

Vol. 25, 2023/e04

Influencia de la rúbrica en la calidad de la retroalimentación del desempeño docente en aula

Influence of Rubrics on the Quality of Feedback on Teacher Performance in the Classroom

Influência da rubrica na qualidade da retroalimentação do desempenho docente em sala de aula

Omar Andrés Aravena Kenigs (1) <https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>

María Elena Mellado Hernández (1) <http://orcid.org/0000-0001-8358-0845>

Manuel Montero Fernández (2) <https://orcid.org/0000-0002-2153-1180>

(1) Universidad Católica de Temuco, Chile

(2) Universidad de Extremadura, España

(Recibido: 4 de junio de 2020; Aceptado para su publicación: 15 de enero de 2021)

Cómo citar: Aravena, O. A., Mellado, M. E. y Montero, M. (2023). Influencia de la rúbrica en la calidad de la retroalimentación del desempeño docente en aula. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e04, 1-16.

<https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e04.4326>

Resumen

La retroalimentación de las prácticas pedagógicas es un componente esencial para favorecer el desarrollo profesional del profesorado. El objetivo de este artículo es evaluar la incidencia del uso de rúbricas para mejorar la calidad de la retroalimentación en el desempeño docente en el aula. La muestra del estudio se compone de 32 participantes distribuidos aleatoriamente en grupos experimental y de control. El grupo experimental diseñó colaborativamente su rúbrica para acompañar y retroalimentar el desempeño docente en aula, mientras al grupo control se le asignó una rúbrica estandarizada. Los resultados indican diferencias significativas en la calidad de la retroalimentación a favor del grupo experimental, que evidenció mayor retroalimentación de carácter orientador y formativo. Se concluye que el diseño colaborativo de rúbricas favorece la calidad de la retroalimentación porque orienta la reflexión de la práctica pedagógica, promueve el desarrollo profesional docente y la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: retroalimentación, aprendizaje, práctica pedagógica, formación de docentes

Abstract

Feedback on teaching practices is an essential part of teachers' professional development. The objective of this paper is to evaluate the impact of the use of rubrics to improve the quality of feedback on teachers' performance in the classroom. The study sample comprised 32 participants randomly assigned to an experimental or a control group. The experimental group worked together to design their rubric to support and give feedback on teacher performance in the classroom, while the control group was assigned a standardized rubric. The results point to significant differences in the quality of feedback in favor of the experimental group, whose feedback was more formative and offered greater guidance.



The research concludes that rubrics designed collaboratively enhance the quality of feedback, providing direction for reflection on teaching practice and promoting teachers' professional development and a transformation of the teaching-learning process.

Keywords: feedback, learning, pedagogical practice, teacher training

Resumo

A retroalimentação das práticas pedagógicas é um componente essencial para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores. O objetivo deste artigo é avaliar a incidência do uso de rubricas para melhorar a qualidade da retroalimentação sobre o desempenho do professor na sala de aula. A amostra do estudo é composta por 32 participantes distribuídos aleatoriamente em grupos experimental e de controle. O grupo experimental desenhou colaborativamente sua rubrica para monitorar e retroalimentar o desempenho docente em sala de aula, enquanto o grupo de controle recebeu uma rubrica padronizada. Os resultados indicam diferenças significativas na qualidade da retroalimentação a favor do grupo experimental, que apresentou uma maior retroalimentação de forma orientadora e formativa. Conclui-se que o desenho colaborativo de rubricas favorece a qualidade da retroalimentação porque orienta a reflexão da prática pedagógica, promove o desenvolvimento profissional docente e a transformação do processo ensino-aprendizagem.

Palavras chiave: retroalimentação, aprendizagem, prática pedagógica, formação de professores, escola

I. Introducción

Los actuales estudios sobre desarrollo profesional docente y mejoramiento de prácticas pedagógicas reconocen el centro escolar como un escenario idóneo para que el profesorado reflexione colaborativamente sobre sus prácticas en aula (Darling-Hammond, 2017; OCDE, 2019; Vaillant y Cardoso, 2017). En tal sentido, el desafío para gestionar una formación profesional continua y de calidad radica en proporcionar al profesorado escenarios de aprendizaje desafiantes y pertinentes que estimulen la colaboración y reflexión sistemática sobre su desempeño (López-Yáñez et al., 2018; Olmo-Extremera y Domingo, 2018).

En este contexto, son diversas las estrategias de desarrollo profesional que han proliferado en los centros escolares para impulsar el mejoramiento de las prácticas docentes. Una de estas estrategias es el acompañamiento pedagógico (Maureira, 2015; Salazar y Marqués, 2012), definido como una modalidad de asesoramiento que se caracteriza por la observación y retroalimentación del desempeño docente en aula (Díaz et al., 2018; Ulloa y Gajardo, 2016). Sin embargo, varios estudios han evidenciado tensiones en la forma de implementar el acompañamiento en el aula, principalmente porque su propósito formativo se ha desvirtuado en controlar y supervisar el desempeño docente (Mellado et al., 2017).

Cabe destacar que un elemento esencial del acompañamiento pedagógico es la calidad de la retroalimentación proporcionada al profesorado sobre su desempeño en aula (Contreras y Zúñiga, 2019; Marcelo et al., 2018). Varios autores explican que aún perduran prácticas de retroalimentación superficiales, centradas en aspectos prescriptivos de la clase que aportan escasamente al aprendizaje profesional y a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017; Chugani y Spencer, 2019; Donaghue, 2020; Korkmaz y Unsal, 2020; Lara, 2019).

Según Rincón-Gallardo et al. (2019), existen principios que condicionan la calidad de la retroalimentación como la creación de un contexto de confianza y reciprocidad, lo que implica construir diálogos reflexivos en un marco de relaciones profesionales simétricas de colaboración que promuevan el aprendizaje profundo del profesorado (Contreras, 2018; Fullan, 2019; Tan et al., 2020). Consecuentemente, Mellado et al. (2017) advierten la necesidad de erradicar prácticas de retroalimentación verticalistas y unilaterales, en las que predominan relaciones de poder de la persona que ofrece retroalimentación durante el diálogo profesional. En otras palabras, la retroalimentación del desempeño sólo cobra sentido cuando estimula en el profesorado procesos de reflexión crítica sobre su quehacer docente y promueve el

desarrollo de capacidades metacognitivas necesarias para autorregular sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Autores como Anijovich y Cappelletti (2017), Barba-Martín y López-Pastor (2017), y Canabal y Margalef (2017) enfatizan que la retroalimentación debe ser oportuna, continua y relevante. En otras palabras, es *oportuna* cuando se ofrece en el momento preciso para que el docente tome conciencia de su desempeño y pueda ajustar su práctica; *continua* porque debería ser permanente y habitual para desarrollar la capacidad reflexiva; y *relevante* porque su contenido es pertinente y de calidad. Estas características permiten a quien es retroalimentado conocer dónde está, qué desempeño debe lograr y qué debe hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje (Mena et al., 2019).

Desde hace décadas se ha profundizado en la naturaleza de la retroalimentación estableciendo niveles de complejidad según la calidad de las interacciones y su incidencia en el aprendizaje. En este sentido, cabe mencionar las principales categorías de retroalimentación como *calificativa*, *descriptiva*, *prescriptiva*, *orientadora* y *formativa*, extraídas de numerosos estudios (Anijovich y Cappelletti, 2017; Evans, 2013; Insuasty y Zambrano, 2011; Leiva et al., 2017; Ulloa y Gajardo, 2016; Yang y Carless, 2013). Entre estas categorías de retroalimentación destacan la orientadora y formativa porque contribuye a impulsar procesos metacognitivos que estimulan la reflexión profesional y la construcción recíproca del aprendizaje (Loman et al., 2019).

En tal sentido, la retroalimentación tiene una poderosa influencia en el aprendizaje cuando cuenta con criterios de calidad y se utiliza con fines orientadores y formativos (Osorio y López, 2014; Winstone et al., 2017). Estas formas de retroalimentación provocan conflictos cognitivos que estimulan la curiosidad y motivación por el aprendizaje (Alqassab et al., 2018; Patchan y Schunn, 2015). De igual manera, se ha demostrado que el análisis sistemático de la práctica docente incide de manera favorable en la construcción de la identidad profesional (Donaghue, 2020). Por consiguiente, la retroalimentación formativa promueve la responsabilidad compartida del profesorado por el aprendizaje profesional y crea un ambiente de confianza, seguridad y autoeficacia en la medida que toma conciencia del mejoramiento de su desempeño.

En la última década, varias fuentes destacan el uso de rúbricas como un recurso que orienta formativamente la calidad de la retroalimentación y aumenta el nivel de reflexión docente (Gilmour et al., 2018; Tigelaar y Janssen, 2012). De igual forma, la rúbrica favorece la autorregulación de la práctica pedagógica en función de criterios de calidad pertinentes y compartidos (Menéndez y Gregori, 2016).

1.1 Rúbrica como instrumento orientador del desempeño docente

La investigación educativa ha evidenciado que la rúbrica es una herramienta valiosa en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, en los últimos años han proliferado estudios acerca de su contribución en el aprendizaje profesional del profesorado (Bharuthram, 2015; Chugani y Spencer, 2019; Tigelaar y Janssen, 2012).

En este contexto, el uso reflexivo de rúbricas podría significar un valioso recurso para orientar el mejoramiento de los niveles del desempeño docente con base en la descripción detallada de criterios de calidad que guían procesos de análisis y reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica (Escudero, 2019; Fraile et al., 2017; Tójar y Velasco, 2015).

Desde esta perspectiva, la calidad de los criterios de la rúbrica debería sustentarse en principios pedagógicos clave que tensionen las teorías de acción del profesorado y los desafíe a mejorar los niveles de reflexión sobre su práctica pedagógica (Mellado y Cubo, 2013). En otras palabras, la rúbrica tiene que otorgar garantías de calidad, poseer criterios y descripciones de desempeño con altas exigencias y claros propósitos formativos, y que propendan a la autonomía del profesorado.

Desde una perspectiva formativa, algunos estudios han profundizado en el uso de rúbricas como un referente que puede aportar al mejoramiento de la calidad de la retroalimentación, en tanto encausa la

discusión hacia aspectos clave del desempeño docente (Morón et al., 2020; Panadero, 2017; Panadero y Romero, 2014). En esta lógica, la rúbrica se asume como una estrategia adecuada para la colaboración y la práctica reflexiva, más que un instrumento de evaluación o calificación (Isik-Ercan y Perkins, 2017).

Gottlieb y Moroye (2016) y McKeitt (2016) plantean que una condición primordial para que la rúbrica impacte en el aprendizaje profesional sería implicar al profesorado en su diseño, ya que esto posibilita diálogos auténticos acerca de principios pedagógicos que sustentan la práctica efectiva en el aula. Al respecto, destacan las rúbricas de tipo ideográficas, caracterizadas porque los participantes tienen la oportunidad de discutir el significado de sus criterios y avanzar de forma conjunta hacia comprensiones compartidas sobre los desempeños esperados (Sirvent, 1991), a diferencia de las rúbricas normativas o estandarizadas, cuyos criterios son predefinidos y comunes para todos los participantes.

En otras palabras, la participación colaborativa del profesorado en el diseño de la rúbrica les permite focalizar en aspectos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de resignificar los marcos de referencia para propiciar la transformación del núcleo pedagógico (Mellado-Hernández y Chaucono-Catrinao, 2016; Rincón-Gallardo, 2016). Por tanto, la rúbrica no sólo es un instrumento formativo, sino que cumple también una función formadora en la medida que intenciona diálogos que aportan a los procesos de concienciación y negociación durante la retroalimentación (Montanero y Madeira, 2019; Pope et al., 2020; Wollenschläger et al., 2016).

En consecuencia, el uso formativo y colaborativo de las rúbricas puede contribuir a establecer las bases para una reflexión compartida y profunda entre el profesorado, propiciar escenarios de diálogos auténticos en relación con los desafíos que emergen de los propios contextos educativos (Sáiz-Manzanares et al., 2017; Valverde y Ciudad, 2014). Asimismo, tienen el potencial de transformarse en un eje articulador del proceso de retroalimentación para favorecer el aprendizaje y desarrollo profesional docente situado en la escuela.

II. Método

Esta investigación se enmarca en una metodología mixta con un diseño imbricado (Creswell, 2009), integra a los datos cualitativos una fase de análisis de datos cuantitativos que desempeña un papel complementario en el diseño global. Participaron en el estudio 32 docentes de centros escolares municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco, región de La Araucanía (Chile). La selección de la muestra fue intencionada considerando como principal criterio de inclusión pertenecer a la categoría *competente* en la evaluación docente del sistema educativo chileno (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2004).

Los participantes fueron distribuidos aleatoriamente en un grupo experimental y otro de control. Cada grupo quedó conformado por 16 docentes, quienes se organizaron en ocho parejas de acompañamiento, donde un docente de la dupla asumió el rol “observador” de la práctica en aula de su par y posteriormente ofreció retroalimentación en función de criterios y niveles de desempeño descritos en una rúbrica estandarizada y otra de tipo ideográfica.

A los participantes del grupo de control se les asignó una rúbrica de tipo estandarizada compuesta por ocho criterios extraídos del Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile (2018), documento que distingue los rasgos de una buena enseñanza orientada a la educación y el aprendizaje. Los criterios son: 1) Comprensión del objetivo de la clase; 2) Uso de conocimientos previos; 3) Ambiente propicio de aprendizaje; 4) Trabajo colaborativo; 5) Actividades desafiantes; 6) Retroalimentación del aprendizaje; 7) Uso del tiempo; 8) Evaluación del aprendizaje.

Por su parte, las duplas docentes del grupo experimental diseñaron colaborativamente una rúbrica ideográfica, la cual asumió los mismos criterios de la rúbrica estandarizada. Sin embargo, los participantes del grupo experimental participaron de dos jornadas de trabajo de cuatro horas cada una, en las cuales reflexionaron, discutieron y construyeron las descripciones de los cuatro niveles de desempeño de cada criterio contenido en la rúbrica a utilizar para retroalimentar su práctica.

Una vez definidas las rúbricas en los grupos de comparación, las parejas realizaron una sesión de acompañamiento en aula con retroalimentación. En total, se grabaron en formato audio 16 sesiones de retroalimentación que surgen de las ocho parejas de docentes provenientes de los grupos control y experimental. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas y segmentadas para su análisis de contenido en una matriz de categorías de retroalimentación (Tabla 1), en función de la calidad y frecuencia del *feedback*.

Para el análisis de la información obtenida, en primer lugar, se realizó un análisis cualitativo de la calidad de la retroalimentación a través de un procedimiento de segmentación pragmático y selectivo de los registros de audio. En tal sentido, se identificaron sólo las unidades discursivas relevantes y coherentes con el propósito del estudio. Cada interlocución dialógica se consideró una unidad de análisis.

La categorización de las unidades de análisis fueron realizadas por dos evaluadores expertos en desarrollo profesional docente, quienes siguieron un procedimiento de análisis deductivo en función de categorías de retroalimentación construidas desde los aportes teóricos de diversos estudios sobre el tema (Anijovich y Cappelletti, 2017; Evans, 2013; Insuasty y Zambrano, 2011; Leiva et al., 2017; Ulloa y Gajardo, 2016; Yang y Carless, 2013). Para ello, se diseñó una matriz de análisis con categorías de retroalimentación y sus definiciones organizadas según su nivel de calidad. Además, se incluyeron ejemplos de retroalimentación que ayudaron a orientar el uso de la matriz. Las definiciones y ejemplos de cada categoría fueron sometidas a un proceso de validez de contenido por tres jueces expertos. Finalmente, la matriz quedó conformada por cinco categorías de retroalimentación: calificativa, descriptiva, prescriptiva, orientadora y formativa.

Tabla 1. Matriz de categorías de retroalimentación según niveles de calidad

Categoría	Definición	Ejemplos
Calificativa	Se limita a juzgar el desempeño o práctica, informando sólo su aprobación o desaprobación, sin entregar orientación que ayude a mejorar el desempeño.	R1: ¡La forma que explicaste el objetivo de la clase me pareció bastante bien! P2: [escucha en silencio].
Descriptiva	Relata las prácticas observadas destacando los desempeños que le parecen satisfactorios o insatisfactorios, sin aportar a la construcción de caminos de mejoramiento.	R1: Déjame ver, el inicio de la clase estuvo bien, porque enfatizaste en el objetivo de la clase y describiste detalladamente las actividades a realizar. P2: Sí, me esforcé por describir en detalle las actividades.
Prescriptiva	Se caracteriza por mandatar o tratar de imponer las estrategias a seguir para mejorar el desempeño, sin dar oportunidad al docente de reflexionar sobre su desempeño.	R1: El cierre de la clase me pareció que tuvo poca participación de los estudiantes... ¡debes destinar más tiempo para hacer preguntas! P2: Trataré de mejorarlo en la siguiente clase.
Orientadora	Estimula la reflexión de la propia práctica mediante preguntas orientadoras que cuestionan el desempeño y propician procesos de metacognición, donde el error se transforma en fuente de aprendizaje.	R1: ¿Qué te pareció el desempeño de los estudiantes en la clase? P2: Bueno, no quedé tan satisfecha, si bien creo que se logró el objetivo de la clase, algunos niños mostraron poco interés en la actividad. R1: ¿Qué crees que produjo el desinterés? P2: Tal vez la actividad fue poco interesante y poco desafiante para algunos estudiantes. R1: ¿Cómo podrías mejorar la calidad de la actividad y la participación de los estudiantes? P2: Debería considerar los intereses de los niños para diseñar actividades más pertinentes y mejorar el nivel de la tarea para que logren mejores desempeños.
Formativa	Se ofrece información oportuna y pertinente sobre la práctica, que ayuda a tomar conciencia al aprendiz	R1: ¿Cómo analizas la participación de los estudiantes en tu clase? P2: La participación no fue la que yo esperaba, sólo

Categoría	Definición	Ejemplos
	acerca de dónde está, qué desempeño debe lograr y qué debe hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje. Asimismo, ambos se involucran activamente en el proceso de reflexión y aprendizaje profesional, construyendo una visión compartida de la práctica para diseñar posibles caminos de mejora	participó activamente un grupo de estudiantes. R1: ¿Qué crees que provocó que los demás estudiantes no se involucraran? P2: Creo que inconscientemente me tiendo a centrar en los niños que saben más, como una forma de apoyar mi clase en ellos. R1: ¿Cómo podríamos asegurar más equidad en la participación? ¿Te parece que pensemos juntas algunas estrategias de aprendizaje entre iguales? P2: Sí, agradezco tus preguntas, porque me ayudaron a tomar conciencia que sin querer limitaba la participación de los estudiantes que más necesitan de mi apoyo... encantada de aprender estrategias colaborativas contigo... agradezco tu disposición a trabajar juntas.

Nota: R = Docente que ofrece retroalimentación; P = Docente que recibe retroalimentación

De forma complementaria, en función de las cinco categorías de retroalimentación descritas se procedió a realizar el análisis cuantitativo de frecuencias para los grupos experimental (GE) y de control (GC). Los evaluadores identificaron y agruparon 168 unidades de análisis, extraídas de las sesiones de retroalimentación grabadas. Para establecer el nivel de concordancia alcanzado por los evaluadores durante el proceso de categorización se aplicó el índice de Kappa.

Tabla 2. Resultados índice de Kappa concordancia inter-evaluadores en proceso de categorización

Tipo de retroalimentación	Casos válidos	Índice Kappa	Error estándar asintótico	T aproximada	Sig
Medida de concordancia	168	.731	.040	18.877	.001

La Tabla 2 muestra que el nivel de concordancia alcanzado por los evaluadores fue adecuado ($k = 0.731$), lo que asegura garantías estadísticas para proceder con el análisis de resultados.

III. Resultados

En este apartado se muestran los resultados sobre la incidencia del uso de rúbricas en el mejoramiento de la calidad de la retroalimentación del desempeño docente en aula. En primer lugar, se presenta la frecuencia de la retroalimentación organizada por categorías, de los grupos experimental (GE) y de control (GC). Posteriormente, se compara con estadística descriptiva e inferencial la calidad de la retroalimentación que ofrecen los docentes en cada grupo. Por último, se muestran algunos registros de diálogos de *feedback* en función de las categorías de análisis de retroalimentación.

3.1 Frecuencia de retroalimentación según categorías de análisis

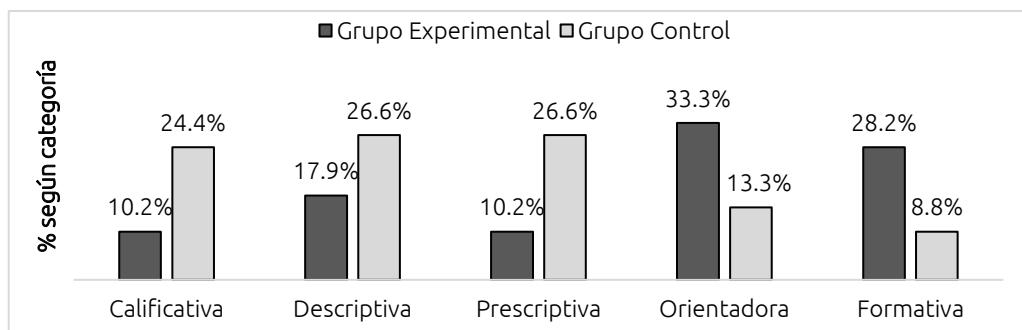
En primer lugar se describe la cantidad de registros obtenidos durante las 16 sesiones de retroalimentación del desempeño docente, agrupados en sus respectivas categorías de análisis.

Tabla 3. Frecuencia de retroalimentación según categorías entre grupo experimental (GE) y grupo de control (GC)

Categorías de retroalimentación	Unidades de análisis GE (n)	Porcentaje	Unidades de análisis GC (n)	Porcentaje	Total de unidades de análisis	Porcentaje total de unidades de análisis
Calificativa	8	10.2	22	24.4	30	17.8
Descriptiva	14	17.9	24	26.6	38	22.6
Prescriptiva	8	10.2	24	26.6	32	19.0
Orientadora	26	33.3	12	13.3	38	22.6
Formativa	22	28.2	8	8.8	30	17.8
Total	78	100	90	100	168	100

La Tabla 3 describe importantes diferencias en cuanto al tipo de retroalimentación ofrecida por los grupos de comparación. En el caso del GE, el 61% de las unidades de análisis se concentró en las categorías de retroalimentación orientadora y formativa. Por su parte, el GC concentró el 77.6% de las unidades de análisis en las categorías de retroalimentación calificativa, descriptiva y prescriptiva, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Comparación porcentual según categorías de retroalimentación



La Figura 1 muestra que el GE otorgó mayor retroalimentación de tipo orientadora (33.3%) y formativa (28.2%). En cambio, evidenció una menor recurrencia de retroalimentación calificativa y prescriptiva (10.2%). Por último, la categoría descriptiva alcanzó un 17.9% de recurrencia. Por su parte, los participantes del GC muestran iguales porcentajes de registros correspondientes a las categorías de retroalimentación descriptiva y prescriptiva (26.6%) y un porcentaje similar para la calificativa (24.4%).

Con el propósito de establecer la existencia de diferencias significativas para las categorías de retroalimentación entre los GC y GE se aplicó la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes (Tabla 4).

Tabla 4. Comparación grupo control y grupo experimental según categoría de retroalimentación

Estadísticos de prueba	Calificativa	Descriptiva	Prescriptiva	Orientadora	Formativa
U de Mann-Whitney	4.000	6.000	.000	2.500	16.000
Z	-3.416	-2.946	-3.626	-3.219	-1.969
Sig. Asintótica (bilateral)	.001*	.003*	.001*	.001*	.049*

* $p < .05$

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney establecieron diferencias significativas ($p < .05$) entre las categorías de retroalimentación para ambos grupos de comparación. El GE que utilizó rúbrica ideográfica evidenció una diferencia significativa a favor de la retroalimentación de tipo orientadora ($p = .001$) y formativa ($p = .049$) en relación al GC que utilizó rúbrica estandarizada. Estas diferencias dan cuenta de un mayor nivel en la calidad de retroalimentación que ofrecen los participantes del GE, lo que se puede atribuir a la participación e involucramiento de estos docentes en el diseño colaborativo de la rúbrica y la comprensión compartida de sus criterios.

Por su parte, el GC muestra diferencias significativas en la retroalimentación calificativa ($p = .001$), descriptiva ($p = .003$) y prescriptiva ($p = .001$) en comparación al GE. Estos resultados dan cuenta de un menor nivel en la calidad de retroalimentación ofrecida por los docentes del GC, utilizando rúbrica estandarizada.

3.2 Hallazgos sobre la calidad de la retroalimentación

A continuación se presentan los hallazgos referidos a la calidad de la retroalimentación a partir del análisis de contenido de los diálogos encontrados en las sesiones de *feedback*, considerados más representativos para cada categoría de retroalimentación.

a) Retroalimentación Calificativa. La Tabla 5 muestra extractos de interlocuciones expresadas por docentes del GC que utilizaron rúbrica estandarizada, asociadas a la categoría de retroalimentación calificativa.

Tabla 5. Retroalimentación calificativa del grupo control con uso de rúbrica estandarizada

Grupos de comparación	Registros de retroalimentación calificativa
Diálogo 1	R1: La actividad de evaluación debes mejorarla. P1: ¿Qué debo mejorar? R1: Las preguntas no me gustaron, creo que eran muy difíciles y extensas. P1: Tal vez, voy a revisarlas.
Diálogo 7	R7: La forma en la que explicas es muy clara para los estudiantes, me pareció excelente. P7: Ah, muchas gracias.
Diálogo 3	R3: Me pareció bastante bien que escribas el objetivo de la clase en la pizarra. P3: Siempre lo hago, para que los estudiantes lo anoten en su cuaderno. R3: Sí, es mucho más ordenado que escriban el objetivo.

Nota: R = Docente que ofrece retroalimentación; P = Docente que recibe retroalimentación

Como se aprecia en la Tabla 5, el docente que ofrece retroalimentación emite juicios positivos o negativos sobre aspectos superficiales de la práctica observada que poco podrían aportar al desarrollo profesional docente. En otras palabras, la retroalimentación calificativa que surge de la interacción de los participantes del GC limita las oportunidades de proporcionar información relevante que ayude al docente a revisar y mejorar su práctica pedagógica.

b) Retroalimentación Descriptiva. En la Tabla 6 se muestran algunos registros de retroalimentación descriptiva correspondientes a los participantes del GC.

Tabla 6. Retroalimentación descriptiva del grupo de control (GC) con uso de rúbrica estandarizada

Grupos de comparación	Registros de retroalimentación descriptiva
Diálogo 8	R8: Los estudiantes no tenían claridad sobre lo que debían hacer, sólo un grupo de niños trabajaba, los demás conversaban y no todos lograron terminar. P8: Es verdad, pero el grupo de estudiantes que son conversadores en clases, son los mismos que nunca terminan las actividades a tiempo. R8: Se nota que esos estudiantes van más atrasados, por lo mismo hay que preocuparse de clarificar mejor la tarea.
Diálogo 2	R2: El uso de conocimientos previos estuvo muy bien, porque algunos estudiantes dieron ejemplos del ciclo del agua de acuerdo a lo que sabían, creo que eso facilitó mucho la comprensión de la materia. P2: Estos estudiantes son bien participativos en clases. R2: Se puede observar que dominan la materia del ciclo del agua y por eso participaban activamente de la clase.

Nota: R = Docente que ofrece retroalimentación; P = Docente que recibe retroalimentación

Los diálogos de la Tabla 6 muestran que la información ofrecida por los docentes se centra en describir algunos momentos de las clases observadas que llamaron la atención, positiva o negativamente. El análisis de los registros evidencia que los docentes del GC ofrecen retroalimentación descriptiva que se limita a relatar aspectos anecdóticos de la clase sin propiciar oportunidades de reflexión crítica. En tal sentido, el diálogo entre docentes no incentiva el cuestionamiento del desempeño ni se discuten alternativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) Retroalimentación Prescriptiva. La Tabla 7 da cuenta de un conjunto de registros de retroalimentación de naturaleza prescriptiva expresados por docentes del GC.

Tabla 7. Retroalimentación prescriptiva del grupo de control (GC) con uso de rúbrica estandarizada

Grupos de comparación	Registros de retroalimentación prescriptiva
Diálogo 4	R4: En las siguientes clases me gustaría observar menos disruptión en el aula, debes trabajar el dominio de grupo-curso. P4: Usted sabe que este curso es desordenado, no es tan fácil hacerle clases. R4: Creo que debes estar mucho menos tiempo en el pizarrón dándole la espalda a los niños, debes considerar más los intereses de los estudiantes para que estén más atentos a la clase. P4: Trataré de mejorar las debilidades que me plantea en las próximas clases.
Diálogo 7	R7: Las instrucciones de la clase deben ser más claras y precisas, tu explicación de la actividad fue muy rápida y causó confusión. Además, solicito que para la próxima clase sigas la secuencia del contenido y respetas el orden de las actividades planificadas. P7: Yo siempre escribo el objetivo de aprendizaje en la pizarra y entrego las instrucciones al inicio de la clase. R7: Insisto, lo que hay que mejorar es la forma de dar las instrucciones para que sean más comprensibles para los estudiantes y debes organizar mejor el contenido de la clase.
Diálogo 2	R2: La evaluación es un aspecto que debes mejorar, durante la clase hubo muy pocas posibilidades para que los estudiantes demuestren si lograron del objetivo de aprendizaje, tienes que intencionar estrategias de co-evaluación o de autoevaluación para que sean los mismos alumnos los que se evalúen. P2: A mi parecer los estudiantes sí dieron cuenta del objetivo de la clase, porque desarrollan bien la actividad planificada. R2: La idea es asegurar que los estudiantes estén aprendiendo en clases lo que tiene que aprender, por eso te solicito mejorar la calidad y la participación de los estudiantes en la evaluación.

Nota: R = Docente que ofrece retroalimentación; P = Docente que recibe retroalimentación

Como se observa en la Tabla 7, los docentes que ofrecen retroalimentación asumen rápidamente un rol jerárquico en la conversación y entregan directrices concretas y estructuradas, a modo de "recetas". En ocasiones otorgan orientaciones textuales extraídas de la rúbrica estandarizada, asimismo, aconsejan desde sus propios marcos de referencia, en desmedro de crear oportunidades para pensar conjuntamente estrategias que tributen al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Esta forma vertical de retroalimentación se transforma en una barrera para la reflexión colaborativa y dificulta el cuestionamiento sobre la incidencia de la práctica docente en el aprendizaje de los estudiantes.

d) Retroalimentación Orientadora. A continuación, la Tabla 8 presenta registros que dan cuenta de una retroalimentación orientadora que manifiesta el GE.

Tabla 8. Retroalimentación orientadora del grupo experimental (GE) con uso de rúbrica colaborativa

Grupos de comparación	Registros de retroalimentación orientadora
Diálogo 5	<p>R5: La construcción del relato del género fantástico, me pareció una excelente actividad, porque ayuda mucho a desarrollar la imaginación de los estudiantes... ¿por qué decidiste trabajar este género?</p> <p>P5: Porque el género fantástico siempre los motiva, ellos tienen la oportunidad de ver series de televisión que les encantan y pueden crear con elementos sobrenaturales.</p> <p>R5: ¿Cómo será la actividad de evaluación?</p> <p>P5: Pienso conversar con los estudiantes para discutir los criterios.</p> <p>R5: Entiendo que los estudiantes ya conocen los criterios para construir el relato.</p> <p>P5: Claro, tienes razón, utilizaremos las características del género fantástico como criterios del instrumento y participarán activamente los estudiantes co-evaluando los relatos de sus compañeros.</p>
Diálogo 1	<p>R1: Me pareció que los estudiantes no comprendieron muy bien la explicación de la actividad, te comento esto porque fueron recurrentemente a preguntar qué tenían que hacer, ¿cuál es tu percepción?</p> <p>P1: Conuerdo contigo que las instrucciones no fueron del todo claras, por lo mismo, reiteré la explicación de la actividad, precisando en aquellas dificultades que presentaron los estudiantes.</p> <p>R1: ¿Crees que la actividad de la clase permitía lograr el objetivo de aprendizaje?</p> <p>P1: Ahora que lo pienso, creo que el objetivo de aprendizaje se logró parcialmente en algunos estudiantes.</p> <p>R1: ¿Por qué crees que no se logró en todos los estudiantes?</p> <p>P1: Porque perdieron tiempo al no comprender inmediatamente la explicación y sobre todo porque la tarea no era muy desafiante. Pienso que debo mejorar la calidad de las actividades.</p>

Nota: R = Docente que ofrece retroalimentación; P = Docente que recibe retroalimentación

Los diálogos de la Tabla 8 muestran que los docentes que ofrecen retroalimentación de naturaleza orientadora focalizan la discusión en aspectos pedagógicos relevantes que ayudan al docente a cuestionar su propia práctica y revisar sus decisiones pedagógicas. Desde esta perspectiva, durante el diálogo de retroalimentación emergen preguntas desafiantes y de calidad que incentivan a los docentes a repensar su quehacer y buscar nuevas alternativas de acción. En otras palabras, el profesional que retroalimenta asume un rol de “amigo crítico” orientado por la rúbrica colaborativa que propicia diálogos reflexivos que ayudan a resignificar el pensamiento pedagógico.

e) Retroalimentación Formativa. Finalmente, la Tabla 9 muestra diálogos de retroalimentación formativa que corresponden al grupo experimental.

Tabla 9. Retroalimentación formativa del grupo experimental (GE) con uso de rúbrica colaborativa

Grupos de comparación	Registros de retroalimentación formativa
Diálogo 7	<p>R7: ¿Por qué crees tú que el objetivo de la clase no se cumplió, considerando que los estudiantes se esforzaron en realizar las actividades?</p> <p>P7: Creo que les faltó tiempo porque varios alumnos del curso son “lentos” para aprender.</p> <p>R7: ¿Qué cambiarías de la actividad que realizaron los estudiantes?</p> <p>P7: Creo que la actividad resultó muy larga. Ahora tomo conciencia que me faltó incorporar los intereses de los estudiantes y debería haber ofrecido más retroalimentación a quienes presentaron dificultades. También me doy cuenta de que la actividad aportaba poco a lograr el objetivo.</p> <p>R7: ¿De qué manera podrías diseñar actividades más pertinentes a los intereses, necesidades de los estudiantes y más coherentes con el objetivo de aprendizaje?</p> <p>P7: Pensaría en actividades más breves a partir de los intereses de los estudiantes, consideraría sus experiencias y conocimiento previo.</p> <p>R7: Siempre es un desafío pensar la clase desde y con los estudiantes y diseñar tareas de calidad que respondan al objetivo de aprendizaje.</p> <p>P7: Sí, debo analizar de mejor forma los objetivos de aprendizaje y pensar con los estudiantes oportunidades de aprendizaje más contextualizadas y de mayor calidad.</p>
Diálogo 2	<p>R2: ¿Por qué decidiste dejar la actividad de evaluación para el final de la clase?</p>

Grupos de comparación	Registros de retroalimentación formativa
	<p>P2: Básicamente, porque quería asegurar que los estudiantes comprendan bien los conceptos que revisamos.</p> <p>R2: Pensando en tu respuesta, sería bueno que reflexionáramos sobre qué entendemos por "evaluación". ¿Para qué evaluamos a los estudiantes?</p> <p>P2: La verdad yo buscaba corroborar el aprendizaje sólo al final de la clase, como una medición de lo que aprendieron.</p> <p>R2: Sí, entonces, ¿cuál es el sentido de la evaluación en el proceso de aprendizaje?</p> <p>P2: La evaluación para que tenga sentido debería ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje.</p> <p>R2: Sí, ahora estamos de acuerdo, "la evaluación debería asumirse como aprendizaje".</p> <p>P2: Me gustaría seguir conversando contigo acerca de la evaluación, porque tus preguntas me ayudaron a darme cuenta de la importancia de mantener diálogos pedagógicos que nos ayuden aprender.</p>

Nota: R = Docente que ofrece retroalimentación; P = Docente que recibe retroalimentación

Los registros de la Tabla 9 evidencian que la retroalimentación formativa pone en el centro del análisis la pertinencia y calidad de la tarea de aprendizaje de los estudiantes como eje principal de la reflexión de la práctica pedagógica. El docente que ofrece retroalimentación intenciona escenarios de aprendizaje desafiantes, horizontales y democráticos, que pudiesen ser favorecidos por la construcción colaborativa de la rúbrica. En tal sentido, la calidad de la retroalimentación formativa surge como una consecuencia de la comprensión compartida de los saberes pedagógicos entre docentes del GE, producto del aprendizaje recíproco y colaborativo durante el diseño y uso de la rúbrica.

IV. Discusión y conclusiones

Este estudio demostró que el uso de rúbricas diseñadas colaborativamente entre docentes puede contribuir a mejorar la calidad de la retroalimentación de la práctica pedagógica sobre el uso de rúbricas estandarizadas. Bharuthram (2015), Chugani y Spencer (2019) y Gottlieb y Moroye (2016) plantean que la construcción colaborativa de rúbricas tiene el potencial de favorecer mayores oportunidades de cuestionamiento, reflexión y autorregulación del desempeño, en comparación a otras modalidades de retroalimentación más directivas y sancionadoras que restringen el aprendizaje profesional.

Asimismo, se puede concluir que la retroalimentación sólo cobra sentido cuando proporciona al docente una visión crítica que le permita reflexionar y resignificar sus prácticas en el aula, con el propósito de tomar decisiones pedagógicas conscientes que apunten deliberadamente a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En atención a estos resultados, algunos autores argumentan que la reflexión sistemática sobre la práctica puede ayudar a desarrollar profesionales más críticos y a corregir paulatinamente sus errores y transformarlos en aprendizajes (Gilmour et al., 2018; Montanero y Madeira, 2019; Osorio y López, 2014; Rincón-Gallardo et al., 2019; Winstone et al., 2017).

Los resultados permiten reconocer el aporte orientador y formativo de las rúbricas durante los diálogos profesionales, especialmente cuando el profesorado se involucra de manera activa en su diseño (Tigelaar y Janssen, 2012; Wollenschläger et al., 2016). En este sentido, las investigaciones de Montanero y Madeira (2019) y Yang y Carless (2013) afirman que las rúbricas diseñadas colaborativamente mejoran los procesos de retroalimentación porque facilitan la calidad de los intercambios comunicativos entre pares, en mayor medida que otros tipos de instrumentos.

Además, se puede concluir que la efectividad de las rúbricas depende de la construcción de criterios y descriptores que orienten desempeños de calidad, derivados de principios pedagógicos esenciales para el aprendizaje. De igual forma, la investigación demostró que las rúbricas pueden ser útiles en la medida que se construyen de forma colaborativa, siendo un instrumento primordial para orientar desempeños de alto nivel y la promoción de aprendizajes de calidad (Gottlieb y Moroye, 2016; Menéndez y Gregori, 2016). En tal sentido, las constantes interacciones que resultan del proceso de construcción colaborativo de la rúbrica se convierten en una oportunidad de aprendizaje que facilita una visión compartida del quehacer pedagógico.

El uso de rúbrica durante el proceso de aprendizaje regula los niveles de subjetividad de la retroalimentación, enmarcando la discusión en aspectos consensuados y teóricamente sólidos sobre el desempeño docente (Contreras y Zúñiga, 2019; Fraile et al., 2017; Gilmour, et al., 2018). En consecuencia, creemos que es primordial que los centros escolares avancen en la calidad de la retroalimentación del desempeño docente como una práctica sistemática que pueda potenciar la reflexión crítica y cultura colaborativa como principal estrategia para reestructurar creencias pedagógicas arraigadas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017; Fullan, 2019; Mellado et al., 2017; Tan et al., 2020).

Referencias

- Alqassab, M., Strijbos, J. W. y Ufer, S. (2018). Preservice mathematics teachers' beliefs about peer feedback, perceptions of their peer feedback message, and emotions as predictors of peer feedback accuracy and comprehension of the learning task. *Assessment y Evaluación en Higher Education*, 44(1), 139-154. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1485012>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Barba-Martín, R. y López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida en los proyectos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 66-70. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.701>
- Bharuthram, S. (2015). Lecturers' perceptions: The value of assessment rubrics for informing teaching practice and curriculum review and development. *Africa Education Review*, 12(3), 415-428. <https://doi.org/10.1080/18146627.2015.1110907>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- 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, G. y Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en formación inicial docente. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-22. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192953>
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage.
- Chugani, S. y Spencer, J. A. (2019). Feedback sessions as mediation spaces: empowering teacher candidates to deepen instructional knowledge and engage in the construction and transformation of theory in practice. *Educational Action Research*, 28(2), 258-274. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1564685>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Díaz, M., García, J. y Legañoa, M. de los A. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Revista Transformación*, 14(1), 44-5. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v14n1/trf05118.pdf>

Donaghue, H. (2020). Feedback talk as a means of creating, ratifying and normalising an institutionally valued teacher identity. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(6), 395-411.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1696683>

Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/342521>

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>

Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>

Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65. <https://doi.org/10.14244/198271993074>

Gilmour, A. F., Majeika, C. E., Sheaffer, A. W. y Wehby, J. H. (2018). The Coverage of Classroom Management in Teacher Evaluation Rubrics. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 161-174.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1212172>

Gottlieb, D. y Moroye, C. M. (2016). The perceptive imperative: Connoisseurship and the temptation of rubrics. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 13(2), 104-120.
<https://doi.org/10.1080/15505170.2016.1191389>

Insuasty, E. A. y Zambrano, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, 24, 73-85.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798805>

Isik-Ercan, Z. y Perkins, K. (2017). Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 342-354. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1394935>

Korkmaz, F. y Unsal, S. (2020). An analysis of the relationship between attitudes towards teaching and professionalism in teaching. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e05, 1-15.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e05.2042>

Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación: un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802>

Leiva, M. V., Montecinos, C. y Aravena, F. (2017). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE*, 22(2), art. 8.
<https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>

Loman, K., Nickens, N., Tye, N., Danley, A., Snider, K., McCoy, A., Diekmann, S. y Gilbert, A. (2019). Peer coach during field experiences: cultivating teacher candidates' peer feedback and reflective practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(1), 85-99.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1569183>

López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M. y Oliva, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. Profesorado. *Revista de Currículum y Evaluación del Profesorado*, 22(1), 481-500.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63654>

Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Estepa, P. y Marcelo-Martínez, P. (2018). Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Revista de Currículum y Evaluación del Profesorado*, 22(1), 461-480.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63653>

Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, 66, 1-10.

http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_3.pdf

McKevitt, C. T. (2016). Engaging students with self-assessment and tutor feedback to improve performance and support assessment capacity. *Journal of University Teaching y Learning Practice*, 13(1), 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097250.pdf>

Mellado, M. E. y Cubo, S. (2013). *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

Mellado-Hernández, M. E. y Chaucono-Catrinao, J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Educare*, 20(1), 1-18. <http://doi.org/10.15359/ree.20-1.18>

Mellado, M. E., Chaucono, J.C. y Villagra, C. P. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(3), 541-548.

<https://www.scielo.br/j/pee/a/mhzNmYq7SFKJzwmR59wWNRC/?format=pdf&lang=es>

Mena, J., Gómez, R. y García, M. L. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e27, 1-13.

<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e27.1831>

Menéndez-Varela, J. y Gregori-Giralt, E. (2016). The contribution of rubrics to the validity of performance assessment: a study of the conservation-restoration and design undergraduate degrees. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 41(2), 228-244. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.998169>

Ministerio de Educación. (2004). *Reglamento sobre evaluación docente para el sector Municipal* (Informe técnico). Departamento Jurídico, Chile.

Ministerio de Educación. (2018). *Marco para la buena enseñanza*. CPEIP

Montanero, M. y Madeira, M. (2019). Collaborative chain writing: effects on the narrative competence of primary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(4), 915-951.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>

Morón, H., Morón, M.C. y Abril, D. (2020). La rúbrica como instrumento para evaluar mapas conceptuales desde la construcción creativa de los conocimientos: una propuesta participativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 246-264.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/78344>

OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.

Olmo-Extremera, M. y Domingo, J. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centros educativos desafiantes. *Educação y Formação, Fortaleza*, 3(9), 3-19.

<https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.864>

Osorio, K. y López, 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/index.php/rieve/article/view/3383>

Panadero, E. (2017). A Review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Panadero, E. y Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 21(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>

Patchan, M. D. y Schunn, C. D. (2015). Understanding the benefits of providing peer feedback: how students respond to peers' texts of varying quality. *Instructional Science*, 43, 591-614. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9353-x>

Pope, C., Hamel, E., Leeper, J. y Ren, L. (2020). Improving reflective practice: a documentation rubric for mentoring preservice and in-service teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(1), 2-17. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1463321>

Rincón-Gallardo, S. (2016). Large-Scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*, 17(4), 411-436. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9286-4>

Rincón-Gallardo, S., Villagra, C. Mellado, M. E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>

Sáiz-Manzanares, M., Cuesta, I. I., Alegre, J. M. y Peñacoba, L. (2017). Effects of different types of rubric-based feedback on learning outcomes. *Frontiers in Education*, 2(34), 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00034>

Salazar, J. y Marqués, M. de la L. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20. <https://revistas.uam.es/rie/ article/view/4423>

Sirvent, M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Anthropos.

Tan, F. D. H., Whipp, P. R., Gagné, M. y van Quaquebeke, N. (2020). Expert teacher perceptions of two-way feedback interaction. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102930>

Tigelaar, D. y Janssen, F. (2012). Dilemmas in Designing Rubrics for the Assessment of Student Teachers in Teacher Education: Stories of a Design and Evaluation Process in the Context of Biology Teaching. *Educacoón Química*, 23(2), 179-187. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30106-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30106-4)

Tójar, J. C. y Velasco, L. (2015). La rúbrica como recurso para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J. J. Leiva, N. M. Moreno, A. H. Martín y E. López (Dir.). *I Seminario Internacional de Innovación docente e Investigación Educativa*, pp. 20-51. Sevilla: AFOE.

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). *Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente (Nota Técnica N°7)*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Vaillant, D. y Cardoso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14. [https://doi.org/10.1016/s0187-893x\(17\)30106-4](https://doi.org/10.1016/s0187-893x(17)30106-4)

Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de las e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6415>

Winstone, N. E., Nash R. A., Parker, M., y Rountree, 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>

Wollenschläger, M., Hattie, J., Machts, N., Möller, J. y Harms, U. (2016). What makes rubrics effective in teacher-feedback? Transparency of learning goals is not enough. *Contemporary Educational Psychology*, 44(45), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.003>

Yang, M. y 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>