumming, J. (2018). The development and application of coding frameworks to explore dialogic feedback interactions and self-regulated learning. *British Educational Research Journal, 44*(4), 704-723. <https://doi.org/10.1002/berj.3463>
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Factores asociados a mejores resultados educativos. Retroalimentación docente*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Factores asociados a los resultados educativos 2017*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Informe Nacional TIMSS 2015*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Informe Nacional Resultados TERCE*. MINEDUC-UNESCO.
- Agius, N. M., & Wilkinson, A. (2014). Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: A literature review. *Nurse Education Today, 34*(4), 552-559. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.005>
- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(7), 1106-1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(2), 252-265.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Akpinar, M. (2018). Feedback Strategies Which Social Sciences Teachers Give to Their Students. *Universal Journal of Educational Research, 6*(6), 1317-1327.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060623>.
- Alfageme-González, M. B. (2015). ¿Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria? *Revista Complutense de Educación, 26*(3), 571-589.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428
- Aschbacher, P., & Alonzo, A. (2006). Examining the utility of elementary science notebooks for formative assessment purposes. *Educational Assessment, 11*, 179–203.
<https://doi.org/10.1080/10627197.2006.9652989>
- Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education, 15*(2), 187-198. <https://doi.org/10.1080/13562511003620019>
- Ball, E. C. (2010). Annotation an effective device for student feedback: A critical review of the literature. *Nurse Education in Practice, 10*(3), 138-143.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2009.05.003>
- Barton, K. C. (2015). Elicitation techniques: Getting people to talk about ideas they don't usually talk about. *Theory & Research in Social Education, 43*(2), 179-205.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>

- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687.
<https://doi.org/10.1080/03075071003731135>
- Beaumont, C., Moscrop, C., & Canning, S. (2016). Easing the transition from school to HE: scaffolding the development of self-regulated learning through a dialogic approach to feedback. *Journal of Further and Higher Education*, 40(3), 331-350.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.953460>
- Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, & J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 71-94). ICE-Horsori.
- Benejam, P. & Pagès (Coord.) (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE-Horsori.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In *New directions for teacher assessment: Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference* (pp. 39–68). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Bell, A., Mladenovic, R., & Price, M. (2013). Students' perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 769–88. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.714738>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Blair, A., Wyburn-Powell, A., Goodwin, M., & Shields, S. (2014). Can dialogue help to improve feedback on examinations? *Studies in Higher Education*, 39(6), 1039-1054.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777404>
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G. (2015). The calibration of student judgement through self-assessment: disruptive effects of assessment patterns. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934328>
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea Ediciones.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brinkman, S. (2018). The interviews. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (5. ed.) (pp. 997-1038). SAGE.

- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing. Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3. ed.). SAGE.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2008). Ethics in qualitative psychological research. In C. Willing & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 263-279). SAGE.
- Brookhart, S.M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd edition). ASCD.
- Brookhart, S. (2011). Teacher feedback in formative classroom assessment. In C. Webber & J. Lupart (Eds.), *Leading Students Assessment* (pp. 225-240). Springer.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429–458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00346.x>
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100943. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100943>
- Brown, G. T., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003>

- Bryant, D., & Carless, D. (2010). Peer assessment in a test-dominated setting: empowering, boring or facilitating examination preparation? *Educational Research for Policy and Practice*, 9(1), 3-15. <https://doi.org/10.1007/s10671-009-9077-2>
- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 41-50.
<https://doi.org/10.1080/02602930801895711>
- Cano, E., Pons-Seguí, L., & Fernández-Ferrer, M. (2022). Efectos de los tipos de feedback entre iguales en los trabajos escritos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 127-148. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13929>
- Carless, D. (2020a). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D. (2020b). Longitudinal perspectives on students' experiences of feedback: a need for teacher–student partnerships. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684455>
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1-6). Springer Science and Business Media.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Chan, K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1211246>

- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education, 36*(4), 395-407.
<https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education, 1-14*.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., & Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa, 39*, 13-23.
<http://hdl.handle.net/11336/91888>
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación, 20*(2), 133-142.
<https://doi.org/10.1174/113564008784490361>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2018). *Marco para la Buena Enseñanza. Actualización 2018*. CPEIP.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction, 20*(4), 328-338. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>
- Contreras-Pérez, G., & Zuñiga-González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación, 18*(3), 415-440. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis, 9*(19), 69-90.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Cooper, H. (Ed.) (2013). *Teaching History Creatively*. Abingdon: Routledge.

- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- CPEIP-MINEDUC (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Dekker-Groen, A., Van der Schaaf, M., & Stokking, K. (2015). Teachers' questions and responses during teacher-student feedback dialogues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 231-254. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.937359>
- Dawson, P., Carless, D., & Lee, P. P. W. (2021). Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>
- Elliott, V., Randhawa, A., Ingram, J., Nelson-Addy, L., Griffin, C., & Baird, J.A. (2020). *Feedback: Practice Review*. Education Endowment Foundation.
- Er, E., Dimitriadis, Y., & Gašević, D. (2021). A collaborative learning approach to dialogic peer feedback: a theoretical framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 586-600. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1786497>
- Eriksson, E., Boistrup, L. B., & Thornberg, R. (2018). A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales. *Educational research*, 60(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1451759>
- Eriksson, E., Boistrup, L., & Thornberg R. (2017). A categorisation of teacher feedback in the classroom: a field study on feedback based on routine classroom assessment in primary

- school. *Research Papers in Education*, 32(3), 316-332.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225787>
- Eshun, I., Bordoh, A., Bassaw, T. K., & Mensha, M. F. (2014). Evaluation of social studies students' learning using formative assessment in selected colleges of education in Ghana. *British Journal of Education*, 2(1), 39-48.
<http://www.openscienceonline.com/journal/archive2?journalId=733&paperId=4153>
- Espinoza, A. M., & Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psykhé*, 25(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Esterhazy, R., & Damşa, C. (2017). Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260-274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fernández-Toro, M., & Furnborough, C. (2018). Evaluating alignment of student and tutor perspectives on feedback on language learning assignments. *Distance Education*, 39(4), 548-567. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520043>
- Fernández-Ruiz, J., & Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 1-38.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.

- Forsythe, A., & Johnson, S. (2016). Thanks, but no-thanks for the feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 850–859.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1202190>
- Fulmer, G. W., Lee, I. C., & Tan, K. H. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: An integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475-494.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445>
- Furtak, E. M., & Ruiz-Primo, M. A. (2008). Making students' thinking explicit in writing and discussion: An analysis of formative assessment prompts. *Science Education*, 92, 799–824. <https://doi.org/10.1002/sce.20270>
- Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de León, V., Morrison, D., & Heredia, S. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: Findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44, 267–291. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9371-3>
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher Feedback Practices, Student Feedback Motivation, and Feedback Behavior: How Are They Associated With Learning Outcomes?. *Frontiers in Psychology*, 2276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697045>
- Gan, M. S., & Hattie, J. (2014). Prompting secondary students' use of criteria, feedback specificity and feedback levels during an investigative task. *Instructional Science*, 42, 861–878. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9319-4>

- Gnambs, T., & Batinic, B. (2020). Qualitative Online-Forschung. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 97-112). Springer.
- Gottheiner, D. M., & Siegel, M. A. (2012). Experienced middle school science teachers' assessment literacy: Investigating knowledge of students' conceptions in genetics and ways to shape instruction. *Journal of Science Teacher Education, 23*, 531–557.
<https://doi.org/10.1007/s10972-012-9278-z>
- Gutiérrez, M., & Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?* Ediciones UDP.
- Harber, K. D., Gorman, J. L., Gengaro, F. P., Butisingh, S., Tsang, W., & Ouellette, R. (2012). Students' race and teachers' social support affect the positive feedback bias in public schools. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1149-1161.
<https://doi.org/10.1037/a0028110>
- Hardman, J. (2016). Opening-up classroom discourse to promote and enhance active, collaborative and cognitively-engaging student learning experiences. In C. Gorla, O. Speicher, & S. Stollhans (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration* (pp. 5-16). Research-Publishing.
- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Reconceptualising Assessment for Learning. *Oxford Review of Education, 39*, 229–246.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2013.787922>

- Harman, K., & McDowell, L. (2011). Assessment talk in Design: the multiple purposes of assessment in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 41-52.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507309>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Harnett, J. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 107–133.
<https://doi.org/10.1007/s11092-013-9187-5>
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Harnett, J. A. (2015). Analysis of New Zealand primary and secondary student peer-and self-assessment comments: Applying Hattie and Timperley's feedback model. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 265-281.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.976541>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: feedback*. Ediciones Paraninfo.
- Hattie, J., Gan, M., & Brooks, C. (2016). Instruction based on feedback. In R. E. Mayer, & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 249–271). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights*. Routledge.

- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 21–27.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>
- Henderson, M., Molloy, E., Ajjawi, R., & Boud, D. (2019). Designing Feedback for Impact. In M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *The Impact of Feedback in Higher Education* (pp. 267-285). Palgrave Macmillan.
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237-1252.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>
- Herrera, D., & Toledo, M.I. (2022). Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria (inédito).
- Higher Education Funding Council for England (2018). *Collecting and using student feedback on quality and standards of learning and teaching in HE: a report HEFCE*. SQW Limited-The Open University-NOP Research Group.
- Hill, J., & West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82-97.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Hounsell, D. (2007) Towards More Sustainable Feedback to Students. In N. Falchikov, & D. Boud (Eds.). *Rethinking Assessment in Higher Education* (pp. 101-113). Routledge.

- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. In M. Slowey, & D. Watson (Eds.), *Higher Education and the Lifecourse* (pp. 67–78). SRHE-Open University Press.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67.
<https://doi.org/10.1080/07294360701658765>
- Irani, E. (2019). The Use of Videoconferencing for Qualitative Interviewing: Opportunities, Challenges and Considerations. *Clinical Nursing Research*, 28(1), 3-8.
<https://doi.org/10.1177/1054773818803170>
- Jewitt, C. (2012). *An Introduction to using Video for Research*. National Center for Research Methods.
- Jiménez-Martínez, M. & Alfaro-Martínez, J. (2020). La Puesta al Día de la Evaluación de los Aprendizajes en Chile. Una aproximación a la nueva Política de Evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), 126-137.
<https://www.saece.com.ar/relec/revistas/18/art8.pdf>
- Jonsson, A., & Panadero, E. (2018). Facilitating students' active engagement with feedback. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 531-553). Cambridge University Press.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Jónsson, Í. R., Smith, K., & Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.003>

- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). *Interaction Analysis: Foundations and Practice*. Institute for Research and Learning.
- Juan, N. (2022). El feedback formativo y sus efectos en el proceso de construcción del Trabajo Final de Grado. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., & Smith, B. (2004). Enhancing student learning through effective formative feedback. *The Higher Education Academy, 140*, 1-40. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/enhancing-student-learning-through-effective-formative-feedback>
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., & Welker, A. (2018). Focus Group Research and/in Figured Worlds. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (5. ed.) (pp. 692-716). SAGE.
- Karaağaç-Zan, G., Yiğitoğlu, N. (2018). Exploring Novice and Experienced Teachers' Beliefs and Practices of Written Feedback. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19*(2), 355-369. <https://doi.org/10.17679/inuefd.335443>
- Kerr, K. (2017). Exploring student perceptions of verbal feedback. *Research Papers in Education, 32*(4), 444-462. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1319589>
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J., & Reale, M. (2017). *Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence*. Regional Educational Laboratory Central.
- Knoblauch, H., & Tuma, R. (2011). Videography: An interpretative approach to video-recorded micro-social interaction. In E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (pp. 414-430). SAGE.

- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Content Analysis: From Kracauer's Beginnings to Today's Challenges. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), art. 12. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kyaruzi, F., Strijbos, J. W., Ufer, S., & Brown, G. T. (2019). Students' formative assessment perceptions, feedback use and mathematics performance in secondary schools in Tanzania. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(3), 278-302. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593103>
- Lam, R. (2017). Enacting feedback utilization from a task-specific perspective. *The Curriculum Journal*, 28(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1187185>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Leenknecht, M., Hompus, P., & Van der Schaaf, M. (2019). Feedback seeking behaviour in higher education: the association with students' goal orientation and deep learning approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1069-1078. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1571161>
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Li, J., & Barnard, R. (2011). Academic tutors' beliefs about and practices of giving feedback on students' written assignments: A New Zealand case study. *Assessing Writing*, 16(2), 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.004>

- Li, J., & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing, Inc.
- Lipnevich, A. A., Berg, D. A. G., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. In G. T. L. Brown, & L. R. Harris (Eds.), *The Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 169–185). Routledge.
- Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Frontiers in Education*, 6, 720195. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.720195>.
- Long, P. (2014). Staff and students' conceptions of good written feedback: Implications for Practice. *Practitioner Research in Higher Education*, 8(1), 54-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130311.pdf>
- Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). Inside the Next Black Box: Examining Students' Responses to Teacher Feedback in a Formative Assessment Context. *Frontiers in Education*, 7, 751549. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751549>
- Mandouit, L. (2020). Investigating How Students Receive, Interpret, and Respond to Teacher Feedback. [Tesis doctoral, University of Melbourne]. <http://hdl.handle.net/11343/251880>
- Malecka, B., Boud, D., & Carless, D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 908-922. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784>

- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: demarcation, varieties, developments. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), art. 16.
<https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. GESIS.
- McDowell, L. (2008). Students' experiences of feedback on academic assignments in higher education: Implications for practice. In A. Haves, & L. McDowell, (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 237–249). Routledge.
- Meckes, L. (2018). *Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. Centro de Estudios MINEDUC-FONIDE.
- Ministerio de Educación (2020). *Resultados de la Evaluación Docente 2019*. CPEIP.
- Ministerio de Educación (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. UCE-MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2018). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. La evaluación al servicio de los aprendizajes*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Resultados de la Evaluación Docente 2015*. CPEIP.
- Ministerio de Educación (2015a). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2015b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Orientaciones y guiones didácticos para docentes*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación-CPEIP (2018a). *Marco para la Buena Enseñanza. Actualización*. CPEIP.

Ministerio de Educación-CPEIP (2018b). *Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente*. CPEIP.

Miralles-Martínez, P., Molina-Puche, S., & Monteagudo-Fernández, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 187-199.
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.252821>

Monteagudo-Fernández, J., Molina-Puche, S., & Miralles-Martínez, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de geografía e historia en España: El caso de la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/145>

Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>

Morgan, D. L. (2002) Focus group interviewing. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Eds), *Handbook of Interviewing Research. Context and Method*. (pp.141-160). SAGE.

Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>

Mutch, A., Young, C., Davey, T., & Fitzgerald, L. (2018). A journey towards sustainable feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 248-259.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1332154>

- Murtagh, L. (2014). The motivational paradox of feedback: Teacher and student perceptions. *The Curriculum Journal*, 25(4), 516-541. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.944197>
- Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H. T. (2021). *The Impact of Feedback on Student Attainment: A Systematic Review*. Education Endowment Foundation.
- Nieminen, J. H., Tai, J., Boud, D., & Henderson, M. (2022). Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol, D. (2013). Resituating Feedback from the Reactive to the Proactive. In D. Boud, & E. Molloy. *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well* (pp. 34–49). Routledge.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- OCDE (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretation*. OECD Publishing.

- OCDE (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. OECD Publishing.
- O'Donovan, B. (2017). How student beliefs about knowledge and knowing influence their satisfaction with assessment and feedback. *Higher Education*, 74(4), 617-633.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0068-y>
- O'Donovan, B., Rust, C., & Price, M. (2016). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 938-949.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052774>
- Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136. <https://doi.org/10.1080/02602930903201651>
- Ossenberg, C., Henderson, A., & Mitchell, M. (2019). What attributes guide best practice for effective feedback? A scoping review. *Advances in Health Sciences Education*, 24(2), 383-401. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9854-x>
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. El futuro del pasado, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En P. Benejam, & J. Pagès (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). ICE-Horsori.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. UAB.
- Panadero, E., & Algassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment &*

Evaluation in Higher Education, 44(8), 1253-1278.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>

Panadero, E., Fernández-Ruiz, J., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Secondary education students' self-assessment: the effects of feedback, subject matter, year level, and gender.

Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 1-28.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1835823>

Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>

Parkes, M., & Fletcher, P. (2017). A longitudinal, quantitative study of student attitudes towards audio feedback for assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7),

1046-1053. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1224810>

Paulus, T., & Lester, J. (2020). Using software to support qualitative data analysis. In M. Ward, & S. Delamont (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 420-429).

Edward Elgar Publishing.

Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis.

Teaching and Teacher Education, 24(5), 1304-1316.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.004>

Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.001>

Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La Crujía Ediciones.

- Pitt, E., & Norton, L. (2016). “Now that’s the feedback I want!” Students’ reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499–516. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Pitt, E., & Winstone, N. (2020). Towards technology enhanced dialogic feedback. In Bearman, M., Dawson, P., Ajjawi, R., Tai, J., & Boud, D. (Eds.), *Re-imagining university assessment in a digital world* (pp. 79-94). Springer.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students’ perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. <https://doi.org/10.1080/02602930601127869>
- Price, M., Carroll, J., O’Donovan, B., & Rust, C. (2011). If I was going there I wouldn’t start from here: A critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 479-492. <https://doi.org/10.1080/02602930903512883>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22. <http://hdl.handle.net/11162/88401>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J., & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 41(1), 20-45. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17370>

- Remesal, A. (2021). Synchronous Self-Assessment: Assessment from the other Side of the Mirror. In Z. Yan & L. Yang (Eds), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (Chapter 15). Routledge.
- Rodgers, C. (2018). Descriptive feedback: Student voice in K-5 classrooms. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 87–102. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0263-1>
- Röhl S. (2021) Effects of Student Feedback on Teaching and Classes: An Overview and Meta-Analysis of Intervention Studies. In W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.), *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 139-156). Springer.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *Social Studies Curriculum. The Purposes, Problems, and Possibilities*. Suny Press.
- Ruiz-Primo, M. A., & Brookhart, S. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge.
- Ruiz-Primo, M. A., & Kroog, H. (2018). Looking closely at mathematics and science classroom feedback practices: examining artifacts, students' products, and teachers' communications. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp.191-218). Cambridge University Press.
- Ruiz-Primo, M.A. & Li, M. (2013a). Examining formative feedback in the classroom context: new research perspectives. In J. McMillan (Ed.), *The Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 215-232). SAGE.
- Ruiz-Primo, M. A., & Li, M. (2013b). Analyzing teachers' feedback practices in response to students' work in science classrooms. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 163-175. <https://doi.org/10.1080/08957347.2013.793188>

- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 15–24.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.003>
- Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
<https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sadler, D.R. (2009). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. In G. Joughin (Ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp. 45-63). Springer.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Saliu-Abdulah, D., Hellekjær, G. O., & Hertzberg, F. (2017). Teachers'(Formative) Feedback Practices in EFL Writing Classes in Norway. *Journal of Response to Writing*, 3(1), 31-55.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62153>
- Salloum, S., & BouJaoude, S. (2017). The use of triadic dialogue in the science classroom: A teacher negotiating conceptual learning with teaching to the test. *Research in Science Education*, 49(3), 829-857. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9640-4>
- Salmons, J. (2014). *Qualitative online interviews: Strategies, design, and skills*. Los SAGE.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico *Clio & Asociados*, 14, 34-56. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>

- Santisteban, A., & Pagès, J. (Coords.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis.
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research, 103*, [101602].
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Schildkamp, K., Rekers-Mombarg, L., & Harms, T. (2012). Student group differences in examination results and utilization for policy and school development. *School Effectiveness and School Improvement, 23*, 229–255.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652123>
- Schildkamp, K., & Teddlie, C. (2008). School performance feedback systems in the USA and in the Netherlands: A comparison. *Educational Research and Evaluation, 14*, 255–282.
<https://doi.org/10.1080/13803610802048874>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Schreier, M., Janssen, M., Stamann, C., Whittal, A., & Dahl, T. (2020). Qualitative Content Analysis: Disciplinary Perspectives and Relationships between Methods. Introduction to the FQS Special Issue Qualitative Content Analysis II. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 21*(1), art. 9.
<https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3454>
- Schwandt, T. (2003). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 221-259). SAGE.

- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skovholt, K. (2018). Anatomy of a teacher–student feedback encounter. *Teaching and Teacher Education*, 69, 142-153.
- Small, F., & Attree, K. (2016). Undergraduate student responses to feedback: expectations and experiences. *Studies in Higher Education*, 41(11), 2078-2094.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007944>
- Smyth, P., & Carless, D. (2021). Theorising how teachers manage the use of exemplars: Towards mediated learning from exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 393-406. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1781785>
- Snell, J. (2011). Interrogating video data: Systematic quantitative analysis versus micro-ethnographic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 253-258. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563624>
- Steen-Utheim, A., & Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). MIDE-UC.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>

- Sutton, P. (2009). Towards dialogic feedback. *Critical and Reflective Practice in Education*, 1(1), 1-10. <http://marjon.repository.guildhe.ac.uk/id/eprint/17582>
- Sutton, P., & Gill, W. (2010). Engaging feedback: Meaning identity and power. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 3–13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130410>
- Tan, F. D., Whipp, P. R., Gagné, M., & Van Quaquebeke, N. (2019). Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning. *Social Psychology of Education*, 22(1), 169-187. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9473-7>
- Tang, J., & Harrison, C. (2011). Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 583-604. <https://doi.org/10.1080/02602931003632340>
- Tay, H.Y., & Lam, K.W.L. (2022). Students' engagement across a typology of teacher feedback practices. *Educational Research for Policy and Practice*, 21, 427–445. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09315-2>
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Tuttas, C. A. (2015). Lessons learned using web conference technology for online focus group interviews. *Qualitative Health Research*, 25(1), 122-133. <https://doi.org/10.1177/1049732314549602>
- To, J., & Liu, Y. (2018). Using peer and teacher-student exemplar dialogues to unpack assessment standards: Challenges and possibilities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3): 449–460. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1356907>

- Torres, J. T., Strong, Z. H., & Adesope, O. O. (2020). Reflection through assessment: A systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception. *Studies in Educational Evaluation, 64*, 100814. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100814>
- UNESCO (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas*. OREALC/UNESCO-LLECE.
- Van Der Kleij, F., & Adie, L. (2020). Towards effective feedback: An investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27*(3), 252-270. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research, 98*, 303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2016). Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *British Journal of Educational Technology, 48*(5), 1092-1105. <https://doi.org/10.1111/bjet.12536>
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(3), 227-245. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628693>
- Vattøy, K. D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education, 85*, 260-268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>

- Vattøy, K. D., Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2021). Examining students' feedback engagement and assessment experiences: a mixed study. *Studies in Higher Education, 46*(11), 2325-2337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723523>
- Villarroel, V., & Burna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación, 50*, 492-509. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>
- Wagner, J. (2011). Visual studies and empirical social inquiry. In E. Margolis & L. Pauwels (Eds.), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (pp. 49-71). SAGE.
- Wegerif, R. (2017). *Dialogic education*. University of Cambridge.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity, 6*(3), 179–190. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>
- William, D. (2018). Feedback: at the heart of –but definitely not all of– Formative Assessment. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp.3-28). Cambridge University Press.
- William, D. (2013). Feedback and instructional correctives. In J. McMillan (Ed.), *The Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 197-214). SAGE.
- Williams, J. A. (2010). 'You know what you've done right and what you've done wrong and what you need to improve on': New Zealand students' perspectives on feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 17*(3), 301–314. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.496249>
- Winstone, N., & Boud, D. (2022). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in Higher Education, 47*(3), 656-667. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779687>

- Winstone, N., & Boud, D. (2019). Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia. *Higher Education Research & Development, 38*(2), 411-425. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1532985>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist, 52*(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 1-33*. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education, 18*(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>

Anexos

Perspectivas e Investigación Reciente sobre Retroalimentación en el Aula: Consideraciones para un Enfoque Pedagógico y Dialógico*

Perspectives and Recent Research on Feedback in the Classroom: Considerations for a Pedagogical and Dialogical Approach

Perspectivas e Pesquisas Recentes sobre o Feedback em Sala de Aula: Considerações para uma Abordagem Pedagógica e Dialógica

David Herrera Araya¹

¹Programa de Doctorado en Educación, Universidad Diego Portales/Alberto Hurtado.

david.herrera@mail.udp.cl

Resumen

Propósito. En este ensayo bibliográfico se analizan las perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación. El argumento central sostiene que es necesario un enfoque pedagógico y dialógico para indagar sobre la interacción entre profesor-estudiante y las formas en que participan, interpretan y utilizan la información de la retroalimentación los estudiantes para construir conocimiento. **Discusión.** El debate se focaliza en la crítica al enfoque de transmisión de información que limita la retroalimentación como una práctica monológica-unidireccional centrada en el profesor. En contraposición, el enfoque socio-constructivista la comprende como un fenómeno social en el que interactúan profesor y estudiantes. Sin embargo, ambas

*Artículo disponible en: Herrera-Araya, D. (2022). Perspectives and Recent Research on Feedback in the Classroom: Considerations for a Pedagogical and Dialogical Approach. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>

perspectivas reducen la discusión a la búsqueda de un modelo genérico para las buenas prácticas y limitan su función al logro del aprendizaje como producto cognitivo. **Conclusiones.** Es importante enriquecer el estudio en el campo desde un enfoque pedagógico y de naturaleza social que asuma la retroalimentación como una interacción con la finalidad de problematizar las perspectivas dominantes que delimitan su acción como producto cognitivo relacionado con el rendimiento académico en contextos de educativos.

Palabras claves: retroalimentación, enfoques de retroalimentación, enfoque pedagógico y dialógico, ensayo bibliográfico.

Abstract

Purpose. This bibliographic essay analyzes the perspectives and recent research on feedback. The central argument supports the importance of studying the phenomenon from this approach to deepen what the teacher-student interaction is like and forms students participate, interpret and use the feedback information to build knowledge. **Discussion.** The debate focuses on the criticism of the information transmission approach that limits feedback as a monological-unidirectional practice centered on the teacher. In contrast, the socio-constructivist approach understands it as a social phenomenon in which teacher and students interact. However, both perspectives reduce the discussion to the search for a generic model for good practices and limit its function to the achievement of learning as a cognitive product. **Conclusions.** It is important to enrich the study in the field from a pedagogical and social approach that assumes feedback as an interactive in order to problematize the dominant perspectives that define its action as a cognitive product related to academic performance in educational contexts.

Keywords: feedback, feedback approaches, pedagogical-dialogical approach, bibliographic essay.

Resumo

Objetivo. Este ensaio bibliográfico analisa as perspectivas e pesquisas recentes sobre feedback. O argumento central sustenta a importância de estudar o fenômeno a partir dessa abordagem para aprofundar em como é a interação professor-aluno e formas os alunos participam, interpretam e usam as informações de feedback para construir conhecimento. **Discussão.** O debate centra-se na crítica à abordagem da transmissão da informação que limita o feedback como uma prática monológica-unidirecional centrada no professor. Em contrapartida, a abordagem sócio-construtivista a entende como um fenômeno social em que professor e alunos interagem. No entanto, ambas as perspectivas reduzem a discussão à busca de um modelo genérico de boas práticas e limitam sua função ao alcance da aprendizagem como produto cognitivo. **Conclusões.** É importante enriquecer o estudo na área a partir de uma abordagem pedagógica e social que pressupõe o feedback como uma interação, a fim de problematizar as perspectivas dominantes que definem sua ação como produto cognitivo relacionado ao desempenho acadêmico em contextos educacionais.

Palavras-chave: feedback, abordagens de feedback, abordagem pedagógico-dialógica, ensaio bibliográfico.

Introducción

La retroalimentación como práctica pedagógica es reconocida por la literatura especializada como uno de los factores fundamentales para promover los aprendizajes (Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020). Los estudios destacan su rol para: (a) desarrollar la autorregulación y el compromiso de los estudiantes; (b) acompañar el proceso, progreso y producto del aprendizaje; (c) mejorar la comprensión de los estudiantes sobre la información y el

contenido trabajado en el aula; (d) fomentar la co-construcción del aprendizaje y (e) desarrollar habilidades complejas para fortalecer la trayectoria académica. De esta manera, cuando la retroalimentación está alineada con las necesidades y expectativas de los estudiantes, se transforma en un factor que contribuye a reducir las brechas de aprendizaje e incentiva su participación (Ajjawi & Boud, 2018).

Si bien la evidencia sobre la temática es profusa y converge en considerarla como uno de los factores más relevantes para el logro de los aprendizajes (Hattie & Timperley, 2007), es posible detectar debates y tensiones que impactan la producción de conocimiento en su estudio (Boud & Molloy, 2015). La discusión actual en el campo presenta dos niveles. Un primer nivel señala el tránsito de la investigación desde un enfoque de transmisión de la información que considera la retroalimentación como una práctica de naturaleza monológica, unidireccional y centrada en el profesor, hacia un enfoque socio-constructivista que la define como un fenómeno social complejo. Esta situación da cuenta de la existencia de una polisemia y disputa sobre la constitución de un significado compartido respecto a qué es la retroalimentación. Un segundo nivel plantea un abordaje teórico del fenómeno con base en la evaluación formativa y una investigación centrada en el análisis de las prácticas de retroalimentación para establecer criterios de efectividad en contextos de educación superior a partir de las percepciones de estudiantes y profesores.

A pesar de los avances en el debate sobre retroalimentación, aún persisten supuestos básicos comunes en la perspectiva de transmisión de información y la socio-constructivista que restringen su investigación (Sutton, 2012). Ambas perspectivas se han preocupado por asegurar su efectividad asociada al logro del aprendizaje comprendido como un producto cognitivo mediante el desarrollo de un modelo genérico de buenas prácticas. De este modo, la discusión ha

simplificado la naturaleza social e interactiva de la retroalimentación, su capacidad para negociar significados y dar sentido a la información para construir conocimiento (Ajjawi & Boud, 2018). Por consiguiente, el argumento central de este trabajo sostiene la importancia de investigar el fenómeno desde un enfoque pedagógico y dialógico para profundizar sobre cómo es la interacción entre profesor-estudiante y cómo interpretan y utilizan la información de la retroalimentación los estudiantes en su formación.

Considerando estos aspectos, se define la retroalimentación como un proceso interactivo entre profesor y estudiantes en el cual se negocian significados y se da sentido a la información para co-construir aprendizaje (Boud & Molloy, 2015; Carless et al., 2011; Sutton, 2012). Según esta concepción, la retroalimentación es una interacción mediada por el diálogo entre profesor y estudiantes que posibilita no solo la negociación y sentido de los significados en función de la información, sino que también, implica relevar cómo participa y percibe el estudiante la retroalimentación y si responde a sus necesidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, no solo se incorpora el rol de la retroalimentación como un proceso proyectivo, también se preocupa por complejizar el principio de causalidad asociado al enfoque del rendimiento escolar ya que no reduce el aprendizaje al logro del objetivo curricular (Nicol, 2010). Por lo tanto, la retroalimentación como interacción se transforma en un espacio de conocimiento en cual se produce aprendizaje mediante el diálogo (Ajjawi & Boud, 2018; Esterhazy & Damşa, 2017).

Para abordar las perspectivas y producción reciente sobre la temática, se realizó una revisión de la literatura especializada desde una óptica interpretativa con foco en los debates, líneas de investigación y producción empírica en contextos educativos. Este marco de revisión no pretende ser sistemático o exhaustivo, más bien, representa un ejercicio bibliográfico-hermenéutico de tipo ensayístico para enriquecer la investigación en el campo a partir de un

enfoque pedagógico y de naturaleza social que asuma la retroalimentación como un fenómeno interactivo. De este modo, se espera problematizar los enfoques dominantes sobre el significado de la retroalimentación y cómo estos han limitado su acción como producto cognitivo asociado al rendimiento académico o al desempeño.

Perspectivas sobre la Retroalimentación: una Aproximación Crítica

La investigación sobre la retroalimentación tiene su origen en la teoría psicológica conductista (Brookhart, 2008). Los primeros estudios y aproximaciones la posicionaron desde un principio dual: positiva (recompensa) o negativa (castigo). Gran parte de su producción hasta la década de los ochenta teorizó que es efectiva y, por tanto, avanzó en investigar respecto a la práctica del profesor según el tipo de comentarios realizados, cuán efectivos son y de qué manera impactan el aprendizaje desde una perspectiva psicométrica (Kluger & DeNisi, 1996). Este grupo de investigaciones, en términos generales, se caracterizó por asumir una perspectiva tayleriana de la evaluación; profundizar sobre los efectos de los comentarios en el rendimiento académico desde una lógica estímulo-respuesta y la influencia de las correcciones descriptivas en la motivación de los estudiantes.

Los estudios más recientes han asumido una perspectiva sociocultural que reconoce la centralidad del estudiante en los procesos de retroalimentación. Este segundo grupo de investigaciones, iniciadas en la década de los noventa, se preocuparon por conocer el tipo de retroalimentación entregada, el contexto en el cual se desarrolla e indagar cómo esa información es interpretada por el estudiante y colabora con la autorregulación del aprendizaje (Black & William, 1998; Sadler, 1989). Estos se posicionaron desde una perspectiva evaluativa formativa, de cómo el error se transforma en un recurso para el aprendizaje y, por último, de qué manera incide en el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

A partir de esta trayectoria, en la actualidad se identifican dos perspectivas que dominan el campo (Ajjawi & Boud, 2018). Por una parte, la *perspectiva de transmisión de información* aborda la retroalimentación como una práctica centrada en la entrega del contenido. Se caracteriza por focalizar su estudio sobre el diseño, las formas y modos en cómo se transmite la información y los comentarios por parte del profesorado. Asume que la retroalimentación es monológica y, por tanto, indaga sobre cuáles son los principios que sustentan las buenas prácticas de profesores y cómo esas prácticas mejoran el rendimiento de los estudiantes (Boud & Molloy, 2015). La crítica indica que este enfoque reproduce una pedagogía centrada en el profesor, reduce al estudiante como un sujeto pasivo del aprendizaje y limita la retroalimentación a una acción comunicativa unidireccional (Carless & Boud, 2018). Por otra parte, la *perspectiva socio-constructivista* comprende la retroalimentación como un fenómeno social complejo. Plantea que es un proceso de comunicación interactivo, socialmente construido y mediado por el diálogo (Carless & Boud, 2018; Nicol, 2010). El conjunto de investigaciones desde esta perspectiva estudia la temática como una interacción entre profesor y estudiantes en la que estos participan, interpretan y utilizan la información de la retroalimentación para construir su aprendizaje (Nicol, 2010).

Según estas perspectivas, se constata una complejización en las concepciones sobre la retroalimentación en la investigación educativa. Se destaca el cambio de paradigma relacionado con un tránsito progresivo desde la psicología conductista, hacia una sustentada en principios socioculturales con foco en la participación del estudiante, el rol de la autorregulación y la resignificación de las relaciones de poder en el aula. Pese a ello, aún persiste una tradición conceptual que la concibe como un sistema lineal (Lam, 2017). Con base en este análisis, se plantean las siguientes críticas comunes para el enfoque de transmisión de información y el

socio-constructivista.

- (a) Se asume una concepción de retroalimentación que limita el propósito del aprendizaje a un circuito relacionado con la rendición de cuentas, ya sea desde su enfoque formativo-sumativo o nomotética-ideográfica. La creencia que más retroalimentación equivale a mejor aprendizaje se manifiesta sobre todo en la búsqueda de un modelo genérico de buenas prácticas centradas en el profesor, más que en las acciones, usos o interpretaciones que realizan los estudiantes en función de la información proporcionada. En efecto, el nodo crítico que invisibilizan las definiciones es cómo relacionar la práctica de la retroalimentación con su proceso y uso.
- (b) La conceptualización lineal concibe la retroalimentación como una secuencia estructurada según el siguiente formato de acción: (1°) enseñanza, (2°) evaluación, (3°) retroalimentación y (4°) aprendizaje. Esto no solo subordina el proceso de construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento producto de esa interacción, sino que también, relega la agencia del sujeto al logro mecánico de la tarea o meta específica sobre el aprendizaje según un criterio normativo.
- (c) La tendencia mayoritaria en el debate plantea que la información proporcionada representa el carácter identitario de la retroalimentación. En general, la investigación no cuestiona el axioma básico que ha marcado la tradición en el campo: asumir que es una habilidad técnica adquirida. Esto restringe su naturaleza a una dependencia excesiva del criterio evaluativo, subordinando su potencial para producir significados o sus posibilidades para construir conocimiento como práctica dinámica e inconclusa.
- (d) Las definiciones parten del supuesto que el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje se basa en el modo y el contenido de la retroalimentación y, por ende, su resolución se

consigue mediante la consolidación de un patrón cerrado de prácticas y participación asociado, por ejemplo, a un sistema de tipo bucle.

Es interesante la perspectiva socio-constructivista y su concepción interactiva y comunicativa sobre la retroalimentación. En esta se visualiza una oportunidad para problematizar el campo de estudio, profundizar el debate y avanzar en constituir un enfoque pedagógico para su producción teórica y empírica. Siguiendo estos principios, se concibe la retroalimentación como una interacción en tanto espacio privilegiado para la creación y negociación de significados. Esa interacción es dialógica y promueve la co-construcción del aprendizaje (Wegerif, 2017), lo que implica comprender este proceso como un fenómeno social y desde la agencia de los propios sujetos.

En definitiva, la pregunta en el campo va más allá acerca de cuáles son las condiciones y prácticas que facilitan u obstaculizan una retroalimentación efectiva. Más bien, requiere abordar cuestiones respecto al saber y el para qué de la retroalimentación, cómo incide esta interacción en la construcción del *ser* estudiante, de qué manera se desencadena su acción formativa y cuáles son los factores que inciden en su proceso.

¿Qué nos dice la Investigación sobre Retroalimentación?: Producción y Oportunidades para Enriquecer su Estudio

La investigación sobre la temática se caracteriza por la existencia de una diversidad de ámbitos, aspectos y criterios acerca de cómo ha sido estudiada. Así, la literatura académica ofrece una serie de revisiones sistemáticas, de literatura y metaanálisis que dan cuenta de su trayectoria investigativa, principales resultados y desafíos para el campo. Al respecto, se destacan las revisiones en lengua inglesa con foco en *los efectos de la retroalimentación en el rendimiento, retroalimentación efectiva oral y escrita y uso de la retroalimentación por los*

estudiantes (Agius & Wilkinson, 2014; Ball, 2010; Black & William, 1998; Evans, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Jonsson, 2013; Kluger & DeNisi, 1996; Li & de Luca, 2014; Shute, 2008; Winstone et al., 2017). La multiplicidad de ámbitos vinculados a su estudio sugiere la existencia de un proceso de diversificación, consolidación del campo y el auge de modelos para el desarrollo efectivo de la retroalimentación (Lipnevich & Panadero, 2021). Pese a lo anterior, aún persiste en los estudios un dominio teórico-práctico que lo inscribe en el ámbito evaluativo y en la búsqueda de sus efectos para el aprendizaje.

A continuación, se presenta en la Tabla 1 una panorámica sobre el estado actual de la investigación a partir de las revisiones sistemáticas, de literatura y metaanálisis contemplados en este trabajo.

Tabla 1

Una panorámica sobre la investigación en retroalimentación

Autores (por año)	Tópico/Tipo	Período	Principales resultados
Kluger & DeNisi (1996)	Efectos de la retroalimentación en el rendimiento (Metaanálisis)	Hasta 1992 (sin fecha de inicio)	La investigación muestra resultados inconsistentes y de alta variabilidad sobre su impacto en el rendimiento. Los efectos de la retroalimentación son <i>positivos</i> y <i>negativos</i> y están condicionados por aspectos externos (objetivo y tareas) e internos (motivación). Estos dependen del tipo de objetivo y tarea (complejidad), el foco del comentario (si es a la respuesta correcta o incorrecta) y la autoestima. Se identifican tres niveles de impacto sobre la retroalimentación: <i>meta-task processes</i> (self), <i>task-motivation processes</i> (focal task) y <i>task learning processes</i> (task details).
Black & William (1998)	Evaluación formativa y retroalimentación	Hasta ¿1996?	La evaluación es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y desde una perspectiva formativa, la retroalimentación es su estrategia central. Este cambio de

	(Revisión sistemática)		paradigma se sustenta en la reestructuración de la relación docente-estudiante y el desarrollo de los aprendizajes.
Hattie & Timperle y (2007)	Retroalimentación efectiva (Revisión sistemática)	S/E (sin especificar)	Existen resultados mixtos (positivos, negativos o inconclusos) sobre su impacto. Es necesario identificar cuáles son las condiciones que permiten maximizar sus efectos positivos. Se propone un modelo de retroalimentación con cuatro niveles. Tres de ellos son efectivos para reducir la brecha del aprendizaje (centrado en la tarea, en el proceso y en la autorregulación) y un cuarto nivel que no permite la mejora (centrado en la persona).
Shute (2008)	Retroalimentación formativa a nivel de la tarea (Revisión sistemática)	S/E	La investigación presenta resultados diversos sobre cómo realizar retroalimentación y cuáles de esas prácticas son adecuadas. Se detectan nodos comunes que colaboran para su impacto: objetivos claros, habilidades para abordar las tareas y trabajar sobre el error. Una buena retroalimentación implica <i>las cosas que hay que hacer, las cosas que se deben evitar, la importancia de la temporalidad y las características y tipo de aprendizaje</i> (estos niveles se componen por 31 orientaciones). Finalmente, es necesario investigar la relación entre retroalimentación, motivación y emoción.
Ball (2010)	Retroalimentación escrita (Revisión crítica de literatura)	1965-2008	La práctica de las anotaciones se caracteriza por estructuras de subrayado de una frase, círculos, signos de interrogación y otro tipo de formas gráficas. La mezcla de comentarios, frases y signos convierten a la anotación carente de significado. Propósitos y estrategias adecuadas: comentarios sensibles, evaluaciones positivas, declaraciones no imperativas y lectura auténtica.
Evans (2013)	Retroalimentación evaluativa en la educación superior (Revisión sistemática)	2000-2011	Es necesario integrar marcos teóricos de la psicología cognitivista, socio-constructivistas y crítico para avanzar en la investigación desde el <i>feedback landscape</i> (como espacio de oportunidad para su integración). Según la revisión, el diseño a partir del <i>feedback landscape</i>

			considera: diagnóstico preciso de las necesidades académicas y sociales; empatía y comprensión en la perspectiva del estudiante y habilidades para la ejecución de andamiajes apropiados.
Jonsson (2013)	Uso de la retroalimentación por parte de los estudiantes (Revisión de literatura)	1990-2010	Los estudiantes no usan la retroalimentación porque: (a) no la encuentran útil; (b) incongruencia entre las necesidades de retroalimentación de los estudiantes y los tipos utilizados por el profesor; (c) el problema de la autoridad (inhibe la discusión y se concentra en la forma y la mecánica); (d) ausencia de estrategias para usar la información, y (e) no entienden la terminología utilizada.
Agius & Wilkinson (2014)	Retroalimentación escrita (Revisión sistemática)	S/E	Los estudiantes no logran distinguir los pasajes críticos de los comentarios escritos y, por ende, no pueden ajustar sus estrategias para evaluaciones posteriores. Los comentarios afectan la motivación de los estudiantes. Además, presentan problemas de conocimiento sobre cómo interpretar los comentarios. Se evidencian nudos problemáticos y vacíos en las estrategias, formas de participación y tiempos para realizar retroalimentación.
Li & de Luca (2014)	Retroalimentación escrita (Revisión de literatura)	2000-2011	Los resultados indican que los profesores creen que la retroalimentación informa el aprendizaje y justifica la calificación; existen diversas expectativas sobre la retroalimentación entre los estudiantes (consideran variables como: oportuno, personal, explicable, con criterios de referencia, objetivo y aplicable); divergencia entre profesor y estudiantes sobre el rol de la retroalimentación y limitaciones contextuales (patrones modulares curriculares, carga de trabajo y políticas institucionales).
Winstone et al. (2017)	Uso de la retroalimentación por parte de los estudiantes (Revisión sistemática)	1985-2014	Los estudios se preocupan por la información proporcionada por el profesor; existe una subrepresentación en la investigación en contextos educativos escolares; escasez de estudios experimentales y en su mayoría, la producción utiliza técnicas como grupos focales, encuestas y enfoques cualitativos no especificados. Se propone la taxonomía SAGE (Self-

appraisal, Assessment literacy, Goal-setting and self-regulation, Engagement and motivation) para una retroalimentación proactiva.

Con base en esta panorámica sobre los principales resultados de investigación en retroalimentación, se advierten aspectos comunes que han hegemonizado la producción según las revisiones sistemáticas, de literatura y metaanálisis referenciados. Los estudios dan cuenta que la evidencia empírica es mixta en relación con los efectos de la retroalimentación en contextos educativos (Kluger & DeNisi, 1996). Estos manifiestan efectos positivos, negativos e inconclusos tanto en el rendimiento como en el aprendizaje. Sin embargo, Hattie & Timperley (2007) demostraron que la mayoría de los estudios establecen que la retroalimentación es efectiva para el logro del aprendizaje y que es la estrategia central de una nueva evaluación formativa (Black & William, 1998). Por lo tanto, la investigación concluye que existen condiciones, factores y prácticas que maximizan o minimizan su efectividad.

Las revisiones se han preocupado por diagnosticar cuáles son las principales problemáticas que obstaculizan el desarrollo de una retroalimentación efectiva. Estas manifiestan que existen condiciones externas (objetivos y tareas) e internas (motivación) que inciden en su implementación (Kluger & DeNisi, 1996). Además, indican que el tipo, estilo y patrón en su ejecución no genera diferencias significativas para el aprendizaje de los estudiantes y que la integración de comentarios, frases y signos en la retroalimentación escrita, convierten las anotaciones como carentes de significado porque están centradas en declaraciones imperativas (Agius & Wilkinson, 2014; Ball, 2010; Winstone et al., 2017).

La evidencia no es concluyente sobre cómo optimizar los efectos de la información producto de la retroalimentación en las dimensiones interpersonales, de la tarea y la cognición y

en cómo se procesa por parte de los estudiantes. Asimismo, no está claro cómo incide en la transferencia de la información proporcionada a otros contextos educativos y cómo impacta al desarrollo de la identidad y el autoconcepto de profesores y estudiantes (Evans, 2013). También indican la existencia de una práctica mecánica y autoritativa por parte de los profesores para realizar la retroalimentación desde una perspectiva que busca justificar la calificación (Li & de Luca, 2014; Shute, 2008). A su vez, plantean que los estudiantes no la consideran útil, carecen de estrategias para comprender la terminología, procesar la información y que su participación es pasiva. Por último, los estudios abordan las prácticas y la información recibida por parte de los profesores sin profundizar en cómo usan la retroalimentación los estudiantes (Jonsson, 2013; Winstone et al., 2017).

Considerando este diagnóstico, las revisiones establecen propuestas, indicadores o prácticas para fortalecer la retroalimentación en el aula. Esta tradición en el campo se evidencia en la identificación de niveles para aumentar su impacto en el rendimiento, la elaboración de modelos para reducir la brecha del aprendizaje, taxonomías para realizar una retroalimentación proactiva y establecer diversos indicadores para fortalecer su práctica (Evans, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008; Winstone et al., 2017). Señalan la importancia de investigar sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; desarrollar estrategias para incentivar su participación y motivación; establecer objetivos claros con tareas de mayor complejidad; entregar comentarios precisos, oportunos y basados en criterios de referencia (Ball, 2010; Jonsson, 2013; Li & de Luca, 2014).

Los estudios también dan cuenta de vacíos y nodos críticos que persisten en el campo. Entre los vacíos se reconocen aquellos de índole temático y metodológico. En el temático, existe una limitada producción empírica como fenómeno interactivo, sobre cómo utilizan los

estudiantes la información producto de la retroalimentación, de qué manera el contexto y las dinámicas institucionales inciden en su proceso y cómo las relaciones de poder influyen en la participación, construcción de identidad y afectividad (Evans, 2013; Jonsson, 2013; Winstone et al., 2017). En cuanto a lo metodológico, se evidencia una escasez de estudios experimentales, enfoques cualitativos no explicitados y el uso extendido de métodos y técnicas que recopilan información mediante grupos focales y encuestas (Winstone et al, 2017). En general, se detecta una ausencia para abordar la interacción de la retroalimentación mediante la aplicación de marcos interpretativos-dialógicos, como también, en el uso de videgrabaciones para acceder al fenómeno en el aula (Blikstad-Balas, 2017; Steen-Utheim & Wittek, 2017).

En relación con los nodos críticos, llama la atención la subrepresentación de estudios en otros contextos educativos que no sea la educación superior, la invisibilización de la producción empírica vinculada a docentes con formación pedagógica y un abordaje tangencial al núcleo interactivo de la retroalimentación (Ajjawi & Boud, 2018; Boud & Molloy, 2015; Winstone et al., 2017).

En síntesis, los vacíos y nodos críticos detectados presentan desafíos para profundizar el debate y desarrollar aportes al campo que vayan más allá de la búsqueda de un patrón funcional-estructural para la buena práctica de retroalimentación. Según este lineamiento, se establece un espacio de oportunidad para consolidar su estudio a partir de algunas consideraciones que contribuyan a la construcción de este camino y así, avanzar en la constitución de un enfoque pedagógico y dialógico.

Hacia un Enfoque Pedagógico y Dialógico de la Retroalimentación: Algunas

Consideraciones para su Desarrollo

Para el desarrollo de un enfoque pedagógico y dialógico acerca de la investigación sobre

retroalimentación, es relevante considerar al menos su aproximación teórica y metodológica. En efecto, los estudios desde una perspectiva socio-constructivista que avanzan hacia un enfoque dialógico de la temática, presentan un progreso significativo relacionado con aportes teóricos-conceptuales (Ajjawi & Boud, 2018; Lam, 2017; Nicol, 2010; Penlington, 2008; Sutton, 2012), reflexiones metodológicas (Ajjawi y Boud, 2018; Carless & Boud, 2018) y propuestas o modelos para generar una retroalimentación dialógica (Jawah et al., 2004; Winstone et al., 2017). De este modo, más que establecer lineamientos acabados sobre este enfoque, aquí se propone abordar consideraciones para enriquecer el estudio en el campo a partir de aproximaciones teóricas-conceptuales, metodológicas y pedagógicas. Estas se profundizan a continuación.

Aproximaciones Teóricas-Conceptuales

Ramaprasad (1983) plantea que la retroalimentación es información acerca de la distancia entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que es utilizada para modificar esa brecha de alguna forma. Mientras que Sadler (1989), recogiendo críticamente la concepción de Ramaprasad (1983), señala que esa información se considera retroalimentación siempre y cuando sea usada para reducir dicha brecha de aprendizaje. Sadler (1989) indica que, si esta información es registrada o traspasada a un estudiante que no posee el conocimiento para decodificarla, el proceso de retroalimentación carece de potencial efectivo. Ambas definiciones no solo representan la evolución sobre el estudio de la temática, también dan cuenta del núcleo histórico en el cual se ha inscrito la investigación: por un lado, la tensión entre concepciones pasivas y activas en la práctica de la retroalimentación y, por otro lado, el estancamiento del uso de la información como un sistema lineal de acción sin asumir su naturaleza como fenómeno social.

Para superar esta situación, es importante concebir la retroalimentación como una

interacción entre profesor y estudiantes (Boud & Molloy, 2015; Sutton, 2012). Esa interacción es dialógica, ya que el diálogo es el principal medio de conexión entre el mundo social con el individual y, por ende, estas interacciones juegan un papel relevante en la forma en que deliberamos sobre la acción (Penlington, 2008). El diálogo como fenómeno social, supone la existencia de puntos de vista diferentes que representan una alteridad dialógica. Esto implica que la productividad del diálogo para negociar y construir significados presupone la existencia de un destinatario que posee una perspectiva diferente. La productividad del diálogo asume la libertad de cuestionarse unos a otros a partir del debate y la reflexión que reconoce el potencial del conflicto para superar la transmisión de habilidades y co-construir aprendizaje en tanto conocimiento y cultura (Penlington, 2008). Por lo tanto, desde este enfoque, una retroalimentación dialógica se sustenta en el diálogo en cuanto acción mediadora para la participación de las voces de los sujetos. Esto permite que el conocimiento se construya, deconstruya y reconstruya en este espacio dialógico (Sutton, 2012; Wegerif, 2017).

Un esfuerzo interesante en esta línea es el *enfoque de alfabetización de la retroalimentación*. Sutton (2012) cuestiona que la alfabetización como proceso constructivo para la escritura y la oralidad sea una habilidad técnica. Más bien, señala que esta supone una *práctica social* enmarcada en las relaciones de poder y se encuentra moldeada por fuerzas sociales y culturales. Así, establece la existencia de tres dimensiones que en su conjunto permiten visibilizar un enfoque pedagógico sobre la temática con base en prácticas, habilidades y atributos que desencadenan la interacción y el diálogo a partir de la retroalimentación. Estas dimensiones son la *epistemológica, ontológica y práctica*.

La dimensión epistemológica se relaciona con el *sobre y para el saber*. *Sobre el saber* se vincula con los comentarios respecto a la cantidad y calidad del conocimiento. Su finalidad es

contribuir con la formación de los estudiantes a través de la confianza sobre su conocimiento. Mientras que, el *para saber* se asocia con el carácter formativo de la retroalimentación como una práctica abierta que permite el movimiento y desarrollo de ese conocimiento. Ambas dimensiones obligan a redefinir la práctica educativa y avanzar en una estructura que colabore con el estudiante para comprometerse con su conocimiento como aspecto relevante en su formación (Ajjawi & Boud, 2018). Así, es clave contemplar los procesos de decodificación de la información y poner atención en el grado o prisma a través del cual se interpreta la retroalimentación por parte del estudiante.

La dimensión ontológica se concibe como el desarrollo del *ser educativo* a través de la retroalimentación por cuanto se relaciona con la autoestima y la confianza del estudiante para aceptar la crítica y autocrítica. La influencia de este proceso en el *ser* es variable y depende de las particularidades del sujeto, el contexto de aprendizaje y las diferentes formas de evaluación. En efecto, asumir que la retroalimentación tiene potencial para impactar los modos de conocer, ser y actuar del estudiante supone una construcción continua, inacabada y con efectos positivos o negativos (Sutton, 2012).

La dimensión práctica se asocia con el *actuar sobre la retroalimentación*. De este modo, las habilidades de decodificación, interpretación y uso se desarrollan a través de la participación y práctica en el proceso. Su nodo crítico es la barrera lingüística y las limitaciones tipológicas que no asumen la necesidad de alfabetizar al estudiante para así, incentivar la interpretación del significado sobre la información producto de la retroalimentación y fomentar la participación desde esta lógica interactiva.

En síntesis, una conceptualización dialógica de la retroalimentación asume una perspectiva socio-constructivista crítica, ya que pretende complejizar el principio de causalidad

dominante en la investigación y dar cuenta de su naturaleza social con base en estas tres dimensiones que permiten ampliar su enfoque en tanto conocimiento, construcción de identidad y capacidad de agencia del sujeto.

Aproximaciones Metodológicas

Ante la pregunta de cómo indagar sobre las interacciones de retroalimentación, la investigación presenta un vacío significativo. Asimismo, se detecta que el tratamiento metodológico sobre la temática utiliza enfoques cualitativos no especificados, centrándose en su mayoría, en la aplicación de técnicas e instrumentos como grupos focales, entrevistas y encuestas (Winstone et al., 2017). Una posibilidad para avanzar en esta problemática es acudir al campo de la interacción en el aula. Este posee un desarrollo importante en la tradición dialógica y ofrece una diversidad de perspectivas y métodos para estudiarla (Mercer, 2010).

A partir de esto, los enfoques dominantes en la investigación sobre interacciones dialógicas han sido la etnografía lingüística y los estudios socioculturales (Mercer, 2010). El primero, se preocupa por investigar cómo los estudiantes utilizan el habla para negociar y explorar sus identidades y de esta manera, comprender desde el contexto sociocultural el fenómeno comunicativo en el aula (Snell, 2011). Mientras que el segundo, se concentra por indagar sobre qué tipos de diálogos se asocian a mejores resultados de aprendizaje, cómo la actividad de colaboración entre los estudiantes permite el aprendizaje o ayuda a su desarrollo conceptual. Por lo tanto, la hipótesis de esta perspectiva es que el diálogo puede tener una incidencia significativa en el desarrollo del razonamiento y, de esta forma, realizar estudios con una orientación aplicada para *medir* los efectos diferenciados del diálogo en la resolución de problemas, el aprendizaje y el campo conceptual (Mercer, 2010). No obstante, ambas perspectivas metodológicas han subordinado la acción de la retroalimentación como un

componente más de la interacción pedagógica o como uno específico relacionado, por ejemplo, al modelo IRF (iniciación, respuesta y feedback) que es parte de la tradición del análisis del discurso con enfoque sociolingüístico.

De este modo, una posibilidad diferente que emerge para fortalecer su estudio desde un enfoque pedagógico & dialógico es la perspectiva del *análisis de las interacciones*. Esta asume que el conocimiento y la acción son de origen social, están situados y contextualizados a la cultura (Jordan & Henderson, 1995). Su propósito es identificar las regularidades en las interacciones verbales y no verbales entre los sujetos y con los objetos para dar cuenta de cómo se crea el significado y cómo este se concibe en la interacción (Steen-Utheim & Wittek, 2017). A partir de esta perspectiva, los diálogos de retroalimentación se abordan como *eventos críticos* que se constituyen como un episodio comunicativo multimodal, desencadenado a través de una formulación inicial (pregunta, problema y/o cuestionamiento) y que produce algún tipo de respuesta. Es crítico porque presenta una intención o acción evidente que genera una incidencia o efecto en los sujetos que experimentan ese episodio y, por tanto, permite determinar cuán representativo es del fenómeno. Además, es multimodal porque involucra un análisis según el contexto, los sujetos y el contenido de la interacción que representan el soporte de esos diálogos de retroalimentación en el aula (Bezemer & Mavers, 2011).

Al inscribir el enfoque pedagógico y dialógico para el estudio de la retroalimentación en el análisis de las interacciones, surge un segundo desafío sobre cómo acceder y analizarlo en el aula. En este sentido, el uso de las videograbaciones posee un potencial analítico importante para descomponer fenómenos complejos y multifacéticos en unidades más pequeñas, con la finalidad de acceder en profundidad a la riqueza de las prácticas sociales (Blikstad-Balas, 2017). Este potencial del vídeo se caracteriza por: (a) ser un medio secuencial en tiempo real lo que permite

realizar un registro multimodal fino; (b) se accede simultáneamente a diferentes secuencias temporales en un entorno determinado y (c) da cuenta de los recursos y prácticas mediante los cuales las personas participantes construyen sus actividades sociales y de cómo sus diálogos, expresiones, miradas, gestos y posiciones corporales describen esas prácticas en un tiempo, espacio y contexto determinado (Jewitt, 2012).

Para analizar las videograbaciones de interacción con foco en la retroalimentación, se plantea un debate interesante en torno a qué grabar, qué dejar fuera y cómo interrogar los datos obtenidos (Blikstad-Balas, 2017). El desafío es realizar grabaciones de diferentes niveles sobre la retroalimentación, asumir que la investigación con vídeo es un ejercicio hermenéutico y que requiere de una combinación interpretativa que utilice códigos y análisis en profundidad. Al integrar un proceso de codificación estructural-contextual con un micro-análisis (por ejemplo, de tipo etnográfico), permite la selección de un episodio crítico y, de esta manera, determinar cuán típico o atípico es según el proceso de retroalimentación y su contexto (Blikstad-Balas, 2017; Jewitt, 2012; Snell, 2011).

Por último, existen una multiplicidad de formas para interpretar la información obtenida en las videograbaciones sobre retroalimentación. Una opción es la semiótica social que propone su interpretación como un ejercicio de traducción. Este ejercicio se realiza a través del análisis del habla, el gesto y/o la imagen para acceder en profundidad a la comprensión del fenómeno estudiado (Bezemer & Mavers, 2011). Otra opción interesante son los análisis micro-etnográficos que entregan una descripción rica, profunda y detallada para revelar la naturaleza de las interacciones en el aula (Mercer, 2010). Estos permiten garantizar la relación entre los patrones generales de la interacción con el evento crítico identificado en el proceso de retroalimentación (Blikstad-Balas, 2017). Un tratamiento multimodal (contexto, habla, gesto e

imagen) permite complejizar la investigación en el campo, enriquecer un enfoque pedagógico sobre la temática y avanzar en su estudio con foco en la interacción ya que permite dar cuenta de los diferentes intercambios comunicativos que pueden producir interacciones con mayor o menor nivel de complejidad para la construcción de conocimiento (Ibarra-Sáiz et al., 2020)

Aproximaciones Pedagógicas

Para avanzar hacia una retroalimentación más dialógica, es importante considerar su acción y orientación en el aula. Al respecto, su acción se relaciona con la formación de estudiantes críticos, mientras que su orientación, con la posibilidad de construir conocimiento. Esto implica pensar el rol del profesor en la retroalimentación como una agencia constructiva e interactiva. A partir de este marco, surge la pregunta sobre cuáles son las condiciones y prácticas que posibilitan desarrollar una retroalimentación dialógica significativa y efectiva que contribuya a fortalecer la práctica pedagógica y la construcción de estudiantes reflexivos. Una interpretación y discusión para hacerse cargo de esta cuestión se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Consideraciones para una retroalimentación desde un enfoque pedagógico

Tópico	Interpretación/discusión
Información de alta calidad al estudiante sobre sus aprendizajes	¿Qué es una información de alta calidad? ¿Cómo se concibe para construir conocimiento? Esto según tres aspectos: (a) <i>lo que se ha logrado</i> y el producto; (b) relacionado con los resultados de aprendizaje y (c) que sea comprensible. Este último componente se encuentra tensionado por las diferencias sociales de los sujetos. Es necesario analizar los patrones de acción colectiva de los estudiantes, cómo están influenciados por condiciones socialmente estructuradas y su relación con contextos específicos que posibilitan (o no) la producción de significado producto de la retroalimentación.
Desarrollo de la autoevaluación	Aprendizajes reflexivos en función de la construcción del conocimiento y su comprensión mediante el proceso de retroalimentación. Esta reflexión es producto de una interacción dialógica individual y colectiva y, a su vez, es <i>consecuencia del uso de ese conocimiento en una concepción cíclica de retroalimentación</i> .

Diálogo en torno al aprendizaje	Con base en una comunicación inteligible para fomentar la autorregulación del estudiante y, de esta forma, evitar un <i>diseño emocional</i> ya que esto <i>compromete su seguridad ontológica</i> .
Aclarar la naturaleza del buen desempeño	¿De qué manera se explica la naturaleza y el significado de los criterios de evaluación? Existen dos posibilidades: por una parte, asumir que <i>el significado se logra a través de la lucha sobre qué se considera un buen desempeño</i> y, por otra parte, que este surge en las diferentes perspectivas que constituyen la negociación de esos significados (Wegerif, 2017). Esto es especialmente sensible cuando se consideran las formas específicas de ordenar y presentar el conocimiento según los propios fundamentos disciplinarios de cada saber científico.
Oportunidades para mejorar el rendimiento	¿Cómo enfrentarlo? y ¿de qué manera avanzar hacia una lógica integral para la construcción del conocimiento? Aquí, la dimensión práctica y epistemológica sugerida por Sutton (2012) es una posibilidad para rediseñar los planes de estudios (el problema de la <i>modularización</i>) y las formas de enseñanza desde una perspectiva dialógica que va más allá del conocimiento didáctico del contenido.
Motivación y autoestima	¿Qué motiva a mejorar y qué tipo de motivación posee el estudiante para comprometerse con su conocimiento? Por lo tanto, el carácter proyectivo asume al estudiante como <i>agente consciente</i> con potencial de consolidar una reflexión crítica y autocrítica que se práctica en la retroalimentación.
Decisiones sobre la enseñanza	Orientada a reestructurar, adaptar y ajustar las estrategias de enseñanza y de esta forma, desarrollar una retroalimentación útil para identificar los <i>obstáculos epistemológicos</i> que impiden su progreso, construir y negociar significados sobre el proceso formativo y así, estar conscientes de que la construcción de conocimiento es un proceso inconcluso.

Nota. Elaboración propia basada en Juwah et al. (2004) y Sutton (2012).

Estas reflexiones representan una posibilidad para constituir progresivamente un enfoque pedagógico y dialógico sobre la retroalimentación en el aula. Un aporte en esta dirección es la enseñanza dialógica al establecer como propósito de la retroalimentación su capacidad para diagnosticar, informar, extender y alentar el aprendizaje y la construcción del conocimiento (Alexander, 2006). En efecto, la acción dialógica no es solo comunicativa, es una acción para la autonomía, negociación de significados y consolidación de prácticas de deliberación frente al conocimiento.

Pese a lo anterior, aún se identifican tensiones que requieren de una mayor profundidad tanto en la reflexión como en su debate para afianzar un enfoque pedagógico. Entre estas tensiones se detecta el riesgo de fomentar una *dependencia aprendida* en virtud de cómo se posiciona el diálogo en la interacción profesor-estudiantes. Esto remite a cuestiones como las relaciones de poder en el aula, el soporte socioafectivo para enfrentar la crítica y la construcción de una autonomía reflexiva que no esté limitada exclusivamente al criterio evaluativo del buen desempeño. Por lo tanto, esta tensión es aún más compleja cuando se visibiliza que la construcción de significados y conocimiento involucra que los actores educativos deben negociar transiciones epistemológicas y transformaciones ontológicas. En definitiva, las decisiones sobre la retroalimentación conllevan a seguir preguntándose sobre la relación entre andamiaje, agencia y deliberación en relación con cómo promover la participación (sin una práctica mecánica del uso del diálogo), cómo enseñar la retroalimentación y cómo crear oportunidades para que el estudiante asuma un compromiso con su conocimiento y reflexividad (Lam, 2017).

Reflexiones finales

El propósito de este ensayo fue analizar las perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación para problematizar los enfoques dominantes sobre el significado de la retroalimentación que han limitado su acción como producto cognitivo asociado al rendimiento académico o al desempeño. De este modo, es necesario un enfoque pedagógico y dialógico para ampliar su indagación en contextos de aula. Si bien este ejercicio no pretende ser definitivo, se ha preocupado por proponer algunas reflexiones para enriquecer la investigación. En efecto, aquí no está en discusión el poder de la retroalimentación para reducir las brechas del aprendizaje, más bien, busca plantear que esta concepción ha limitado su potencial para negociar significados, dar sentido a la información, co-construir conocimiento y, por ende, ha invisibilizado su

naturaleza social y práctica dialógica.

De esta manera, la naturaleza de la retroalimentación es interactiva porque requiere de la agencia de los sujetos para constituirse como un espacio de conocimiento que permita el desarrollo de pensamiento complejo (Esterhazy & Damşa, 2017). Por ello, un enfoque pedagógico y dialógico de la retroalimentación concibe el conocimiento se expresa a través de diálogos para comprender y utilizar la retroalimentación lo que exige de profesores y estudiantes una agencia constructiva (Nicol, 2021).

Una alternativa para progresar en el debate sobre la retroalimentación como espacio de conocimiento, se relaciona con la propuesta de Evans (2013) respecto a la integración de marcos teóricos cognitivista y socio-constructivista para dotar de un mayor sentido a los intercambios de retroalimentación y fortalecer su diseño para el aprendizaje. Sin embargo, la autora no explica los hitos, formas y modos de esta integración y, además, insiste en una concepción que comprende al aprendizaje como un producto cognitivo. En contraposición, los aportes de Sutton (2012) para desarrollar un marco teórico-conceptual acerca de la retroalimentación es un aporte significativo para profundizar la discusión y avanzar en la construcción de un enfoque pedagógico y dialógico.

Por último, aún persisten vacíos, tensiones y desafíos teóricos-metodológicos para desarrollar el enfoque propuesto. En este sentido, la perspectiva de análisis de las interacciones, el uso de videgrabaciones y la interpretación multimodal, se presentan como excelentes alternativas para acceder a la comprensión del fenómeno y así responder sobre cómo son los procesos de retroalimentación, cómo es la participación de los estudiantes y de qué manera se construye conocimiento en esta interacción (Van der Kleij et al., 2019). De allí que, una aproximación pedagógica es vital para conocer su dinámica en diferentes contextos educativos

que van más allá de la educación superior.

Referencias

- Agius, N. M., & Wilkinson, A. (2014). Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: A literature review. *Nurse Education Today*, 34(4), 552-559.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.005>
- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk* (3.^a ed.). Dialogos.
- Ball, E. C. (2010). Annotation an effective device for student feedback: A critical review of the literature. *Nurse Education in Practice*, 10(3), 138-143.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2009.05.003>
- Bezemer, J., & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 191-206. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563616>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Boud, D. & Molloy, E. (Coords.). (2015). *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea Ediciones.

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Esterhazy, R., & Damşa, C. (2017). Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260-274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jewitt, C. (2012.) *An Introduction to using Video for Research*. National Center for Research Methods. http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2

- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., & Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. LTSN.
<https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/enhancing-student-learning-through-effective-formative-feedback>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119*(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Lam, R. (2017). Enacting feedback utilization from a task-specific perspective. *The Curriculum Journal*, *28*(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1187185>
- Li, J., & de Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, *39*(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>
- Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Frontiers in Education*, *6*, 720195. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720195>.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis.

- Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1304-1316.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.004>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
<https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Snell, J. (2011). Interrogating video data: Systematic quantitative analysis versus micro-ethnographic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 253-258. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563624>
- Steen-Utheim, A., & Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- Wegerif, R. (2017). *Dialogic education*. University of Cambridge.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes.

Educational Psychologist, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Characteristics and Functions of Teacher Feedback in Different Assessment Situations in Secondary Education

David Herrera Araya¹, Verónica Villarroel Henríquez²

¹Programa de Doctorado en Educación, Universidad Diego Portales/Alberto Hurtado.

david.herrera@mail.udp.cl

²Universidad del Desarrollo. vvillarroel@udd.cl

Abstract

The purpose of this article is to analyze the characteristics and functions of feedback in different assessment situations carried by secondary education teachers. Fifteen teachers of history and social science participated. An individual interview script was constructed to determine if it allows capturing teacher feedback practices. The interviews were coded through qualitative deductive content analysis. Findings indicate that feedback is focused on what teachers do or say rather than on students' participation. Furthermore, feedback is characterized by the integration of the evaluative and descriptive type through the use of questions; comments about the content and structure of the work and use of instruments. The interview script allows inquiring about teacher feedback since it enables its detailed description. It concludes with the need to research the use of evaluative instruments such as scaffolding and the strategies or actions that teachers develop to promote the participation of their students in feedback.

Keywords: teacher feedback, evaluative situations, secondary education.

Introduction

Feedback as a pedagogical practice and as an interactive process between teacher and students is essential to construct learning in the classroom (Boud & Molloy, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020). Studies highlight its role in promoting self-regulation and student commitment in their training process; enhance scaffolding to accompany the learning process; improve understanding of contents and information studied and the development of complex skills to strengthen the academic trajectory (Ajjawi & Boud, 2018; Carless, 2020). Therefore, feedback is a factor that contributes to reducing learning gaps (Winstone & Boud, 2019) and encourages student participation (Brookhart, 2011).

The treatment of this topic in Chile is integrated into the school policy about the pedagogical and assessment practices of teachers (MINEDUC, 2019). For example, the Framework for Good Teaching (CPEIP, 2018) has established requirements and guidelines that indicate the importance of using evaluative strategies to accompany and monitor the understanding and appropriation of learning through the development of feedback. This demand is even more relevant with the decree 67/2018 of educational assessment, since it stipulates that feedback is essential to ensure the learning progress inside the classroom (MINEDUC, 2019).

However, there are problems and tensions in the actual implementation of feedback in the school because teachers do not have adequate competencies in the assessment area (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Gysling, 2017). This situation is evidenced in the low results obtained in the Teacher Evaluation (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Meckes, 2018; Sun et al., 2011). Between 2011 and 2015, the average of the assessment module was 2.1 points on a scale of 1 to 4 (MINEDUC, 2016). In the 2018-2019 period, the average obtained by the teachers in feedback remained stable in a range of 2.1 to 2.2 points (MINEDUC, 2020). To

reverse these results, the Chilean Ministry of Education, recommends teachers a feedback practice that is descriptive, specific, retroactive, and task-focused. However, these guidelines lack orientations on how to articulate feedback with the assessment criteria, to encourage dialogue, and promote student participation in this interaction (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018).

There are factors that facilitate or restrict the practice of feedback in secondary education (Contreras-Pérez and Zúñiga-González, 2018; Schildkamp et al., 2020). A good domain of disciplinary knowledge (Schildkamp et al., 2020); the construction of shared goals between teacher and students (Hargreaves, 2013) and the formulation of problematizing questions (Furtak et al., 2016) contribute to the development of effective feedback in the classroom (Carless, 2015). Therefore, it requires the teacher to construct a learning environment oriented to student participation in feedback (Carless, 2020). An effective teacher feedback is dialogic (Ajjawi & Boud, 2017) when it allows multiple communicative interactions (Ibarra-Sáiz et al., 2020) and focuses its evaluative action on the student's agency (Nieminen et al., 2022).

The factors that restrict feedback are poor teacher training in the assessment process, which makes it difficult to achieve an effective feedback practice according to the requirements of formative assessment (Gysling, 2017; UNESCO, 2020). This impedes teachers from analyzing learning outcomes and making pedagogical decisions for the adjustment of teaching (Schildkamp, Karbautzki et al., 2014). Teachers' beliefs about feedback as a process to identify errors and justify grading, influences the development of a monological practice (Harris & Brown, 2013). This is added to the deficient socio-educational conditions due to the excessive number of teaching hours; a large number of students per course; the small time destined for correcting assignments or activities, influence their design in a negative way (Meckes, 2018; Sun

et al., 2011) and collaboration between teachers for their execution in the classroom (Schildkamp et al., 2012). This promotes a model of teacher feedback focused on the transmission or processing of information, which assigns a limited role to the student in this interaction (Van der Kleij et al., 2019).

Despite the relevance that the subject has reached in the school evaluation policy, studies on feedback in school contexts and, particularly, in secondary education at national and international level, are limited (Winstone et al., 2017). The research has focused on studying the conceptions and practices of teachers, as well as the perceptions of students about feedback (Evans, 2013; Li & De Luca, 2014; Ruiz-Primo & Li, 2013; Tan et al., 2019; Van der Kleij et al., 2016; Vattøy & Smith 2019). In addition to these, research has shown interest in determining the difficulties for feedback application in the classroom to establish good feedback practices principles or models. (Beaumont et al., 2011; Hattie & Timperley, 2007; Yang & Carless, 2013). These proposals include guidelines and recommendations that consider aspects such as form, content, institutional and socio-affective factors to carry out effective feedback. Similarly, feedback has been investigated in the subjects of mathematics and natural sciences (Fernández-Ruiz & Panadero, 2020; Klute et al., 2017; Lee et al., 2020; Schildkamp et al., 2020) and its effects on learning (Yan et al., 2021) and the use of applied strategies (Akpınar, 2018). In contrast, there is little research on feedback in humanistic subjects such as history, language, and writing (Klute et al., 2017; Schildkamp et al., 2020).

Thereby, challenges persist for the study of feedback in school. Research in the field has simplified the social and interactive nature of feedback, and its ability to negotiate meanings and make sense of information to construct knowledge (Sutton, 2012). Therefore, there is little evidence about what feedback practices are in the classroom and how their actions allow students

to engage with this process (Ajjawi et al., 2021). This, added to the limited theoretical approach to feedback as a social phenomenon (Lam, 2017) and the insufficient empirical production in the Chilean school context, the purpose of this article is to inquire about what teacher feedback is like in different evaluative situations in secondary education.

Teacher Feedback

Currently, two perspectives dominate in the research field (Ajjawi & Boud, 2018). The transmission of information perspective, which studies feedback as a focused on content delivery practice (Ajjawi & Boud, 2017). This is characterized by inquiring about the design, forms, and ways in which information is transmitted and about the teachers' comments. It assumes that feedback is monological and, therefore, it studies the principles that sustain good teacher feedback practices and their effectiveness in improving student performance (Boud & Molloy, 2015).

The socio-constructivist perspective understands feedback as a complex social phenomenon. It states that feedback is a socially constructed interaction mediated by dialogue (Carless & Boud, 2018; Nicol, 2010). This perspective studies feedback as an interaction between teacher and students, with a focus on the participation, interpretation, and application of feedback information by students for the construction of their learning. Thus, research from this perspective has focused on investigating the purpose of feedback in the classroom (Carless & Boud, 2018) and its influence on the construction, interpretation and use of knowledge by students in their learning process (Steen-Utheim & Wittek, 2017).

Research still maintains basic assumptions for the study of feedback (Sutton, 2012). The information transmission perspective has been focused on studying the effectiveness of feedback as a cognitive product focused on academic performance and from a tradition that defines

feedback as a lineal system (Lam, 2017). The lineal conceptualization proposes that feedback is a structured sequence that subordinates the subject's agency to the mechanical achievement of the task or the learning goal according to evaluative-normative criteria (Lam, 2017; Sutton, 2012; O'Donovan et al., 2016). That way, the information transmission perspective, has simplified the social and interactive nature of feedback, its ability to negotiate meanings and make sense of information to construct knowledge (Lam, 2017). While the socio-constructivist perspective and its interactive conception conceive feedback as the privileged space for the co-construction of learning and, therefore, feedback is a dynamic and multi-communicative social phenomenon (Steen-Utheim & Wittek, 2017; Malecka et al., 2020).

From this perspective, feedback is an interaction between teacher and students, in which meanings are negotiated and information is given meaning to co-construct learning (Boud & Molloy, 2013; Sutton, 2012). This interaction is dialogic, since dialogue is the main way of connection between the social world and the individual and, therefore, affects the way we deliberate about action (Penlington, 2008). Feedback as dialogue consists of verbal and non-verbal interactions between subjects and with artifacts as the substrate in which the teacher and students participate (Steen-Utheim & Wittek, 2017, Sutton, 2012). This causes the knowledge of feedback to be constructed, deconstructed and reconstructed in both action or in reflection (Sutton, 2012). Consequently, feedback is a dynamic, interactive, and multiple communication processes between subjects (Ibarra-Sáiz et al., 2020). This implies the importance of student participation for the improvement of their performance through the interpretation and application of the information developed in the feedback (Carless & Winstone, 2020; Malecka et al., 2020). Indeed, feedback allows students to construct knowledge and make sense of information

regarding their performance in order to strengthen their work strategies and improve their learning (Boud & Molloy, 2013).

Teacher feedback is defined as the strategies or actions carried out by the teacher to comment, correct, guide, ask or problematize the performance of students in different assessment situations (Black & William, 2018; Boud & Molloy, 2013). Considering this delimitation, teacher feedback is categorized into three types. One of them is *evaluative feedback*, which is conceived as the delivery of a value judgment. This type of feedback can be positive as an act of rewarding or approving the work, or negative, which is linked to punishing or disapproving the learning product. A second type refers to *descriptive feedback*, which involves a process to identify strengths and weaknesses. This is constituted in *for achievement*, associated with the need to specify or orient the work, and *to improve*, associated with the need to construct and design paths for learning (Tunstall & Gipss, 1996). Finally, we have *dialogic feedback*, which implies a verbal and non-verbal interaction that provides emotional and relational support, maintains a dialogue between subjects, provides opportunities for students to express themselves and facilitates the contribution of others to the construction of individual knowledge (Steen-Utheim & Wittek, 2017), linked to self-reflection actions through internal feedback (Nicol, 2021).

Method

Methodological Approach

The methodological approach of this research is qualitative-interpretive (Denzin & Lincoln, 2011). The purpose of this approach is to understand the experiences of the subjects in a particular phenomenon (Marshall & Rossman, 2011) according to their meanings, beliefs, and motivations (Flick, 2015).

Participants

The participants are 15 teachers of History, Geography, and Social Sciences who do classes from first to fourth grade of secondary education. The teachers were selected with an intentional non-probabilistic sampling for qualitative studies (Ballestín & Fàbregues, 2018). Also, gender selection criteria were considered -8 men and 7 women-. And finally, it was considered the administrative dependency of the school institutions in which the teachers work. These dependencies are private (n = 5); private-subsidized -with state contribution- (n = 5) and public school (n = 5). Their ages fluctuate from 28 to 36 years old and they have between 5 to 12 years of classroom teaching experience.

Instrument and Technique

An individual interview was applied to each teacher with duration between 40 to 60 minutes. For the interviews, a script was built in order to inquire about teacher feedback in different evaluative situations. The script was used in individual interviews to determine if it allows capturing teacher feedback practices. Thus, the script has the following dimensions: *meaning, assessment situations, purpose, organization, strategies/actions and factors*. A question was incorporated in relation to the best feedback practice that they have performed, according to their teaching experience in the classroom. The detail of the interview script is presented in Table 1.

Table 1

Components of the teacher interview script about feedback

Dimensions	Components or Questions
Meaning	What do you understand by feedback?
Assessment Situations	Ask the teacher to indicate whether or not they give feedback in the following assessment situations and, if they do, to describe how they do it in:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentations (dissertation, forum, dramatizations, etc.) 2. Written works (essay, report, project, etc.) 3. Practical work (models, posters, etc.) 4. Guides (exercises, questions, etc.) 5. Short activities (from pages of the school textbook or other similar ones) 6. Tests and exams 7. Other experiences (if the teacher indicates others that are not covered)
Purpose	<p>What is the purpose or objective of this feedback?</p> <p>Does the purpose of feedback change when it is developed or carried out in the classroom? Why?</p>
Organization	<p>When you organize the feedback for some of this/these situation(s), what aspects or criteria do you consider? Why those aspects or criteria?</p> <p>When you design the feedback, do you have any kind of pedagogical support?</p>
Strategies or actions	<p>What feedback strategies or actions do you use? Why these strategies or actions?</p> <p>What kind of feedback do you give on a daily basis in assessment situations?</p>
Factors	<p>Considering the following factors: time, number of teaching hours, and number of students per course, how do these factors affect your feedback practice?</p>
“Better” Feedback	<p>Describe the best feedback practice you have done in the classroom. Why do you consider it the best feedback practice you have done?</p>

Information Analysis

The interviews were coded with qualitative deductive content analysis (Mayring, 2014). The analysis protocol was the following: exact transcription of the interviews; construction of a coding matrix according to the script dimensions; coding of the transcribed material in text fragments according to the dimensions and interpretation of the text units. In addition, the information produced was analyzed with the NVivo software, in version 12. This software allows re-coding the content units (text fragments) to build a qualitative database according to the subcategories defined in the interview script. The decision to use this software rests on the fact that it collaborates with the classification of information through the construction of typologies (Bezeley & Jackson, 2013).

Findings

Meaning

The teachers point out that feedback is a pedagogical process that allows learning to be strengthened. They indicate that it is part of the formative assessment and that it is focused on errors and strengths identification, and therefore, it is an action of teacher mediation for the improvement of the performances achieved by their students.

Feedback is also part of formative assessment, in the sense that it provides the guidelines for the work that students have to do, in a systematic way. Specifically, in how to orient that work that they have to do: it is basically to orient them towards the goal and give the necessary comments to achieve, let's say, the final objective that is pursued. (DS1)

It is trying to find out where the student is positioned regarding his learning, and that he himself realizes at which point he is from the objective that has to be achieved in the subject. So, as a teacher, we try to inquire, use the mistakes, show different types of responses and socialize with the students. (DS15)

According to these definitions given by the teachers, it is possible to notice that feedback, as a pedagogical action is focused on showing students their successes and errors, which aims to indicate which aspects need to be improved or strengthened to “corroborate if the student achieved the 100% of the learning, or on the other hand, what things could not be identified and what needs to be explained again” (DS9). Indeed, teacher feedback is conceived as an evaluative action for learning achievement.

Assessment Situations

Teachers provide feedback on their students' presentations using a rubric. Because of this, they develop two types of feedback. The first one is related to the application of the rubric

criteria that addresses formal dimensions, content, and oral expression. They make comments focused on positives aspects and point out weaknesses in the presentation. The second type of comment refers to directions for improvement. Although they report that there are spaces for students to comment or express their position on the performance achieved, the focus of the feedback is centered on the delivery of general performance information.

[The] rubric is known by the students and [with it] they receive formative feedback. We review the questions that regularly tend to make them deepen in certain areas, for example, what does this concept mean, how does this relate to what you propose later. Or also, the issue of citations is difficult for them, so we recommend they review the corresponding citation system, with the corresponding link. (DSE13)

In written assignments, teachers support each other with the use of assessment guidelines (rubric or scales). Mainly, they provide written feedback with comments such as "here you need to complete", "improve writing", "deepen the ideas", "what is the source", and so on. In general, they report that comments are focused on the fulfilment of the formal aspects and, in a lesser way, on the content as construction of their own knowledge.

When it comes to a historical essay, the indicators are related to the research question, the thesis proposed the reference or theoretical framework, sometimes the methodological framework. Also the grammar, spelling, writing, and formal aspects related to the letter, with justifying aspects as predetermined. From that, what is the score or performance where the work is classified, and also indicating which are the mistakes that they need to improve. (DSE6)

About practical works (models, posters, or similar), exercise guides, and short activities with text or other types of teaching resources, they implement verbal feedback, with general

questions according to the work or activity criteria. In addition, they indicate that they provide feedback based on the evaluation guideline and address students' doubts in a global way. This is what teachers understand as responding to the whole class group.

Feedback is done in a group way, not so much individually. A work guide is delivered, is corrected, the results are delivered, and a general analysis is made point by point, question by question, and we go with the students requesting that they answer that, or what did he answer, if it is right or wrong and there we all correct, and that's the correction. (DSE7)

Regarding the tests, the teachers select questions that have decreased performance to be fed back to the entire course. They state that they ask students questions to inform them why they answered in this way or marked such an alternative. For the most part, they argue that the test review is an exercise to review content and justify the grade their students obtained.

We work a lot with data analysis, it is one of the fundamental things that we work on and the most descended questions are chosen to be review. Five questions are taken and they are reworked in class, these are modelled to the students and we ask this question: why do you think... who chose this... why do you think this alternative is the correct one. We make a process of detecting their errors, why they made a errors, and that obviously to detect the error. (DSE8)

Purpose

Teachers report that the purpose or usefulness of feedback is made up of two aspects. On one hand, it allows monitoring students' learning process so they can acknowledge how to improve it. On the other hand, it allows teachers to identify their own errors, and the ones made by their students. Both the accompaniment on learning and the identification of errors are

considered as a fundamental part of formative feedback. This is because it allows knowing what happens to students when they answer a question, work, or activity, but it also triggers a metacognitive process in the teacher. This process is described as a questioning of how they develop teaching and learning through the feedback actions they generate in the classroom.

It has to do with accompanying the students' processes and seeing how they realize that they can do better because it effectively fulfills the sense of supporting the students, of seeing how they also realize which are the answers and also that the teacher is not the one who knows all the answers. (DF3)

It is like realizing the mistake, seeing where I was wrong, why I was wrong. This feedback also helps the student to further justify their answers. Sometimes we see only an answer, but we don't know what is behind, what the student thought in that answer. I also think that it generates a metacognition process: how am I learning, what I am learning, what are the things that I lack, what things are harder for me. This is also important, both at the student level and at the teacher level. (DF8)

Regarding whether or not the purpose of teacher feedback changes when it is carried out in different assessment situations, the teachers mostly state that it is actually modified. They indicate that the feedback is flexible according to the needs of their students, the interactions that occur, and, above all, by how the students progress in the levels of achievement. Therefore, the feedback changes its purpose to adapt to the formative trajectory of the students.

Organization

The teachers report that they organize the feedback according to evaluative criteria that are reflected in instruments. They state that they use common criteria to guide the work of their students in different assessment situations. Considering this, three ways of organizing feedback,

are detected. The first way is related to content criteria. Here they reveal aspects such as the possible errors that their students make; the need to improve learning and the domain of the content that is being worked on. These criteria seek to ensure the achievement of the objectives established in the curriculum and to create a space for technical-evaluative decisions of the teacher.

Certain learning objectives must be accomplished in the national curriculum and, secondly because I believe that the participation of all actors in the assessment process is important. That is also why I consider it important to ask them what they expect from the feedback, or what is the question they want to review; because finally, one is not only a technician, he is an executor. In some way, they have the power to decide what happens in the classroom. (DO6)

A second form incorporates assessment criteria on the transversal performance of learning linked to the development of practical work.

With the transversal, it has to do with collaborative work, the issue of respect, the issue of non-discrimination, the respect of opinions, which are independent of what type of assessment or instrument are being applied. So, these elements are not focused on the content of the work or activity, but are focused on the attitudinal or on the value. (DO7)

A third way, emphasizes the contextualization of the assessment criteria structured from actions to improve, positive reinforcement, and identification of strengths.

The contextualization of what thing we are giving about feedback, so that it is absolutely clear what the activity or objective we are working on, and always start by identifying strengths, positive reinforcement, and then, aspects to improve. (DO14)

For the three ways of organizing feedback, teachers reveal criteria oriented to *the next time*, which means, to improve a future task. Finally, all teachers affirm that there is an absence of guidelines or institutional-pedagogical support to carry out the feedback.

Strategies or Actions

Most teachers carry out three types of strategies or actions to develop feedback in the classroom: directed or open problematizing questions with different levels of cognitive complexity, the use of examples, and the application of instruments to guide the work or activity of the students.

Modelling and guided speech, which is when we ask these questions and with the same students we arrive at the answer that is expected. When there are descended questions, modelling the way of thinking of how to arrive at the correct answer, helps a lot in the achievement of a learning objective. And the guided speech also with more participation of the students, where they are the ones answering. (DE5)

In addition, teachers state that they mainly use verbal feedback in a general way to the entire class. They indicate that this modality is more immediate and allows accompanying the learning. They argue that this is not the best feedback, but the time and the number of students factor, is the key to why is carried it out like this. Likewise, they maintain that they develop written feedback to works and tests with imperative phrases and signs. In general, feedback strategies are focused on them as teachers seeking to guide their students' learning.

Verbal feedback is privileged, which has to do with feedback in the class; but I think it is not the most effective. For a matter of time, because there is not enough time in the day, in which I have to talk with each of my students about what their mistakes and successes on a specific assessment. How the student thought, sometimes we do it, but giving the

case of one specific student in the spoken feedback, not all, that is, I imagine that there is always someone who interpreted it differently. (DE11)

Factors

All teachers state that time, the number of teaching hours and the number of students per course, negatively affect the development of feedback in the classroom. They indicate that these factors impede individual, detailed feedback that allows meeting all the learning needs of their students. Therefore, a large number of hours in front of the course, the demands of the summative assessment, the preparation of classes and the correction of works or activities are combined with the little time they have to dedicate to descriptive feedback.

They [the factors] influence completely the feedback. If I had ten students or five students, I think my feedback would be much more individual, but it tends to be general in groups, it tends to be feedback with standardized instruments that evaluate the work, the product; but they do not help students realize what the mistakes are. They serve to realize what the mistakes are, but not what causes the student's mistakes. I believe this can only be done from an individual relationship with each of them. (DF10)

Because they determine or delimit the other [pedagogical obligations], if I have many teaching hours, I won't be able to give deep feedback. Working hours are limited. I can design, and think of all the activities in the world, but if I don't have time to give students relevant feedback, the activities may not contribute; and they even can end up being an incentive to avoid participating in other activities. For this reason, the number of students, in the case of written feedback, is a limitation, since it conditions the number of questions that I will ask or the length of the work, the same number of non-teaching hours, and so on. (DF13)

“Better” Feedback

Mostly, teachers consider that the best feedback they have given, is characterized by the development of practical assessment situations, related to group presentations and that have been organized according to procedural milestones to achieve the desired performance levels. In addition, they argue that these feedback practices are implemented, with the use of problematizing questions or comments, referring to what the students think. They emphasize, that their action as teachers in these instances is as guides of the discussion and reflection, carried out by their students. Finally, they add that this "better" feedback, although it is verbal and oriented to the class group, it allows to close learning gaps in a significant way, by constructing a space for the active participation of students.

The results are summarized in Table 2.

Table 2

Results summary

Dimension	Conceptual Result
Meaning	Pedagogical process Part of formative assessment Identification of mistakes and successes Action of teacher mediation For the improvement or achievement of learning
Assessment Situations	Use of assessment instruments Application of assessment criteria Focus: Is formal, on content and guidelines for improvement Mainly global or for the group Formative and summative At the end of the learning process
Purpose	Accompaniment to the learning process for improvement Identification of mistakes made by students Pedagogical decision making for the improvement of teaching

	Flexible to adapt to the characteristics or needs of the students
Organization	Construction of assessment criteria according to: (a) content criteria; (b) criteria on the transversal performance of learning and (c) contextualization of the assessment criteria (actions to improve, positive reinforcement and identification of strengths).
Strategies or actions	Directed or open-ended problematizing questions with different levels of cognitive complexity Use of examples Instrument application
Factors	Little time to design and implement feedback A high number of teaching hours (workload compared to the class time) Large number of students per course
“Better” Feedback	Procedural instances Verbal (multi-communication) High participation -agency- of students (teacher-student interaction and between students) Problematic questions, comments or spaces for reflection

Discussion

The findings are consistent with what the literature states on the relationship between meanings (Deneen & Boud, 2014; Fulmer et al., 2015) and the feedback practices performed by teachers in the classroom (Lee et al., 2020; Schildkamp et al., 2020). They define feedback as a pedagogical process typical of formative assessment for the identification of mistakes and strengths, as it allows the improvement of their students' performances. These aspects are transformed into a referential framework that affects their feedback practice (Yates & Johnston 2017) and that is integrated into the formative assessment (Black & William, 2018; Brown et al., 2012). In this way, the feedback is focused on *what the teacher does and says* (Mandouit, 2020) and aimed at making a *value judgment*, which is related to the evaluative type of feedback.

However, they mention feedback actions for improvement, which are associated with a descriptive one (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017; Tunstall & Gipss, 1996).

Considering these definitions, the purpose of feedback, according to teachers, is to accompany and identify errors about learning so that their students can improve. This is because it makes it possible to know what problems students have when they face a question, task, or activity, but also because it develops a metacognitive process in the teacher aimed at strengthening the assessment practice and the feedback that they are developing in the classroom. Regarding whether the purpose of the feedback changes when it is carried out in different assessment situations, the teachers state that it is flexible, so it can adapt to the formative trajectory of the students. In this way, the feedback is adaptive, but focused on what the teacher does and says (Klute et al., 2017; Lee et al., 2020; Mandouit, 2020), linked to improvement and without specifying concrete ways for the student of how to improve, this is related to an evaluative type of feedback to justify the rating or performance (Ruíz-Primo & Brookhart, 2018).

The teachers indicate as strategies or feedback actions in the different assessment situations the use of directed or open questions with different levels of cognitive complexity. This is similar to that reported in other research (Furtak et al., 2016; Ravela et al., 2014). However, studies also indicate that the effect of questions as a feedback strategy is low compared to elaborate feedback - for example, providing a detailed explanation - (Van der Kleij et al., 2015).

The results show that teachers are careful when making comments to avoid that they negatively impact the motivation of their students (Ryan & Henderson, 2018). They develop comments more about *the content and structure of the works* than orientations or paths for the continuous improvement of learning (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018). This type of

comment makes it difficult to develop a dialogic feedback (Ruíz-Primo & Brookhart, 2018), which affects the understanding and application of this information by students to actually improve their educational trajectory (Van der Kleij et al., 2016; Van Der Kleij & Adie, 2020).

In addition, they state that they implement verbal spoken feedback because it is immediate and does not require preparation time. Therefore, their practice of feedback in the different assessment situations as well as in the definitions they have integrates the *evaluative and descriptive type* (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018; Tunstall & Gipss, 1996) rather than *dialogic* (Steen-Utheim & Wittek, 2017). However, when they report the best feedback that they consider they have made, they point to group evaluative experiences, based on process, focused on the problematizing questions that students ask and in which their action is a guide for the discussion and reflection. Thus, in the best feedback they report in their teaching experience, a *dialogic type* emerges, which allows the participation of students for the construction of collective knowledge (Steen-Utheim & Wittek, 2017) and with self-reflection actions through an internal feedback (Nicol, 2021). This finding is consistent with other research on teacher feedback at school (Elliot et al., 2020), since teachers associate good feedback with a dialogical model for its development (Van der Kleij et al., 2019).

Contrary to what has been proposed in some investigations (Gysling, 2017; Schildkamp, et al., 2014), the teachers in the interviews report the use of instruments, as devices for the scaffolding of the feedback and that they fall back on problematizing questions to diagnose the learning process of their students. This is consistent with what is found in the theoretical literature, about the factors that facilitate the development of feedback (Ajjawi & Boud, 2018; Carless, 2020; Furtak et al., 2016). In this way, it is identified that feedback organization is related to the design of criteria that are reflected in the assessment instruments used, such as

rubrics or scales. Likewise, three ways of organizing feedback are detected: *content* criteria, which are constructed with the possible errors students make; the need to improve learning and the content domain that is being worked on. Also, *the transversal learning performance* criteria, that emphasizes on the value or attitudinal elements for the practical work and *the contextualization* of the assessment criteria, to generate improvement actions, positive reinforcement, and identification of strengths in their students. Therefore, the ways of organizing feedback through the instruments, highlight criteria oriented to *the next time*, which means, feedback is absent before and during the assessment, and it is only focused on strengthening the future task (Hattie et al., 2020) without specifically indicating how to reach and *where to continue* (Brooks et al., 2019)

Finally, all teachers point out that time, the number of teaching hours, and the number of students per course, negatively affect feedback development in the classroom. These factors, become obstacles (Meckes, 2018) to provide individual and descriptive feedback, aimed at strengthening their students' learning, according to the formative needs they have. Likewise, they indicate that they have a large number of hours in front of their class, with very little time for the preparation of the feedback. This added to the institutional demands on summative assessment, which actually acts as a certification policy for learning, which prevents a correct follow-up to the concerns of its students. Indeed, the academic overload, the pedagogical-administrative demand, and the correction of works, tests, or activities for the qualification, negatively influence the implementation of dialogical teacher feedback and, therefore, a more effective one (Van der Kleij & Lipnevich, 2020).

Conclusions

The results of this research indicate that secondary education teachers make feedback that

tries to attempt an integration of the evaluative and descriptive types. This situation is similar to other findings for the case of mathematics and natural sciences teachers (Schildkamp et al., 2020). Likewise, the limited practice of dialogic feedback is evidenced and when it is mentioned as a strategy by teachers, they state that they do it for temporary reasons and due to the number of students attending in the classroom. Therefore, the effort of integration between evaluative and descriptive feedback is centered on what the *teacher does and says*, on how they identify errors and strengths in their students and the ways in which they can develop formative spaces for the continuous improvement of learning. However, these ways are limited on incorporating students participation and do not allow teachers to account for how their students interpret and react to the information produced by feedback, which prevents deepening on how students do actually achieve this *where to continue* after the classroom feedback processes. This implies that, feedback is for the transmission or processing of information, with few multi-communicative spaces, which negatively affects the construction of complex learning (Hattie et al., 2020; Van der Kleij et al., 2019).

Similarly, this study reports aspects of teacher feedback that require further research. Teachers indicate the design and use of assessment instruments as a fundamental strategy to construct scaffolds, which allow performing better classroom feedback. In this, they indicate evaluative criteria on the content, the transversal performance of learning, and contextualization. However, through the interviews, it is not clear how they implement these instruments; what is its role as a scaffold; how it allows the improvement of learning, and how it is integrated into the feedback processes. Furthermore, they do not specify how feedback strategies or actions in different assessment situations stimulate the active participation of students in this interaction.

The use of the script in the interviews allows us to inquire about teacher feedback practices since it enables teachers to describe how they do it in the classroom. This way, the findings obtained through individual interviews are relevant since they provide evidence on teacher feedback practices in secondary education. Despite this, there are other research challenges open concerning the characteristics of classroom feedback and how student participation is incorporated. Here we present an initial path to address these questions that are fundamental to feedback research in school education.

References

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Factores asociados a mejores resultados educativos. Retroalimentación docente*. MINEDUC.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. MINEDUC.
- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Ajjawi, R., Kent, F., Broadbent, J., Tai, J. H. M., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Feedback that works: a realist review of feedback interventions for written tasks. *Studies in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1894115>

- Akpınar, M. (2018). Feedback Strategies Which Social Sciences Teachers Give to Their Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1317-1327.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060623>.
- Ballestín, B. & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687.
<https://doi.org/10.1080/03075071003731135>
- Bezeley P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with Nvivo*. SAGE.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea Ediciones.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brookhart, S. (2011). Teacher feedback in formative classroom assessment. In C. Webber & J. Lupart (Eds.), *Leading Students Assessment* (pp. 225-240). Springer.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 14-32.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>

- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D. (2015). *Excellence in University Assessment: Learning from Award-Winning Practice*. Routledge.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Contreras-Pérez, G., & Zuñiga-González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 415-440. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Deneen, C., & Boud, D. (2014). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 577-591. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.859654>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Elliott, V., Randhawa, A., Ingram, J., Nelson-Addy, L., Griffin, C., & Baird, J.A. (2020). *Feedback: Practice Review*. Education Endowment Foundation.

- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fernández-Ruiz, J., & Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 1-38. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fulmer, G. W., Lee, I. C., & Tan, K. H. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: An integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475-494. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445>
- Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de León, V., Morrison, D. & Heredia, S. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: Findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44, 267–291. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-016-9371-3>
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?* Ediciones UDP.
- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Reconceptualising Assessment for Learning. *Oxford Review of Education*, 39, 229–246. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.787922>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers'

- implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>
- Hattie, J., Crivelli, J., Van Gompel, K., West-Smith, P., & Wike, K. (2021). Feedback That Leads to Improvement in Student Essays: Testing the Hypothesis that “Where to Next” Feedback is Most Powerful. *Frontiers in Education*, 6.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.645758>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J., & Reale, M. (2017). *Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence*. Regional Educational Laboratory Central.
- Lam, R. (2017). Enacting feedback utilization from a task-specific perspective. *The Curriculum Journal*, 28(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1187185>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140.
<https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Li, J., & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>

- Mandouit, L. (2020). Investigating How Students Receive, Interpret, and Respond to Teacher Feedback. [Tesis doctoral, University of Melbourne]. <http://hdl.handle.net/11343/251880>
- Malecka, B., Boud, D., & Carless, D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 908-922. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784>
- Marshall, C. & Rossman, G. (2011). *Designing Qualitative Research*. SAGE.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. GESIS.
- Meckes, L. (2018). *Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. Centro de Estudios MINEDUC-FONIDE.
- Ministerio de Educación (2020). *Resultados de la Evaluación Docente 2019*. CPEIP.
- Ministerio de Educación (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. UCE-MINEDUC.
- Ministerio de Educación-CPEIP (2018). *Marco para la Buena Enseñanza. Actualización*. CPEIP.
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nieminen, J. H., Tai, J., Boud, D., & Henderson, M. (2022). Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>

- OCDE (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretation*. OECD Publishing.
- O'Donovan, B., Rust, C., & Price, M. (2016). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 938-949.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052774>
- Panadero, E., Fernández-Ruiz, J., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Secondary education students' self-assessment: the effects of feedback, subject matter, year level, and gender. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-28.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1835823>
- Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J., & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 41(1), 20-45.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/17370>
- Ruiz-Primo, M. A., & Brookhart, S. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge.
- Ruiz-Primo, M. A., & Li, M. (2013). Analyzing teachers' feedback practices in response to students' work in science classrooms. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 163-175. <https://doi.org/10.1080/08957347.2013.793188>
- Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15–24.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007>
- Schildkamp, K., Rekers-Mombarg, L., & Harms, T. (2012). Student group differences in examination results and utilization for policy and school development. *School*

Effectiveness and School Improvement, 23, 229–255.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652123>

Schildkamp, K., Van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P.

(2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, [101602].

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>

Steen-Utheim, A., & Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>

Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación

Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). MIDE-UC.

Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.

<https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>

Tan, F. D., Whipp, P. R., Gagné, M., & Van Quaquebeke, N. (2019). Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning. *Social Psychology of Education*, 22(1), 169-187. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9473-7>

<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9473-7>

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.

<https://doi.org/10.1080/0141192960220402>

UNESCO (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas*. OREALC/UNESCO-LLECE.

- Van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, *98*, 303-323.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2016). Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *British Journal of Educational Technology*, *48*(5), 1092-1105. <https://doi.org/10.1111/bjet.12536>
- Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C., & Eggen, T. J. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *85*(4), 475-511. <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>
- Van der Kleij, F. M., & Lipnevich, A. A. (2020). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *33*(2), 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Vattøy, K. D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, *85*, 260-268.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, *10*, 3087.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Winstone, N., & Boud, D. (2019). Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia. *Higher Education Research & Development*, *38*(2), 411-425. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1532985>

- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist, 52*(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 1-33*. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education, 18*(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Yates, A., & Johnston, M. (2018). The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(6), 638-654. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1295020>

Investigación sobre Retroalimentación en Español: una Revisión Sistemática de la Literatura

Research on Feedback in Spanish: a Systematic Review of the Literature
Pesquisa sobre Feedback em Espanhol: uma Revisão Sistemática da Literatura

David Herrera Araya¹, Verónica Villarroel Henríquez², Daniel Ríos Muñoz³

¹Programa de Doctorado en Educación, Universidad Diego Portales/Alberto Hurtado.

david.herrera@mail.udp.cl

²Universidad del Desarrollo. vvillarroel@udd.cl

³Universidad de Santiago de Chile. daniel.rios@usach.cl

Resumen

El propósito de este artículo es analizar la investigación empírica sobre retroalimentación en español. Con una metodología de revisión sistemática de literatura, se seleccionaron 20 estudios de un total de 297 artículos publicados entre el 2007 al 2021. Los resultados de la revisión indican que existe: a) un predominio de estudios en educación superior, b) un restringido desarrollo de marcos teóricos para la problematización de la retroalimentación y c) enfoques y diseños metodológicos escasamente formulados lo que incide en un limitado análisis y discusión de resultados. Se concluye que la investigación sobre retroalimentación en español es un campo en incipiente construcción, periférico a los debates y producciones internacionales por lo que es necesario realizar esfuerzos sistemáticos para fortalecer su aporte investigativo en el campo.

Palabras clave: retroalimentación, investigación, revisión sistemática.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the empirical research on feedback in Spanish. Using a systematic literature review methodology, 20 studies were selected from a total of 297 articles published between 2007 and 2021. The results of the review indicate that there is: a) a predominance of studies in higher education, b) a restricted development of theoretical frameworks for the problematization of feedback and c) poorly formulated methodological approaches and designs, which affects a limited analysis and discussion of results. It is concluded that research on feedback in Spanish is a field under construction, peripheral to international debates and productions, so it is necessary to make systematic efforts to strengthen its research contribution in the field.

Keywords: feedback, research, systematic review.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a pesquisa empírica sobre feedback em espanhol. Utilizando uma metodologia de revisão sistemática da literatura, foram selecionados 20 estudos de um total de 297 artigos publicados entre 2007 e 2021. Os resultados da revisão indicam que há: a) predomínio de estudos no ensino superior, b) desenvolvimento restrito de quadros para a problematização do feedback e c) abordagens e desenhos metodológicos mal formulados, o que afeta uma análise e discussão limitada dos resultados. Conclui-se que a pesquisa sobre feedback em espanhol é um campo em construção, periférico aos debates e produções internacionais, por isso é necessário realizar esforços sistemáticos para fortalecer sua contribuição de pesquisa no campo.

Palavras-chave: feedback, pesquisa, revisão sistemática.

Introducción

Existe una abundante producción empírica sobre el impacto de la retroalimentación para mejorar los aprendizajes (Winstone et al., 2017). Los metaanálisis han demostrado un efecto sobre el aprendizaje que está entre un rango de 0,48 (Wisniewski et al., 2020), 0.70 (Hattie, 2009) a 0,79 (Hattie & Timperley, 2007). A partir de esta evidencia, en los últimos veinte años, la investigación sobre retroalimentación en el campo de la evaluación educativa se ha transformado en una de las temáticas de mayor crecimiento e interés entre los investigadores por su influencia positiva para reducir las brechas de aprendizaje en el aula (Van der Kleij & Lipnevich, 2021).

La investigación sobre la retroalimentación tiene un gran desarrollo en la lengua inglesa (Wiliam, 2018) y una prolífica producción de revisiones sistemáticas de literatura y metaanálisis con múltiples enfoques, criterios y preguntas de investigación (Wisniewski et al., 2020). Estos análisis de literatura se centran en los efectos de la retroalimentación en el rendimiento (Kluger & DeNisi, 1996), retroalimentación efectiva (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007), retroalimentación formativa (Shute, 2008), retroalimentación escrita (Agius & Wilkinson, 2014; Li & DeLuca, 2014), retroalimentación en educación superior (Evans, 2013), retroalimentación de trabajos en grupo (Gabelica et al., 2012), uso de la retroalimentación por estudiantes (Jonsson, 2013; Winstone et al., 2017), efecto de la retroalimentación en el aprendizaje (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020) y la participación de los estudiantes en la retroalimentación (Van der Kleij et al., 2019; Van der Kleij & Lipnevich, 2021).

La producción sobre retroalimentación en español presenta un avance significativo en los últimos cinco años (Quezada Cáceres & Salinas Tapia, 2021). Además, se evidencian esfuerzos de sistematización para colaborar con el avance de la investigación con foco en concepciones de

profesores (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017), retroalimentación evaluativa en educación superior (Cano, 2014) y las características de la retroalimentación (Quezada Cáceres & Salinas Tapia, 2021). Estas revisiones realizan un análisis temático y parcial que incorpora solo literatura anglosajona, con diseños metodológicos restringidos y una discusión de resultados para formular modelos analíticos que contribuyan con el estudio de la retroalimentación. Sin embargo, estas revisiones no consideran la producción empírica en español por lo que se carece de información respecto al estado actual de la investigación empírica sobre retroalimentación en español.

Considerando esta situación, el propósito de esta revisión sistemática de literatura es analizar el estado de la investigación empírica sobre retroalimentación en español. Las preguntas que orientan este trabajo son: (a) ¿qué se ha investigado sobre retroalimentación en español?, (b) ¿qué marcos teóricos utiliza la investigación sobre retroalimentación en español?, (c) ¿cómo se ha investigado sobre retroalimentación en español? y (d) ¿cuáles son los resultados de la investigación sobre retroalimentación en español? Los hallazgos de esta revisión pretenden contribuir con líneas de acción orientadas a fortalecer la producción de conocimiento sobre la retroalimentación en países de habla hispana.

Metodología

Este trabajo utiliza la propuesta *systematic review* (Newman & Gough, 2020) que define la revisión sistemática de literatura como un enfoque de investigación para realizar un análisis de nivel secundario respecto a resultados primarios de investigación. Para ello, utiliza métodos rigurosos, transparentes y explícitos en el proceso de revisión de la literatura (Gough et al., 2017).

Este proceso consideró las siguientes etapas: (a) determinación de los criterios de

inclusión/exclusión, (b) definición de estrategia de búsqueda de los artículos (palabra clave, filtros y base de datos), (c) análisis de artículos y construcción de matriz de codificación y (d) selección y síntesis de resultados de la revisión de artículos.

Criterios de Inclusión/Exclusión

Se incluyeron investigaciones según las siguientes características: (a) retroalimentación como objeto de estudio, (b) investigaciones empíricas en español, (c) contextualizados en cualquier nivel educativo (preescolar, escolar y superior) y (d) publicados en revistas con sistema de arbitraje e indexadas. Se consideraron estas características como una forma de resguardar criterios de calidad científica por cuanto facilita transparentar y delimitar la búsqueda de literatura con el fin de realizar una lectura comprensiva e iterativa de los textos (Van der Kleij et al., 2019). El detalle de los criterios de inclusión y exclusión se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de inclusión/exclusión revisión sistemática de la literatura

Criterio	Descripción	Inclusión	Exclusión
Foco	Retroalimentación como objeto de estudio central	X	
	Retroalimentación como un componente adicional o factor secundario de la evaluación formativa		X
Tipo de investigación	Empírica	X	
	Revisiones sistemáticas, revisiones de literatura, ensayos o propuestas teóricas		X
Contexto	Educación preescolar, escolar y superior	X	
	Estudios sobre desempeño docente, mentoría/tutoría, evaluación clínica, de prácticas o internado de ciencias médicas u otras similares en el cual la retroalimentación es un factor secundario o terciario de la investigación		X
Idioma	Escritas en español	X	
	Escritas en inglés o portugués en revistas de habla hispana		X

Publicación	Revistas en español con sistema de arbitraje e indexada a base de datos (Scielo, Scopus, WoS y Doaj)	X
-------------	--	---

Estrategia de Búsqueda de Información

A partir de los criterios de inclusión/exclusión se realizó la búsqueda de artículos empíricos sobre retroalimentación en español. El procedimiento consideró:

1. Selección de bases de datos con revistas en español indexadas: Scielo, Scopus, WoS y Doaj
2. Determinación de la palabra clave: retroalimentación
3. Aplicación de filtros diferenciados por base de datos: Scielo (filtro=educacional; idioma=español), Scopus (filtro=spanish), WoS (filtro=spanish) y Doaj (filtros= spanish and education).

Análisis de Artículos y Construcción de Matriz de Codificación

El análisis de los artículos tras la búsqueda en las bases de datos se organizó por etapas de lectura comprensiva e iterativa tal como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Etapas del análisis de los artículos en las bases de datos

Foco de lectura	Descripción
1° etapa: título y resumen	Revisión del título, resumen y palabras claves del artículo guiado por los criterios de inclusión/exclusión.
2° etapa: artículo completo	Lectura comprensiva de los artículos de la 1° etapa de selección por cada una de las bases de datos y realizada por dos investigadores (un inter-juez).
3° etapa: lectura cruzada	Lectura comprensiva e iterativa de los artículos de la 2° etapa de selección mediante un análisis cruzado de elegibilidad (comentarios/observaciones críticas realizados por los dos investigadores para cada artículo) y discusión para determinar la selección definitiva.

Para el proceso de análisis de los artículos se construyeron tres matrices para cada etapa de lectura comprensiva e iterativa. El procedimiento de codificación se presenta en la Tabla 3.

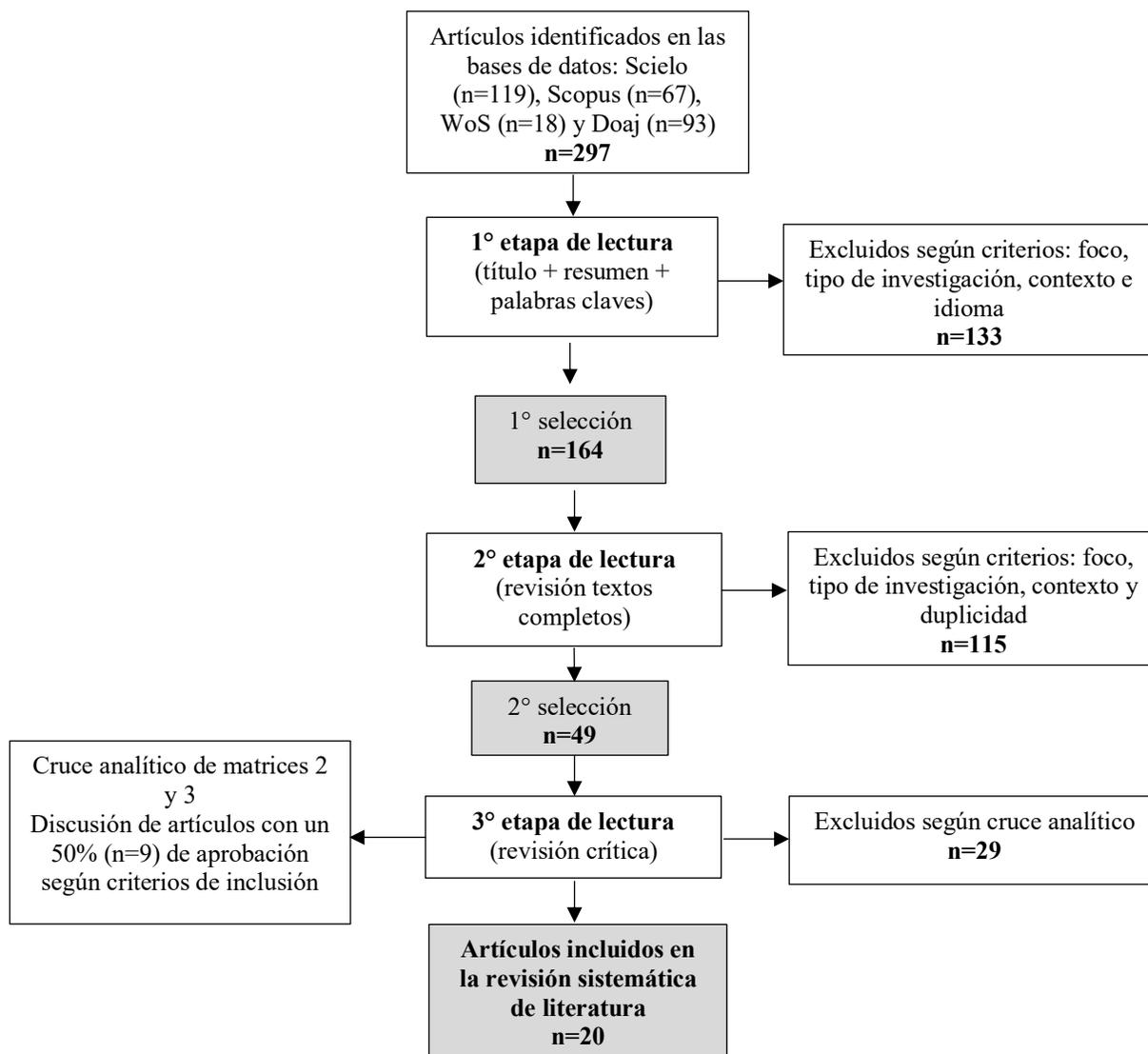
Tabla 3

Descripción de las matrices de codificación

Matriz	Descripción
Matriz 1	Sistematización del análisis de título y resumen de los artículos de la búsqueda general en las bases de datos. Los criterios fueron: autor/es, año de publicación, país, nombre revista, título y resumen. Se consignaron los artículos excluidos según los criterios de inclusión/exclusión.
Matriz 2	Sistematización de la información de los artículos tras su lectura completa. Se replicó la estructura de la segunda matriz y se procedió al vaciado de la información en forma sintética. Los elementos que se consideraron fueron: autor/es, año de publicación, país, título, resumen, problema/objetivo, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones. Se incorporó una columna de observaciones y se codificaron los artículos para la tercera matriz.
Matriz 3	Síntesis de los artículos seleccionados en la segunda etapa de lectura. Se procedió a la codificación definitiva de los artículos seleccionados tras el análisis (matriz 2) y se realizó un análisis en conjunto para determinar en esta nueva matriz una síntesis de información que recogiera los elementos de la matriz 2. Los nuevos aspectos fueron: nivel educativo, características del problema de investigación, diseño metodológico, síntesis analítica de resultados y comentarios críticos.

Selección y Síntesis de Resultados de la Revisión de Artículos

La selección y síntesis de artículos tras el proceso de codificación se presenta en la Figura 1.

Figura 1*Síntesis y resultado de selección de artículos***Resultados**

Los artículos incluidos en la revisión proceden de Chile (n=10), España (n=5), Argentina (n=3), Colombia (n=1) y México (n=1). Sus años de publicación son recientes: 2020 (n=6), 2019 (n=4), 2018 (n=4), 2017 (n=2), 2016 (n=1), 2014 (n=1), 2013 (n=1) y 2011 (n=1). En su

mayoría, las investigaciones tienen un intervalo de publicación de no más de 5 años (2020 a 2016, n=17).

Los contextos educativos que estudian los artículos están concentrados en educación superior (n=14), y en menor medida, en la educación secundaria (n=4), primaria (n=1) y preescolar (n=1). La descripción de los artículos seleccionados se sintetiza en la Tabla 4.

Tabla 4

Síntesis de artículos incluidos en la revisión según orden cronológico

Autores Año/País	Nivel	Problema/ propósito	Marco Teórico (categorías)	Metodología	Resultados
(1) Cuevas- Solar, D. & Arancibia, D. 2020 Chile	Superior	Analizar las percepciones y expectativas de docentes de Ingeniería y Educación en torno a la retroalimentación escrita de sus estudiantes.	Escritura académica, expectativas en la escritura académica, percepciones docentes, retroalimentación en la evaluación formativa y escritura.	Estudio cualitativo-fenomenológico	Perciben la retroalimentación como ayuda para mejorar su desempeño. Permite comprender cuál es el objetivo de la tarea y tomar conciencia sobre errores/fortalezas. Docentes de Ingeniería la asocian como función epistémica y de Educación que sus estudiantes logren enseñar a escribir a otros.
(2) Kloss- Medina, S., et al. 2020 Chile	Superior	Indagar sobre los errores más frecuentes a nivel micro, macro y superestructural que cometen estudiantes novatos al escribir y reescribir, así como su efectividad indirecta en el proceso de reescritura.	Alfabetización académica, niveles textuales, errores y tipos de errores de escritura y retroalimentación correctiva según su tipo.	Estudio cuantitativo. Diseño no experimental y longitudinal	Los errores escriturales se mejoran por efecto de la retroalimentación correctiva indirecta. No obstante, el aporte de este estudio es mostrar que sí se corrigen estos errores en los distintos niveles discursivos, pero que, en el ámbito de la microestructura, los errores persisten y se materializan a través de nuevos errores.

(3) Maldonado- Fuentes, A.C., et al. 2020 Chile	Superior	Develar cuáles son las representaciones que los estudiantes en formación inicial docente han construido sobre evaluación y retroalimentación.	Formación Inicial Docente y factores en la formación evaluativa según: marcos de referencia implícitos de profesores; modelos de evaluación; representaciones docentes y redes semánticas.	Estudio exploratorio-descriptivo cuantitativo	El análisis del valor fue más alto sobre retroalimentación más que evaluación. Para evaluación el peso semántico es prueba, medición y aprendizaje, mientras que para retroalimentación es repaso, recordatorio y aprendizaje. Evaluación como una representación de tipo técnica y la retroalimentación para innovar en evaluación.
(4) Máñez, I. 2020 España	Secundaria	Analizar la influencia de la retroalimentación correctiva (KR) y de respuesta correcta (KCR) en el uso de la retroalimentación elaborada (EF) en un entorno digital y examinar tipos de retroalimentación en el aprendizaje conceptual.	Retroalimentación en línea correctiva, de respuesta correcta y elaborada y su influencia en el rendimiento.	Estudio cuantitativo experimental	Cuando los estudiantes reciben retroalimentación de tipo correctivo y fallan, entonces deciden acceder a EF. Cuando no reciben retroalimentación correctiva acceden a la EF (respuestas correctas o incorrectas). El efecto del tipo de retroalimentación en el rendimiento, no existen diferencias (control + EF, KR + EF y KCR + EF).
(5) Muñoz Lira, M. 2020 Chile	Secundaria	Indagar sobre los significados, prácticas declaradas y factores que impiden realizar una práctica de retroalimentación efectiva en la clase de Matemática.	Concepciones y tipologías de retroalimentación. Conocimiento especializado del profesor de matemática (MTSK) y conocimiento didáctico del contenido (PCK).	Estudio Cualitativo	Retroalimentación evaluativa y positiva más que retroalimentación descriptiva por falta de tiempo. Uso de símbolos positivos y comentarios aprobatorios, sin describir detalles. Las prácticas de retroalimentación dependen de factores exógenos (cantidad de estudiantes por aula).

(6) Segovia- Chamorro, J. & Guerra- Zúñiga M. 2020 Chile	Superior	Analizar la percepción de estudiantes de odontología sobre la retroalimentación realizada en un trabajo con uso de vídeo.	Definición de retroalimentación y uso de ella en línea a partir de recursos tecnológicos.	Estudio mixto	El vídeo colabora con la evaluación, retroalimentación y refuerzo del aprendizaje. Un 93% propone realizar una retroalimentación sistemática en el curso y en otros cursos. El problema es preguntar al profesor o generar una retroalimentación en la plataforma en la cual se dispone el video.
(7) Arancibia Gutiérrez, B., et al. 2019 Chile	Superior	Describir los comentarios escritos con que 12 profesores guías de tesis retroalimentan 3 borradores consecutivos de sus respectivos tesisistas y contribuir al conocimiento del proceso de construcción de la tesis.	Retroalimentación escrita en función de comentarios y tipos de retroalimentación escrita.	Estudio cuantitativo-descriptivo y exploratorio	Importancia por parte de profesores a la revisión del contenido o desarrollo de las ideas según en cantidad, claridad y pertinencia. Preocupación para que el escrito tenga las características de una tesis. Aspectos lingüísticos relevantes: un tercio de los comentarios son correctivos (solución al problema identificado y profesores con autoridad de corregir y exigir cambios o mejoras).
(8) De la Torre- Lazo, J. 2019 España	Superior	Determinar la relación entre la acción tutorial con la retroalimentación en trabajos grupales en función de las complejidades que implica la evaluación de trabajos grupales.	Retroalimentación como acción tutorial en el marco de la evaluación formativa (autoevaluación y metacognición). Trabajos en grupo como ejercicio colaborativo.	Estudio cuantitativo-descriptivo	Destacan la utilidad de la tutoría (85,07%), la metodología y el tiempo destinado (80,03%). También valoran el uso de recurso visual (81,8%) y que la retroalimentación ha sido clara, concreta y fácil de comprender (74,63%). Reconocen el uso de trabajos modelos para su desarrollo (65, 67%), que aporta con información (83,58%) y la tutoría se puede extender a otros cursos (89,55%).
(9)	Superior	Analizar los procesos de	Evaluación en la práctica	Estudio cualitativo	La práctica supervisada se construye colectivamente como

Moreno Ruíz, J. A., et al. 2019 México		trabajo interaccional en una actividad de retroalimentación, en modalidades de coevaluación, evaluación entre pares y autoevaluación.	psicológica profesional.		una evaluación formativa ya que existe la oportunidad de mejorar el desempeño profesional a través de la interacción discursiva.
(10) Orrego, R., et al. 2019 Chile	Superior	Explorar y analizar percepciones de profesores y estudiantes de Pedagogía en Inglés según el grado de conocimiento teórico y práctico de técnicas de retroalimentación correctiva; criterios pedagógicos para su uso y frecuencia de uso.	Retroalimentación correctiva y estrategias de retroalimentación correctiva	Estudio mixto con énfasis cualitativo-interpretativo	Los profesores poseen conocimiento teórico-práctico de técnicas de retroalimentación correctiva, pero no usan criterios precisos para su implementación. El 67% utiliza corrección oral correctiva. El 100% entrega la retroalimentación oral correctiva inmediata y el 19,5% de forma diferida. El 86% percibe uso de retroalimentación correctiva de sus profesores. Un 80,5% reciben de manera inmediata y un 14% diferida.
(11) Álvarez, G. & Difabio de Anglat, H. 2018 Argentina	Superior	Analizar el rol de la retroalimentación experta para la mejora de la escritura y como las sugerencias/preguntas colaboran con el feedforward en contextos no presenciales.	Retroalimentación experta en la escritura de posgrado y sus tipos y formas según: contenido, requerimientos formales, cohesión y coherencia, exactitud y adecuación lingüística.	Investigación-acción	73% comentarios es sobre la redacción (marcadores del discurso, repetición lexical, concordancia, conjugación de verbos, ortografía). Su función es referencial. La disposición de estudiantes al feedforward depende de la planificación y revisión del texto.

(12) Contreras, G. 2018 Chile	Superior	Ofrecer orientaciones teóricas y metodológicas para la adecuada implementación de la retroalimentación por pares.	Definición y principios de retroalimentación según sus fases y evaluación del desempeño docente.	Estudio de caso	El estudio se constituyó una nueva forma de evaluación de la docencia en la institución ya que era la primera vez que se implementaba. Fue efectiva ya que permitió la reflexión del profesor sobre su docencia, quitar el miedo a la observación de clases y esto podría mejorar el aprendizaje en sus estudiantes.
(13) Contreras- Pérez, G. & Zúñiga- González, C. 2018 Chile	Secundaria	Caracterizar el tipo de retroalimentación realizada por los profesores en la evaluación docente e inferir las concepciones subyacentes.	Retroalimentación en la evaluación para el aprendizaje, retroalimentación efectiva y categorías de retroalimentación.	Estudio cuantitativo-descriptivo y exploratorio	Ausencia de retroalimentación negativa y alto porcentaje de retroalimentación descriptiva y específica. Centrada en comentarios que alaban a la persona del estudiante, señalan errores y sugerencias generales. Uso de retroalimentación como corrección; como elogio (55% cuando es dialogada con frases a la persona); como aprendizaje no logrado (50% con aspectos de mejora y sugerencias). 42% solicita completar o indica la respuesta correcta.
(14) Saiz- Linares, A. & Susinos- Rada, T. 2018 España	Superior	Examinar el papel de la evaluación formativa y la retroalimentación para favorecer procesos reflexivos en una propuesta de practicum destinada a futuros maestros.	Retroalimentación formativa y prácticum como espacio reflexivo-constructivo.	Estudio cualitativo	Procesos de coevaluación y retroalimentación comprueba la necesidad de abordar inquietudes y situaciones pedagógicas en forma colaborativa. Existen dificultades y resistencias para procesos de evaluación formativa y retroalimentación: cuestiones organizativas (tiempos y espacios) y evaluación tradicional.
(15) Canabal, C. & Margalef, L.	Superior	Indagar la potencialidad de experimentar en los procesos	Retroalimentación formativa desde la integración de marcos teóricos y	Investigación-acción	Las cartas de retroalimentación promovieron procesos de evaluación global, complejos y auténticos. Se transitó hacia

2017 España		formativos del profesorado universitario la vivencia de la retroalimentación como eje de la evaluación formativa.	propuestas socio-constructivistas.		mensajes que enfatizan el qué, el cómo y el por qué tanto del resultado como del proceso. Se comprobó que es más importante adecuar la retroalimentación a las características y el proceso de cada uno de los/as aprendices según.
(16) Tagle Ochoa, T., et al. 2017 Chile	Superior	Identificar las creencias sobre el aprendizaje y la retroalimentación de la escritura en estudiantes de Pedagogía en Inglés de cuatro universidades chilenas.	Creencias sobre escritura y retroalimentación según los errores y fortalezas (positiva o negativa).	Estudio cualitativo-descriptivo de naturaleza interpretativa	Creencias sobre el aprendizaje de la escritura como un proceso de traducción, de formación de hábitos o de internalización de patrones organizacionales. La retroalimentación es importante en el desarrollo de la habilidad: positiva (motivación) y negativa (identificación de errores).
(17) Yamila, D. 2016 Argentina	Primaria	Experiencia de intervención programática que busca conocer el potencial de la rúbrica para la promoción de procesos de autorregulación.	Evaluación formativa, prácticas evaluativas, uso de rúbricas y autorregulación.	Estudio cualitativo	Uso de rúbricas favorece la autorregulación. El 75% de estudiantes señalan que la retroalimentación con rúbrica permite revisar la información y un 67% para ajustar estrategias, recursos y tiempo. Un 62% indica que es útil (reorientar búsqueda de información, escritura y objetivos de aprendizaje). Un 54% para repensar la actividad y 46% para la meta de aprendizaje y mejorar la comprensión. Un 29% que es para reformular la tarea.
(18) Osorio Sánchez, K. & López Mendoza, A.	Preescolar	Analizar y comprender la retroalimentación a preescolares, y el rol de los padres en este proceso. Se	Evaluación formativa y retroalimentación.	Estudio cualitativo.	Retroalimentación positiva colabora con las respuestas, alegrías, motivación y cambios en sus desempeños en guías, actividades, experiencias vivenciales. Los padres reconocen que es importante retroalimentar a

2014		examinan las percepciones de padres y docentes sobre uso de retroalimentación.			sus hijos en casa, pero por cuestiones de tiempo y orientación no lo hacen de la manera correcta.
Colombia					
(19)	Superior	Estudiar los procesos de construcción, significación y uso de los conocimientos académicos, así como ampliar la comprensión del aprendizaje autorregulado y su relación con la retroalimentación.	Aprendizaje autorregulado, retroalimentación y transferencia de conocimiento.	Estudio de diseño	Se logran instancias de consolidación de conocimientos previos vinculados a la autorregulación. Instancias de retroalimentación general y particular aportaron a este desarrollo de la transferencia de conocimiento. No obstante, los estudiantes no aprovechan todas las instancias de retroalimentación
Garello, M. V. & Rinaudo, M. C.					
2013					
Argentina					
(20)	Secundaria	Conocer si el profesorado realiza una retroalimentación diferenciada según género, sexo, curso o unidades didácticas.	Identidad de género y rol de la retroalimentación según su componente sexista.	Estudio cuantitativo	Retroalimentación de tipo evaluativo y descriptivo. Los profesores tienen mayor preocupación por retroalimentar a estudiantes en general, dirigiendo su información hacia los alumnos. Las profesoras proporcionan mayor retroalimentación a las alumnas. Alumnos con más retroalimentación descriptiva. Alumnas, retroalimentación evaluativa.
Del Castillo, O. & Corral, J.A.					
2011					
España					

A partir de la descripción de los artículos seleccionados, es posible clasificarlos por dimensiones.

Tabla 5*Clasificación de artículos según dimensiones de la revisión*

Foco	N° art.	Teoría			Metodología				
		Cognitiva	Constructivista	Socio constructivista	Cualitativa	Cuantitativa	Mixta	Otra	
Significados sobre la retroalimentación (Percepciones, concepciones, creencias)	1		X		X				
	3	X				X			
	5	X	X		X				
	6	X						X	
	10	X						X	
	16	X	X		X				
	Prácticas de retroalimentación (estrategias y acciones)	8		X			X		
		9		X		X			
		12			X				X
		14		X		X			
15				X	X			X	
17			X						
18			X		X				
19		X		X				X	
Tipos de retroalimentación (correctiva y escrita)	2	X				X			
	4	X				X			
	7		X			X			
	11	X						X	
	13		X			X			

Nota. Los números de los artículos corresponden a los asignados en la Tabla 4.

Tópico 1. Foco Investigativo en Retroalimentación

Las temáticas de investigación en los artículos seleccionados indagan sobre el rol de la retroalimentación escrita en las tesis de pregrado (Arancibia Gutiérrez, et al., 2019; Kloss-Medina, et al., 2020) y posgrado (Álvarez & Difabio de Anglat, 2018) y la relación entre retroalimentación escrita en docentes de educación superior según percepciones, expectativas y

creencias en ingeniería, educación y pedagogía en inglés (Cuevas-Solar & Arancibia, 2020; Tagle Ochoa, et al., 2017). Además, estudios sobre retroalimentación correctiva en entornos digitales en educación secundaria (Máñez, 2020) y conocimiento teórico-práctico sobre técnicas de retroalimentación correctiva en profesores y su incidencia en la formación de profesores (Orrego, et al., 2019). Investigaciones centradas en estrategias de retroalimentación por pares (Contreras, 2018), orientadas al fortalecimiento de procesos reflexivos en la formación de profesores (Sáiz-Linares & Susinos-Rada, 2018) y construcción de aprendizajes en la retroalimentación formativa (Canabal & Margalef, 2017; Osorio Sánchez & López Mendoza, 2014; Garello & Rinaudo, 2013; Yamila, 2016). Por último, estudios sobre significados y prácticas de retroalimentación en educación superior y secundaria (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Del Castillo & Corral, 2011; Maldonado-Fuentes, 2020; Muñoz Lira, 2020).

Tópico 2. Marcos Teóricos

En las investigaciones seleccionadas predominan sustentos teóricos cognitivistas y constructivistas y, en menor medida, socioconstructivistas. Estos se focalizan en definir la retroalimentación como parte de la evaluación formativa presentando algunos matices según el ámbito disciplinar del estudio. Así, los marcos teóricos privilegian definiciones de retroalimentación escrita y correctiva relacionada con el uso y tipos de comentarios integrando perspectivas evaluativas, lingüísticas y de alfabetización (Álvarez & Difabio de Anglat, 2018; Arancibia Gutiérrez, et al., 2019; Cuevas-Solar & Arancibia, 2020; Kloss-Medina, et al., 2020); retroalimentación y su vinculación con conocimiento didáctico (Muñoz Lira, 2020) y retroalimentación como dimensiones conceptuales y tipologías según percepciones y estrategias docentes (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Del Castillo & Corral, 2011; Maldonado-Fuentes et al., 2020). En general, estas perspectivas teóricas se basan en autores anglosajones

clásicos sobre evaluación formativa y retroalimentación e incorporan algunos fundamentos y definiciones propuestas por autores de habla hispana. Por lo tanto, se identifica la existencia de un uso extendido en los marcos teóricos sobre tipologías de retroalimentación sustentadas en la evaluación formativa.

Tópico 3. Diseños Metodológicos

El diseño metodológico de las investigaciones privilegia enfoques de tipo cuantitativo y cualitativo en forma equitativa. Para el caso de estudios cuantitativos, predomina el uso de cuestionarios de diverso tipo (satisfacción, niveles con descriptores, etc.), escalas de observación e instrumentos para la codificación de materiales y producción escrita de estudiantes o docentes. Además, utilizan análisis estadísticos descriptivos con soporte en Excel y aplicación del software SPSS para realizar pruebas no paramétricas, análisis de variables y fiabilidad (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018; Kloss-Medina, et al., 2020; De la Torre-Lazo, 2019; Del Castillo & Corral, 2011; Quintanilla-Espinoza & Alexandre-Moya, 2020; Maldonado-Fuentes, et al., 2020). Mientras que, los estudios cualitativos aplican instrumentos y técnicas como cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, focus group y videograbaciones. Los análisis de resultados los realizan con software cualitativos (AtlasTi y Nvivo), análisis de discurso y conversación, codificación temática deductiva e inductiva y teoría fundamentada (Cuevas-Solar & Arancibia, 2020; Moreno Ruíz, et al., 2019; Muñoz Lira, 2020; Sáiz-Linares & Susinos-Rada, 2018; Osorio Sánchez & López Mendoza, 2014).

En los estudios mixtos, de investigación-acción e intervención, predominan el uso de cuestionarios, análisis de textos, encuestas, grupos focales, observación y consignas para el desarrollo de actividades específicas para valorar la retroalimentación. Asimismo, realizan sus análisis con métodos de codificación inductiva/deductiva, análisis de contenido, construcción

emergente de categorías y uso de estadísticos descriptivos e inferenciales (Canabal & Margalef, 2017; Contreras, 2018; Garello & Rianudo, 2013; Orrego et al., 2019; Segovia-Chamorro & Guerra-Zúñiga, 2020).

Por último, los participantes (docentes y estudiantes) de las investigaciones son limitados en su número, fluctuando en estudios cuantitativos y mixtos de $n=12$ a $n=150$ y en estudios cualitativos, de investigación-acción u otro tipo de diseños entre $n=3$ a $n=58$.

Tópico 4. Resultados Investigativos

Los resultados de los artículos seleccionados se pueden organizar según sus focos investigativos en cuatro ámbitos:

- a) *Significados y prácticas declaradas sobre retroalimentación.* Los hallazgos destacan que docentes secundarios definen la retroalimentación como evaluativa, descriptiva y positiva con una práctica de tipo evaluativa mediante el uso de símbolos y comentarios no detallados por falta de tiempo (Muñoz Lira, 2020). Para el caso de estudiantes de carreras de pedagogía, la retroalimentación se concibe como espacio de innovación evaluativa para el repaso, recordatorio o aprendizaje (Maldonado-Fuentes, et al., 2020) y que el uso de vídeo para retroalimentación no presencial en la formación odontológica es significativo como un soporte para fomentar la autorregulación y autonomía (Segovia-Chamorro & Guerra-Zúñiga, 2020).
- b) *Retroalimentación escrita.* Este tipo de retroalimentación permite mejorar errores escriturales, fortalecer el desempeño y la consciencia sobre el error en estudiantes de pre y postgrado (Cuevas-Solar & Arancibia, 2020; Kloss-Medina, et al., 2020; Tagle Ochoa, et al., 2017). Sin embargo, persisten problemáticas en la comprensión de los comentarios

escritos y que este tipo de correcciones es con frases imperativas (Álvarez & Difabio de Anglat, 2018; Arancibia Gutiérrez, et al., 2019).

- c) *Retroalimentación correctiva*. Los estudiantes escolares en ciencias cuando reciben retroalimentación correctiva y fallan en un entorno digital, recurren a retroalimentación elaborada y cuando no tienen retroalimentación, igual acceden a la retroalimentación de tipo elaborada. No obstante, el efecto del tipo de retroalimentación no tiene una diferencia significativa en el rendimiento académico, ya sea correctiva o elaborada (Máñez, 2020). El estudio de Orrego y otros (2019) indica que los docentes universitarios poseen conocimientos teóricos y prácticos de retroalimentación correctiva oral, pero no usan criterios para su implementación. Además, los estudiantes desconocen las estrategias de retroalimentación correctiva que utilizan sus docentes y perciben que su implementación es dual: positiva o negativa.
- d) *Estrategias y prácticas de retroalimentación*. Los estudios demuestran que los estudiantes universitarios valoran las tutorías de retroalimentación porque son comprensibles y permiten mejorar sus aprendizajes (De la Torre-Lazo, 2019). Estos resultados son similares a los obtenidos en la práctica supervisada de retroalimentación (Moreno Ruíz, et al., 2019) y al acompañamiento docente en contextos universitarios (Contreras, 2018). A su vez, las investigaciones señalan que la retroalimentación colabora con el desarrollo de la tesis doctoral, sin embargo, existen dificultades y resistencias a estos procesos formativos por el tiempo y la hegemonía de la evaluación tradicional (Sáiz-Linares & Susinos-Rada, 2018) lo que es coherente con los hallazgos de Canabal y Margalef (2017) y la necesidad de adecuar la retroalimentación a los requerimientos de estudiantes para contribuir a su participación activa (Garello & Rianudo, 2013). Además,

los resultados indican que existen diferencias por género en la implementación de la retroalimentación: es más descriptiva para hombres y más evaluativa para mujeres (Del Castillo & Corral, 2011). Los resultados sobre prácticas docentes escolares de retroalimentación se caracterizan por comentarios de elogio, indicaciones sobre los errores y sugerencias generales con el uso de símbolos o solicitudes para que los estudiantes completen sus respuestas (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2018). Pese a ello, en educación primaria, el uso de rúbrica para el desarrollo de la retroalimentación favorece la autorregulación del aprendizaje (Yamila, 2016).

Discusión

La discusión de resultados se articula según las cuatro dimensiones que se determinaron para la revisión sistemática de literatura: foco investigativo, marco teórico, diseño metodológico y resultados.

Foco Investigativo en Retroalimentación: Temáticas, Contextos y Sujetos

Los artículos seleccionados dan cuenta de focos investigativos que poseen una abundante evidencia empírica en la literatura internacional (Wisniewski et al., 2020) y tienen una limitada problematización y sustento empírico. Así, los estudios sobre retroalimentación escrita, percepciones y significados de la retroalimentación, estrategias y prácticas de retroalimentación y retroalimentación correctiva se posicionan en discusiones internacionales, pero no logran realizar formulaciones o perspectivas que contribuyan a los debates internacionales. Por ejemplo, la investigación en español podría avanzar en estudios sobre las interacciones producidas en la retroalimentación, retroalimentación dialógica, participación de estudiantes, aplicación y uso de la retroalimentación por parte de estudiantes para la mejora del aprendizaje, la influencia de las disciplinas en el desarrollo de la retroalimentación y la formación de profesores en evaluación

formativa y retroalimentación. Sin embargo, la investigación de Máñez (2020) sobre retroalimentación escrita en un entorno digital y los estudios sobre el rol de la retroalimentación en la construcción de aprendizajes (Canabal & Margalef, 2017; Osorio Sánchez & López Mendoza, 2014; Garello & Rinaudo, 2013; Yamila, 2016), son relevantes ya que presentan perspectivas contextualizadas a la realidad educativa escolar y superior en países de habla hispana. Por último, tal como se ha documentado en revisiones regionales (Quezada & Salinas, 2021) e internacionales (Wisniewski et al., 2020) el foco está concentrado en docentes universitarios y en menor medida en estudiantes.

Marcos Teóricos Cognitivistas y Constructivistas: Definiciones y Tipologías de Retroalimentación

Los marcos teóricos presentes en la mayoría de los artículos se posicionan desde tradiciones cognitivistas y constructivistas. La retroalimentación es definida como parte de la evaluación formativa y la conciben como un proceso fundamental para reducir las brechas del aprendizaje. Los estudios integran definiciones con el uso de autores anglosajones clásicos y reconocidos en el campo de la retroalimentación como, por ejemplo, Hattie y Timperley (2007), Sadler (1989) y Shute (2008). Además, incorporan elementos específicos vinculados con las tradiciones disciplinares de los estudios. Estos elementos se relacionan con las características y fundamentos de la producción escritural, particularidades en la formación pedagógica, conocimiento didáctico del contenido y perspectivas sobre el acompañamiento y acciones tutoriales para la mejora del aprendizaje. No obstante, el uso extendido de tipos y tipologías de la retroalimentación en los marcos teóricos son articulados sin mayores delimitaciones que permitan dar cuenta de la diversidad de fundamentos en los cuales se posicionan. Si bien manifiestan desarrollos sobre alfabetización, percepciones, prácticas y estrategias de

retroalimentación, utilizan referentes teóricos y modelos de retroalimentación que tienen focos analíticos de tradiciones diferentes (Panadero & Lipnevich, 2022) lo que limita su articulación y problematización. Así, predominan modelos analíticos de retroalimentación como evaluativa y descriptiva sin incorporar categorías teóricas socioconstructivistas que actualmente se están desarrollando en el campo (Van der Kleij et al., 2019; Van der Kleij & Lipnevich, 2021).

De esta forma, se observa la integración de marcos teóricos cognitivistas y constructivistas que asumen la retroalimentación como espacio de conocimiento (Evans, 2013) con una articulación parcial o sin explicitar sobre los modos, formas o hitos de esa integración teórica. En efecto, gran parte de la investigación en español posicionan la retroalimentación como un circuito de rendición de cuentas, asociado a una secuencia estructurada que invisibiliza la agencia del sujeto y donde la retroalimentación se entiende como una habilidad técnica en un sistema de bucle cerrado que determina su éxito o fracaso (Lam, 2017). En cambio, los enfoques socio-constructivistas permiten no solo robustecer las perspectivas teóricas sobre la retroalimentación, sino que también, instalan un espacio de oportunidad epistémica para problematizar la retroalimentación como una práctica social interactiva que permite la construcción de conocimiento complejo. Esta es una línea de investigación en la cual puede colaborar la producción de literatura en español, avanzando hacia la conceptualización de la retroalimentación como un proceso dialógico, y la alfabetización en retroalimentación como un espacio multicomunicativo que reduce las brechas de aprendizajes y colabora con la construcción de conocimiento complejo.

Diseños Metodológicos: Equilibrio y Límites

Existe un predominio de investigaciones cuantitativas/cualitativas y experiencias de investigación-acción y seguimiento de casos para la mejora de prácticas y aprendizajes con el

uso de la retroalimentación. Si bien este tipo de diseños son comunes en el ámbito de la investigación sobre retroalimentación (Wisniewski et al., 2020), lo significativo es la incorporación de diseños que intervienen la práctica docente en educación superior y escolar con el uso de la retroalimentación para la mejora. Sin embargo, los diseños metodológicos privilegian técnicas e instrumentos como cuestionarios, entrevistas y focus group que han sido altamente discutidos en el campo en función de su pertinencia para la recopilación de datos robustos y densos (Ruiz-Primo & Li, 2013). Esto sumado a la escasa explicitación en la construcción de instrumentos y las preguntas que constituyen las técnicas, impide establecer una articulación clara entre marco teórico y diseño metodológico (Winstone et al., 2017). Por último, es llamativa la ausencia de técnicas como el uso de videgrabaciones para el estudio de las interacciones en retroalimentación que se han transformado en una oportunidad para enriquecer los datos y aplicar diseños analíticos e interpretativos con enfoques multimodales (Van der Kleij et al., 2017).

Resultados Investigativos: en los Marcos Conocidos

Los resultados presentados en los artículos sobre significados y prácticas declaradas de retroalimentación, retroalimentación escrita, retroalimentación correctiva y estrategias y prácticas de retroalimentación son conocidos en las revisiones de literatura internacional (Winstone et al., 2017; Wisniewski et al., 2020). Estos hallazgos refuerzan que la retroalimentación colabora con la mejora de los aprendizajes, fortalece las competencias escriturales y que la información y comentarios son útiles cuando participan activamente los estudiantes. Además, señalan dificultades y problemáticas reportadas por la literatura (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017) con relación a los contextos estructurales (tiempo y diseño), uso de criterios evaluativos claros y prácticas monológicas centradas en preguntas cerradas, con

comentarios imperativos y con escasos espacios de participación de estudiantes. Pese a ello, se destacan hallazgos novedosos como el estudio de Máñez (2020) sobre que los tipos de retroalimentación correctiva simple y elaborada no generan diferencias significativas en el rendimiento escolar. Al igual que el estudio de Yamila (2016) respecto al uso de rúbricas en educación primaria para la retroalimentación y autorregulación del aprendizaje, y el estudio de Del Castillo y Corral (2011) acerca de las diferencias que existen por género al implementar la retroalimentación en la asignatura de educación física. Sin embargo, gran parte de los artículos seleccionados requieren de análisis más sofisticados y con mayor riqueza en la producción de datos para contribuir con el debate actual sobre la retroalimentación.

Límites de la Revisión

Los límites de esta revisión son de una doble naturaleza: búsqueda y proceso de codificación. Primero, al restringir la búsqueda de las bases de datos exclusivamente a la palabra retroalimentación, implicó excluir potenciales artículos que investigan la retroalimentación como parte de la evaluación formativa. Pese a esto, al establecer como objeto de estudio a la retroalimentación, la búsqueda realizada y el proceso de análisis de los artículos permitió elaborar un consolidado del estado investigativo sobre la temática en la producción académica en español. Segundo, el proceso de codificación significó un ejercicio de lectura comprensiva e iterativa que excluyó artículos que no presentaban a la retroalimentación como la categoría principal. Por lo tanto, sería interesante avanzar en nuevas revisiones de literatura que puedan ampliar el foco de su búsqueda -por ejemplo, integrar la evaluación formativa- y enriquecer o construir otros criterios de inclusión/exclusión para dotar de mayor densidad a la discusión sobre el estado investigativo de la retroalimentación en español.

Conclusiones

Los resultados de esta revisión dan cuenta que la investigación sobre retroalimentación en español es un campo en incipiente construcción, periférico a los debates y producciones internacionales por lo que se requiere de esfuerzos sistemáticos para producir, enriquecer y aportar al desarrollo de la retroalimentación en tanto conocimiento y acción para la mejora de los aprendizajes en países de habla hispana. De este modo, se requiere avanzar en focos investigativos que problematicen la retroalimentación en diferentes disciplinas curriculares, marcos teóricos socioconstructivistas para reflexionar y discutir con las actuales perspectivas de la retroalimentación dialógica (Van der Kleij & Lipnevich, 2021), la alfabetización de la retroalimentación (Carless & Boud, 2018), la participación de estudiantes en la retroalimentación (Winstone et al., 2017) y la naturaleza de los diferentes modelos y tipologías sobre la retroalimentación (Panadero & Lipnevich, 2022). Asimismo, es importante desarrollar diseños metodológicos que permitan captar el fenómeno de la retroalimentación con mayor riqueza y complejidad para aportar a la producción de su conocimiento. De igual modo, producir conocimiento aplicado para fortalecer la formación inicial y continua de profesores escolares y universitarios relacionado con fundamentos, preparación, prácticas, estrategias y acciones de evaluación formativa y retroalimentación que contribuyan con la mejora de los aprendizajes (Boud, 2020).

Aún persisten desafíos teóricos-metodológicos para la investigación de la retroalimentación a nivel regional (Quezada & Salinas, 2021) e internacional (Van der Kleij et al., 2019). De esta manera, perspectivas como el análisis de las interacciones en la retroalimentación, el uso de técnicas relacionadas con las videgrabaciones sobre eventos críticos de retroalimentación y la interpretación multimodal, se transforman en alternativas

metodológicas que permiten analizar y comprender cómo es la retroalimentación interactiva y dialógica, cómo participan los estudiantes y de qué forma construyen pensamiento complejo en este espacio interactivo y multicomunicativo. Por lo tanto, los resultados de esta revisión requieren ser profundizados y discutidos para fortalecer la producción de conocimiento en retroalimentación en español.

Referencias

- Agius, N. M. & Wilkinson, A. (2014). Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: A literature review. *Nurse Education Today*, 34(4), 552-559.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.005>
- *Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23.
<https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>
- *Arancibia Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M., & Correa Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, 52(100), 242-264.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE*, 26(1), art. M3. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre " feedback": aportes para su mejora en el marco del EES. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(4), 9-24.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66402>

- *Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, 21(2), 149-170.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- *Contreras, G. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- *Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 415-440. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, 9(19), 69-90.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- *Cuevas-Solar, D. D., & Arancibia, B. M. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación Universitaria*, 13(4), 31-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>
- *Del Castillo, Ó., & Corral, J. A. (2011). El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación*, 23(4), 487-498.
<https://doi.org/10.1174/113564011798392415>
- *De la Torre-Laso, D. (2019). La retroalimentación evaluativa o feedback para los trabajos en grupo como estrategia de acción tutorial en la universidad. *Revista Educación*, 43(1), 509-521. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I1.30062>

- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Gabelica, C., Van den Bossche, P., Segers, M., & Gijsselaers, W. (2012). Feedback, a powerful lever in teams: A review. *Educational Research Review*, 7(2), 123-144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.003>
- *Garello, M. V., & Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento: Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html>
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Eds.). *An introduction to systematic reviews* (pp. 1–18). Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses on Achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- *Kloss-Medina, S., Quintanilla-Espinoza, A., & Alexandre-Moya, M. (2020). La función de la retroalimentación correctiva indirecta en la reescritura de géneros académicos con modalidad narrativa elaborados por estudiantes novatos. *Nueva Revista del Pacífico*, (73), 306-331. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000200306>

- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119*(2), 254. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Lam, R. (2017). Enacting feedback utilization from a task-specific perspective. *The Curriculum Journal*, *28*(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1187185>
- Li, J., & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, *39*(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>
- *Maldonado-Fuentes, A. C., Tapia-Ladino, M. I., & Arancibia-Gutiérrez, B. M. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, *42*(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>
- *Máñez, I. (2020). ¿Influye la retroalimentación correctiva en el uso de la retroalimentación elaborada en un entorno digital?. *Psicología Educativa*, *26*(1), 57-65. <https://doi.org/10.5093/psed2019a14>
- *Moreno Ruiz, J. A., Candela Martín, A., & Bañuelos Lagunes, P. (2019). Evaluaciones Formativas en el Aula: Análisis Discursivo de la Actividad de Retroalimentación en la Práctica Supervisada de Psicólogos Educativos en Formación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, *12*(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.007>
- *Muñoz Lira, M. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, *59*(2), 111-135. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062>

- Newman, M., & Gough, D. (2020). What Are Systematic Reviews? In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Eds.). *Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application* (pp. 3-22). Springer.
- *Orrego, R., Singer, N., Úbeda, R., & Yáñez, S. (2019). Criterios y frecuencia de uso de estrategias de retroalimentación correctiva: un estudio de caso sobre las percepciones de estudiantes y profesores universitarios. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 57(1), 51-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832019000100051>
- *Osorio Sánchez, K., & López Mendoza, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3383>
- Panadero, E., & Lipnevich, A. (2022). A review of feedback typologies and models: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416.
- Quezada Cáceres, S., & Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251.
- Ruiz-Primo, M.A. & Li, M. (2013). Examining formative feedback in the classroom context: new research perspectives. In J. McMillan (Ed.). *The Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 215-232). Sage.
- *Saiz-Linares, Á., & Susinos-Rada, T. (2018). Los procesos de retroalimentación y la evaluación formativa en un "practicum" reflexivo de maestros. *Meta: Avaliação*, 10(30), 533-554. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v10i30.1605>

- *Segovia-Chamorro, J., & Guerra-Zúñiga, M. E. (2020). Percepción estudiantil del uso del video como herramienta de retroalimentación a distancia: estudio piloto. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(1), 35-37. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.231.1039>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323.
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2017). Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1092-1105.
- Van der Kleij, F., & Lipnevich, A. A. (2021). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Winstone, N., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipient processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- *Yamila, D. (2016). Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia desarrollada en educación primaria. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 19, 65-79. <http://hdl.handle.net/11162/160586>

Instrumentos

Pauta entrevista individual

(profesores)

Subcategoría	Componentes	Guía lingüística
Tipos de retroalimentación conceptual	(a) Significado	<p>Definición(es) sobre retroalimentación</p> <p><u>Preguntas:</u></p> <p>¿Qué entiende usted por retroalimentación? ¿Qué sentido y significado posee la retroalimentación para usted? ¿Por qué define la retroalimentación de esa manera?</p>
	(b) Finalidad o utilidad	<p>Objetivo pedagógico de la retroalimentación</p> <p><u>Preguntas:</u></p> <p>¿Qué utilidad tiene para usted la retroalimentación? ¿Con qué finalidad realiza la retroalimentación? ¿Cómo determina la finalidad de la retroalimentación para su clase? ¿Cambia la finalidad de la retroalimentación cuando se desarrolla o realiza en el aula? ¿por qué?</p> <p><u>Situaciones:</u> descripción que realiza el/la docente respecto a: En una clase “X” según el OA y los momentos de la clase ¿Cambia la finalidad o utilidad de la retroalimentación? ¿Por qué? Describa situaciones concretas que le han ocurrido.</p> <p>Corrección y/o comentarios de: pruebas, actividades, trabajos u otro tipo de experiencias evaluativas ¿Qué finalidad o utilidad posee la retroalimentación en estos casos? (incidencia del pensamiento social en la finalidad/utilidad de la retroalimentación según las dimensiones del pensamiento social: indagación, contextualización, temporalidad o tiempo histórico, espacialidad y multicausalidad)</p>
Tipos de retroalimentación práctica	(c) Organización o estructura	<p>Diseño/planificación/planeación de la retroalimentación</p> <p><u>Preguntas:</u></p> <p>¿Cómo organiza o diseña la retroalimentación? ¿Por qué la organiza o diseña de esa forma? ¿qué aspectos o criterios considera? ¿por qué esos aspectos o criterios? ¿Qué lineamientos u orientaciones utiliza para estructurar la retroalimentación? ¿Por qué esos lineamientos u orientaciones? ¿Cuáles son los lineamientos u orientaciones que más inciden en la organización de la retroalimentación?</p>

		<p><u>Situaciones:</u> descripción que realiza el/la docente respecto a: Cuando organiza la retroalimentación para alguna(s) de su(s) clase(s) ¿Qué aspectos son los más importante que considera? Describa como organiza la retroalimentación para esa(s) clase(s) que comenta (según el desarrollo de la(s) clase(s) que menciona) Para la(s) clase(s) ¿Establece una estructura de retroalimentación específica? ¿Qué aspectos inciden en la organización específica de la retroalimentación de aula para esa(s) clase(s)? ¿Cómo se modifica la organización de la retroalimentación según la dimensión (indagación, contextualización, temporalidad, espacialidad y multicausalidad) que se trabaje del pensamiento social? Describa las decisiones que toma para lograr esa organización o estructuración según las dimensiones del pensamiento social</p>
	(d) Estrategia o acciones	<p>Estrategias, acciones y/o actividades de retroalimentación de aula</p> <p><u>Preguntas:</u> ¿Qué estrategias de retroalimentación realiza en el aula? ¿Por qué esas estrategias? ¿Cómo determina que el desarrollo de esas estrategias de retroalimentación son las más adecuadas para la clase? ¿Qué aspectos de la clase considera para desarrollar esas estrategias de retroalimentación? ¿Existen diferencias de la implementación de las estrategias, acciones y/o actividades de retroalimentación según la estructura (momento) de la clase? ¿Por qué? ¿De qué manera incorpora a sus estudiantes a las acciones y/o actividades de retroalimentación en el aula? ¿Por qué opta por realizar la incorporación de los/las estudiantes de esa manera en las acciones y/o actividades de retroalimentación?</p> <p><u>Situaciones:</u> descripción que realiza el/la docente respecto a: Describa el tipo de correcciones y/o comentarios verbales realiza cuando: (a) retroalimenta una actividad de aprendizaje “X” (individual y grupal); (b) una prueba “X”; (c) un trabajo sumativo “X”; (d) al cierre de una clase “X”; (e) cuando un estudiante pregunta y/o comenta (consulta, duda, etc.); (f) cuando un grupo de estudiantes pregunta y/o comenta considerando las dimensiones del</p>

		<p>pensamiento social: indagación, contextualización, temporalidad, espacialidad y multicausalidad.</p> <p>Tipo de comentarios no verbales (escritos) que utiliza en esas mismas situaciones u otras (¿por qué ese tipo de comentarios?) (considerar aspectos como: tipo de lenguaje que utiliza para realizar esos comentarios verbales y no verbales; formas de interacción que menciona; modo; aspectos socioafectivos)</p>	
-----	(e) Problematicación con relación a los tipos de retroalimentación conceptual y práctica	-Influencia de otros sujetos	<p>Incidencia de sujetos (estudiantes, docentes, directivos) sobre el desarrollo de la retroalimentación de aula</p> <p><u>Preguntas:</u></p> <p>¿Cómo incide las características de aprendizaje de sus estudiantes para la organización de la retroalimentación en el aula? ¿Qué aspectos son los más importantes de esas características de sus estudiantes para determinar la organización de la retroalimentación de aula? ¿De qué manera la interacción (participación) con sus estudiantes incide en el desarrollo de la retroalimentación en el aula? ¿Por qué ese tipo de ajustes en el desarrollo de la retroalimentación de aula? ¿Existe colaboración entre profesores para la organización de la retroalimentación? ¿De qué manera intercambian esas experiencias? ¿Son importantes para realizar la retroalimentación de aula? ¿Existe un apoyo pedagógico desde los directivos (por ejemplo, UTP) para el desarrollo de la retroalimentación en el aula? ¿De qué tipo son esos apoyos? ¿Cómo los valora? ¿Por qué?</p> <p><u>Situaciones:</u> descripción que realiza el/la docente respecto a:</p> <p>Describa en una clase “X” como inciden en el desarrollo de la retroalimentación: (a) estudiantes, (b) otros profesores del área</p>

			disciplinar, (c) directivo (por ejemplo, UTP) (desde su lógica de apoyo y obstaculizador)
		-Factores o condicionantes (formación, experiencia docente y factores socioeducativos)	<p>Condiciones socioeducativas y formativas del docente para el desarrollo de la retroalimentación</p> <p><u>Preguntas:</u></p> <p>-FID: (a) evaluativa, (b) de enseñanza de retroalimentación, (c) de práctica de retroalimentación (formación teórica, pedagógica y su relación con la disciplina - particularmente con el desarrollo del pensamiento social)</p> <p>-Experiencia docente: (a) alteraciones/cambios/ajustes sobre la retroalimentación (a nivel conceptual y práctico)</p> <p>-Factores socioeducativos (su incidencia para el desarrollo de la retroalimentación): (a) tiempo (para su organización y puesta en práctica), (b) cantidad de horas (clases lectivas); (c) número de estudiantes en el aula (implicancias)</p>
		-Decreto 67	-Nueva política evaluativa escolar: (a) perspectiva, (b) implementación y (c) tensiones

Pauta entrevista grupal

(estudiantes)

Subcategoría	Componentes	Descripción dispositivo visual
Participación (Voz y acción)	Significado	<p>(Sin dispositivo visual)</p> <p>Preguntas conceptuales y orientaciones:</p> <p>(a) ¿Qué entienden por retroalimentación?, (b) Dar definición comprensible de retroalimentación para desencadenar la conversación sobre: ¿Qué tipo(s) de retroalimentación docente han experimentado? (precisar con ejemplos genéricos); Según ustedes ¿Cómo ha sido una buena experiencia de retroalimentación docente? (solicitar que la describan); ¿Cómo ha sido una mala experiencia de retroalimentación docente? (solicitar que la describan); ¿Por qué consideran que es una buena (o mala) retroalimentación? (solicitar que expliquen).</p>
	Decodificación	<p>Situación: acción de retroalimentación en el aula (por ejemplo: de una prueba, trabajo, actividad u otro tipo de evaluación). El dispositivo visual (1 o 2) representa una práctica de retroalimentación para dialogar sobre: (a) información -contenido-, (b) correcciones -por ejemplo, signos o frase imperativa-, (c) comentarios y (d) orientaciones.</p> <p>Texto breve según acción de corrección o comentario (esto posibilita tensionar el componente de decodificación)</p>
	Interpretación	<p>Situación: acción de retroalimentación en el aula (por ejemplo: de una prueba, trabajo, actividad u otro tipo de evaluación). El dispositivo visual (1 o 2) representa una práctica en la cual un estudiante interprete una retroalimentación docente para dialogar sobre: (a) información -contenido-, (b) correcciones -por ejemplo, signos o frase imperativa-, (c) comentarios y (d) orientaciones.</p> <p>Texto breve según acción interpretativa para la construcción de conocimiento propio a partir de la retroalimentación (esto posibilita tensionar el componente)</p>
	Utilidad	<p>Situación: acción de retroalimentación de aula (por ejemplo: de una prueba, trabajo, actividad u otro tipo de evaluación). El dispositivo visual (1 o 2) representa una práctica en la cual un estudiante utiliza</p>

		la información de la retroalimentación docente (uso de la retroalimentación para la construcción de conocimiento) Texto breve según el uso de la retroalimentación
	Soporte socioafectivo	Situación: acción de retroalimentación de aula (por ejemplo: de una prueba, trabajo, actividad u otro tipo de evaluación). El dispositivo visual (1 o 2) representa en la situación una acción sobre un comentario para problematizar la crítica (profesor) y autocrítica (estudiante) respecto al trabajo desarrollado por un estudiante Texto breve problematizar con un comentario crítico y autocrítico sobre la retroalimentación entregada por el profesor

Situaciones cotidianas de retroalimentación de aula para ilustraciones

Experiencia evaluativa	Descripción situación de retroalimentación
1. Disertaciones	Se realizan en grupo. Los/las estudiantes presentan frente al curso (auditorio) en el aula. El/la docente utiliza una pauta de evaluación (rúbrica) para comentar la disertación y calificar. Estos comentarios están centrados en aspectos formales (uso de vocabulario, tiempo, uso del recurso visual, etc.); contenido (dominio del tema, responde preguntas, etc.) y aspectos actitudinales (tono de voz, fluidez en la exposición, etc.). Se genera un diálogo con el grupo que disertó (si es que existen dudas) pero esto es con el grupo directamente (no frente a todo el curso).
2. Proyectos (de investigación)	Se realizan en grupo. Los/las estudiantes reciben un instrumento que indica los criterios de evaluación y orientaciones para el trabajo (rúbrica). Son en pareja o en grupos (reportan máximo 4 integrantes). El/la docente comenta el proceso de elaboración del proyecto (formativo) y evalúa por escrito con la rúbrica el proyecto con dos tipos de criterios: formales (tamaño de letra, formato, etc.) y de contenido (desarrolla la temática, etc.). Algunos bajan puntaje por redacción y ortografía (la mayoría). Hacen comentarios escritos (por ejemplo: frases de bien, aquí falta desarrollar la idea, incompleto, etc.). Permiten que en la entrega del proyecto escrito puedan los/las estudiantes preguntar sobre el por qué de sus calificaciones (esto es verbal).
3. Afiches/Infografías	Se realizan en grupo. Son comentarios por parte de la/el docente en forma verbal y considera el uso de instrumento para la corrección con criterios similares a lo de las disertaciones.

4. Guías de trabajo (preguntas o de ejercicios)	Estas se trabajan en clase en forma individual o en parejas. Se hace la corrección con todo el grupo-curso. En general el/la docente dialoga sobre las respuestas de los/las estudiantes y aclara dudas en el proceso. Los comentarios son sobre las respuestas.
5. Actividades del texto escolar	Misma modalidad que el caso de las guías de trabajo
6. Pruebas (sumativas)	Reportan que se estructuran en ítem de selección múltiple y desarrollo. La corrección la realizan con el grupo-curso. La mayoría de los/las docentes señalan que seleccionan las preguntas de selección múltiple que presentan peores resultados y las comentan con el curso. Los comentarios son revisar cada alternativa e indicar la correcta. Permiten que los/las estudiantes corrijan la alternativa y preguntan por qué esa es la correcta. Algunos/as plantean que les dan la oportunidad de subir su puntaje si hacen la corrección. Además, otros docentes indican que tienen un diálogo individual si un estudiante no está conforme con su resultado. No reportan la corrección grupal del ítem de desarrollo, esto es solo escrito y está acompañado de una pauta de corrección escrita.
Aspectos complementarios para considerar para la representación de las situaciones de retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> a) Los/las docentes privilegian la retroalimentación verbal, no tanto por su efectividad para el aprendizaje, sino más bien, porque es inmediata y el limitado tiempo que tienen. b) La retroalimentación en general es grupal o al curso completo, por factores de tiempo y cantidad de estudiantes por curso c) Siempre reportan que para experiencias evaluativas calificadas, tienen instrumentos (rúbricas o pautas) que son conocidas por los/las estudiantes. d) Indican que la retroalimentación la desarrollan en el aula para identificar errores, explicar contenidos no aprehendidos y orientar a la mejora del aprendizaje. e) Señalan que los/las estudiantes participan en la retroalimentación, pero que generalmente no lo hacen, o son muy pocos los que participan activamente. f) Se repiten comentarios verbales y no verbales (escritos). Por ejemplo: lo hiciste muy bien, aquí falta completar la idea, cuál es la fuente del texto, mejorar redacción, entre otros. g) Plantean que realizan una retroalimentación positiva, cuidan el lenguaje utilizado con los estudiantes y que es fundamental mantener la confianza para que no se desmotiven con los comentarios. Por eso, siempre parten indicando lo bueno y luego los aspectos por mejorar.

Informe de Aprobación Comité de Ética



COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN (CEI-UDP) Acta de Aprobación Ética de Proyecto de Investigación

Número Proyecto: **009-2021**

Fecha de aprobación: 18 de mayo de 2021
 Título de la investigación: Retroalimentación entre profesor y estudiantes en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria: desde sus voces e interacciones en el aula.
 Investigador/res: **David Herrera**
 Institución: Universidad Diego Portales, Facultad de Educación.
 Fuente de Financiamiento: Proyecto de Tesis Doctoral

Miembros del CEI-UDP que participaron en la reunión de aprobación:

Sr. Claudio Martínez UDP, quien preside.
 Sra. Mara Muñoz, Facultad de Salud y Odontología, UDP.
 Sra. Florencia Herrera, Facultad de Ciencias Sociales e Historia, UDP
 Sra. Francisca del Río, Facultad de Educación, UDP
 Sra. Constanza San Martín, Facultad de Educación, UDP
 Sr. Claudio Fuentes, Facultad de Derecho, UDP.
 Sra. María Paz González, Representante de la comunidad.

Documentación revisada:

- Tesis Doctoral Educación
- Carta autorización director
- Consentimiento informado padre/madre
- Asentimiento informado menor de edad focus group
- Consentimiento informado docente

Para otorgar la presente Acta de Aprobación, el comité deliberó evaluando los siguientes aspectos éticos:

Fundamentación ética de la aprobación:

- 1.- **Valor Social:** Alto valor social asociado a la formación social en estudiantes secundarios.
- 2.- **Validez Científica:** Adecuada para cumplir con los objetivos planteados.
- 3.- **Discriminación arbitraria de los participantes:** No se observan
- 4.- **Razón riesgo/beneficio:** A favor de los beneficios
- 5.- **Conflictos de interés:** No se observa
- 6.- **Consentimiento Informado:** Adecuados a los diferentes contextos y en su ajuste al derecho de los participantes.
- 7.- **Protección de los derechos de las personas:** Está correctamente resuelta la protección a los participantes.



CONCLUSIÓN:

El comité de ética en investigación de la Universidad Diego Portales, estima que el proyecto garantiza en todos sus procedimientos y metodologías, el respeto a los DDHH, y en el tratamiento de los datos obtenidos, su confidencialidad, y el respeto a la autonomía de los participantes, por lo que se le otorga la aprobación fundamentada del proyecto.

Por lo tanto, considerado la ausencia de objeciones éticas, este Comité considera en forma unánime que no hay impedimento para la realización del estudio propuesto (se anexa y es parte de esta acta, los documentos de Consentimiento Informado debidamente timbrados y la carta de autorización del director del establecimiento).

En caso de duda se le solicita contactarse con el CEI- UDP.

Se recuerda al Investigador que este documento de Consentimiento timbrado es el que debe utilizar durante la investigación. Asimismo, se le solicita en toda futura correspondencia, hacer referencia al Código asignado a su proyecto (009-2021). Para facilitar la correcta implementación de los aspectos éticos de su proyecto, se incluyen recomendaciones para el seguimiento.

Este Comité adhiere los postulados contenidos en la Declaración de Helsinki 2013, y cumple con las leyes chilenas 20.120 (Ley de Investigación), 19.628 (protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal) y con la Ley 20.584 (Ley de derechos y deberes de los pacientes), además de las normas institucionales de la Universidad Diego Portales.

Claudio Martínez Guzmán
Presidente Comité Ética

18 de mayo de 2021

Fecha





COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN (CEI-UDP)
Aprobación Ética de Enmienda Formularios de Consentimiento Informado

Fecha de aprobación:	27 de julio de 2021
Título Proyecto:	Retroalimentación entre profesor y estudiantes en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria: desde sus voces e interacciones en el aula
Investigador/res:	David Herrera
Institución:	Universidad Diego Portales; Facultad de Educación

Documentación revisada:

- Solicitud de enmienda dirigida al presidente del Comité de Ética UDP
- Carta autorización de director(a) del establecimiento educativo para profesor/a y estudiantes.
- Consentimiento informado pasivo padre/madre/tutor por estudio a menor de edad para acceso a clase online videograbada.
- Asentimiento informado menor de edad para acceso a clases online videograbada.
- Consentimiento informado docente para entrevista individual y acceso a clases online videograbada. Dirigido a Profesor/a de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Informe:

El comité de ética en investigación de la Universidad Diego Portales, informa que ha revisado la nueva documentación presentada por el Investigador Responsable, estimando que los documentos presentados están redactados de una manera en que se entiende que el Investigador Responsable ha entregado toda la información necesaria para resguardar los derechos de los participantes, garantizando que esto se cumplirá, mientras que el sujeto de la investigación certifica que ha recibido dicha información y autoriza participar en el estudio.

Los cambios solicitados no modifican la relación riesgo/beneficio del proyecto presentado ni cambian los otros aspectos relacionados con las consideraciones éticas del proyecto.





Por lo tanto, considerado la ausencia de objeciones éticas a esta enmienda a los Consentimientos Informados del Proyecto de Tesis., este Comité aprueba los nuevos documentos de Consentimientos Informados (se anexan y es parte de esta acta, los nuevos Consentimientos Informados, debidamente timbrados).

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Claudio Martínez Guzmán
Presidente
Comité de Ética en Investigación - Universidad Diego Portales

