

# MODELO DE RETROALIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

*Una propuesta basada en la revisión de literatura\**

SOLEDAD QUEZADA CÁCERES / CLAUDIA SALINAS TAPIA

## Resumen:

Esta comunicación revisa el concepto de retroalimentación, las percepciones de estudiantes y docentes sobre este proceso, así como actividades que lo fomentan con el objetivo de proponer un modelo de retroalimentación para el aprendizaje. Para desarrollar esta propuesta se utilizaron los criterios de calidad de revisión de literatura de Boote y Beile. Se revisaron investigaciones desde 2008 a 2018 correspondientes a Reino Unido, Australia y China. Los resultados describen la retroalimentación como un acto dialógico y sostenible, donde es fundamental alinear las percepciones de docentes y estudiantes al respecto, considerando la retroalimentación de pares como actividades que fomentan la autorregulación. Finalmente se plantea un modelo que recoge diversas consideraciones al momento de implementar una retroalimentación para el aprendizaje.

## Abstract:

This article reviews the concept of feedback, student and teacher perceptions of the feedback process, and activities that encourage feedback, with the objective of proposing a feedback model for learning. To develop this proposal, the Boote and Beile quality criteria for literature reviews were employed. Research from 2008 to 2018 was reviewed, from the United Kingdom, Australia, and China. The results describe feedback as an act of sustainable dialogue, in which the alignment of student and teacher perceptions is fundamental; peer feedback is viewed as an activity for promoting self-regulation. To conclude, a proposed model includes various considerations for implementing feedback for learning.

**Palabras clave:** educación superior; retroalimentación; interacción entre pares; estrategias de aprendizaje.

**Keywords:** higher education; feedback; peer interaction; learning strategies.

---

Soledad Quezada Cáceres y Claudia Salinas Tapia: profesoras en la Universidad del Bío Bío, Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño. Av. Collao 1202, casilla 5-c, Concepción, Chile. CE: soquezada@ubiobio.cl (ORCID: 0000-0002-4080-9723); clsalinas@ubiobio.cl (ORCID: 0000-0003-2229-1884).

\*El presente artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación en Docencia de la Universidad del Bío-Bío, Chile, “Evaluación para el Aprendizaje en la Carrera de Diseño Industrial: Definición y Estrategias”, Código 180504 3/IDU.

## Introducción

La importancia de la evaluación para el aprendizaje debe estar presente a lo largo del currículum (Boud y Molloy, 2013; Carless, 2015); consciente de su potencial, el diseño curricular debe generar oportunidades donde los estudiantes sean protagonistas y jueces de su aprendizaje, con un empoderamiento de sus logros, generando un aprendizaje para la vida (Boud y Molloy, 2013).

La retroalimentación puede ser una influencia muy poderosa en el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). Según Molloy (2010), la universidad debería tener reglas claras sobre el tiempo de respuesta al trabajo de los estudiantes y sus comentarios para posicionar estas prácticas como una influencia positiva y sostenida en las evaluaciones para el aprendizaje.

Encuestas realizadas en Reino Unido y Australia señalan que los estudiantes están más insatisfechos con la retroalimentación que reciben en comparación con otros puntos de su experiencia de aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; Bell y Brooks, 2017; Ryan y Henderson, 2017).

Asimismo, el modelo educativo universitario centrado en el estudiante exige implementar nuevas directrices de capacitación pedagógica para docentes, existiendo una deuda por parte de las instituciones sobre las exigencias de nuevos procesos pedagógicos (Kritek, 2015) que implican el cambio desde la enseñanza tradicional.

Si bien en México se adopta el modelo de enseñanza centrado en el estudiante, existen antecedentes sobre la permanencia de prácticas vinculadas al modelo tradicional. Al respecto, en la Universidad de Juárez Autónoma de Tabasco se encontró que la retroalimentación no se considera explícita ni implícitamente en los programas de estudio, ya que estos son incongruentes con los criterios de evaluación utilizados por los docentes, los cuales desconocen en qué y por qué los alumnos se equivocan, lo que implica una barrera para realizar la retroalimentación de acuerdo con sus necesidades (Pérez Hernández, Méndez Sánchez, Pérez Arellano y Yris Whizár, 2018). De igual manera, la Universidad Autónoma de Chiapas indica que, en sus licenciaturas de Contaduría pública, Administración, Sistemas computacionales y otras, el docente no utiliza la retroalimentación como mecanismo de aprendizaje, ya que la evaluación es exclusiva de él sin considerar la participación del alumno. Por tal motivo, la universidad decidió implementar una experiencia formativa para docentes sobre la evaluación

de pares y la coevaluación, pero encontró resistencia de estos para cambiar su dinámica de trabajo en el aula, ya que solo 11% de la muestra lo puso en marcha en sus clases (González y González, 2014). Con respecto a las carreras profesionales, se encontró que en Derecho y Medicina se conserva la educación tradicionalista asincrónica, en la primera la retroalimentación entre alumnos y profesores se puede o no llevar a cabo y en la segunda es poco frecuente (Vives-Varela y Varela-Ruiz, 2013).

Los estudiantes perciben a los docentes como ineficientes (Garza, 2012), ya que los profesores eficientes están abiertos a diferentes puntos de vista, son comprensibles, establecen un clima de confianza y valoran la interacción con ellos, con el fin de garantizar un aprendizaje significativo (García y Medécigo, 2014).

Una experiencia realizada en la Universidad de Puebla, producto de un clima de hastío en la licenciatura de Comunicación, operó grupos interactivos siguiendo los principios de aprendizaje dialógico en complemento de evaluación de pares. Al principio de la nueva gestión, había problemas de integración entre los alumnos, pero después se volvieron independientes y corresponsables de su aprendizaje con un ejercicio permanente de coevaluación y autoevaluación, de tal manera que muchos de los invisibles participaron; por lo que se logró que cada grupo en lo personal ayudara a sus integrantes a su crecimiento personal e intelectual (Ponce, 2017).

En resumen, la retroalimentación efectiva se encuentra incipiente en la libertad de cátedra en las universidades mexicanas donde todo proceso de cambio es gradual, ya que se debe transformar la percepción del estudiante y el docente acerca de la corresponsabilidad en el aprendizaje, al enfatizar los beneficios como tener la posibilidad de conocer diferentes formas en que se contextualiza, se comprende y se da solución a una misma problemática, lo que se puede lograr por medio de una retroalimentación cualitativa, cuantitativa y oportuna (Elizondo y Gallardo, 2018).

En consecuencia, se realiza una revisión de literatura con la finalidad de indagar cómo la investigación educativa sobre retroalimentación puede entregar lineamientos que permitan proponer un modelo que fomente su puesta en marcha.

Para la revisión de literatura, base del modelo propuesto, se plantearon las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se define el concepto de retroalimentación?
- ¿Cuáles son las percepciones de docentes y estudiantes en procesos de retroalimentación efectiva?
- ¿Qué actividades fomentan la retroalimentación efectiva?

## Metodología

Para el desarrollo de esta revisión de literatura se consideran los criterios de calidad propuestos por Boote y Beile (2005) referidos a:

- Cobertura: declaración de los criterios de inclusión y exclusión de literatura.
- Síntesis: resumir y sintetizar la literatura entregando una nueva visión, declarando lo existente y lo que necesita ser abordado.
- Metodología: descripción de las principales metodologías y técnicas utilizadas en los estudios.
- Significancia: discusión de las implicancias de la literatura.
- Retórica: estructura clara y coherente respaldada por la investigación.

La cobertura de este estudio toma en cuenta investigaciones realizadas entre 2008 y 2018, provenientes de bases de datos Web of Science, Scopus y Google Académico. Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: *assessment, assessment to learn, feedback, effective feedback*, así emergieron nuevos conceptos como: *purpose of feedback, feedforward, self-regulated learning, peer feedback y dialogue*.

Se consideraron las listas de referencias y, a través de ellas, se buscaron nuevos artículos de forma iterativa utilizando el método de “bola de nieve” en búsqueda de la mejor literatura disponible o artículos más citados; se incorporó material revisado por pares, como artículos en revistas, libros editados e informes de investigación.

Los resultados de la búsqueda determinaron una mayor producción de literatura en países de habla inglesa como Reino Unido y Australia, seguidos por China.

Se aplicaron criterios de selección, como año de publicación, declaración de metodología utilizada, participantes y país. De un total de 70 textos seleccionados se analizaron en profundidad 45 que cumplieron con los propósitos de esta revisión:

- Revisar el concepto de retroalimentación.
- Comprender la retroalimentación efectiva desde la perspectiva del estudiantes y docentes.
- Identificar actividades de retroalimentación efectiva.

Se excluyó de este trabajo la literatura revisada que no cumplió con los criterios y propósitos especificados en cuestión.

## **Resultados**

La evaluación y la retroalimentación son parte central de la enseñanza aprendizaje (Nicol, Thomson y Breslin, 2014), pero la segunda carece de significación si no tiene una influencia en el aprendizaje (Boud y Molloy 2013; Evans 2013). En los últimos 15 años el concepto de retroalimentación ha variado en enfoques, dinámicas, modelos y factores involucrados; por tanto, es válido explorar los diversos matices que ha tenido, así como las percepciones de sus participantes y actividades que fomentan su práctica.

### **Conceptualización de retroalimentación**

A partir de la revisión realizada se encontraron tres momentos conceptuales para retroalimentación; primero, como producto; segundo, como acto dialógico, y tercero, como acción sostenible, las que se describen a continuación.

#### *Retroalimentación como producto*

Esta conceptualización está vinculada a la caracterización propuesta por Boud y Molloy (2013), retoma las raíces conceptuales desde la ingeniería y la biología. La retroalimentación como producto corresponde a la entregada por los docentes como único agente (Hattie y Timperley, 2007) y sigue la idea de la noción correctiva, basada en una evidencia observable, entregando un suministro de información externa al estudiante con la finalidad de mejorar la actuación, sin medición posterior de la mejora, imposibilitando la toma de decisiones por parte de los docentes respecto del aprendizaje.

En consecuencia, es una retroalimentación centrada en las capacidades del maestro (Boud, y Molloy 2013), considerando al estudiante un parti-

cipante pasivo del que se espera una respuesta conductual relacionada con el escuchar (Price, Handley y Millar, 2011).

El carácter unidireccional limita el alcance de la retroalimentación para comunicar conocimiento significativo (Price, O'Donovan y Rust, 2007), el estudiante como receptor da sentido al mensaje (Sadler, 2010); la comprensión de este mensaje condiciona su apropiación y actuación posterior, y sin la posibilidad de participación dialógica, el estudiante puede verse limitado en el uso de la retroalimentación. Desde aquí el cambio como algo entregado, hacia una retroalimentación donde los estudiantes desempeñan un rol activo (Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips *et al.*, 2019), a través de relaciones multilaterales buscando informar sus propios juicios mediante las distintas fuentes (Boud y Molloy, 2013).

### *Retroalimentación como acto dialógico*

La retroalimentación entendida como diálogo deriva de los lineamientos propuestos por Sadler (2010), es definida como la comunicación entre docentes y estudiantes después de la evaluación de una tarea basada en criterios; las especificaciones de la tarea permiten orientarlos sobre la producción requerida, a modo de instrucción o información de cómo se evaluará el trabajo; estas son propuestas por los maestros y negociadas por los estudiantes funcionando como parámetros para que ellos construyan sus respuestas.

El aprendizaje se produce a través del diálogo de retroalimentación en una interacción dinámica de tres dimensiones: cognitiva, social afectiva y estructural (Ajjawi y Boud, 2018) e involucra interpretaciones de los estudiantes sobre comentarios (Stten-Utheim y Line, 2017), permitiéndoles desarrollar comprensiones de conceptos tácitos (Sadler, 2010) y nuevas conceptualizaciones de carácter disciplinar (Mulder, Baik, Nylor y Pearce, 2014), pudiendo convertirse en evaluadores y reguladores de su propio aprendizaje a través de la comprensión de criterios (Orsmond, Maw, Park, Gomez *et al.*, 2013), los que ayudan a los estudiantes a realizar juicios de calidad sobre sus trabajos (Ajjawii y Boud, 2018; Boud y Molloy, 2013; Esterhazy y Damşa, 2019).

Los comentarios de esta interacción deben reforzar el tono positivo que promueva la reflexión (Dekker, Schönrock-Adema, Snoek, Van der Molen *et al.*, 2013), siendo un factor importante para la autorregulación (Orsmond *et al.*, 2013) que apela a la función interna de la retroalimentación.

El propósito de la retroalimentación puede orientarse hacia lo espe-

cífico o lo general (Sadler, 2010); para esto, se necesita de un diseño de evaluación más complejo si se requiere medir su verdadero impacto (Price, Handley, Millar y O'Donovan, 2010) donde se considere de forma armónica la evaluación formativa y sumativa (Black y MacCormick 2010). Las formas de evaluación se deben emplear correctamente, incluyendo la autoevaluación y la evaluación de pares (Carles, Salter, Yang y Lam, 2011). La retroalimentación dialógica responde a su finalidad, pudiendo ser oral, visual o escrita, como una forma de entregar directrices para preparar un mejor trabajo (Sadler, 2010)

Si bien en este momento la calidad de los comentarios es relevante, se plantea la necesidad de otorgar mayor importancia a la interacción del estudiante con los comentarios y su participación en la construcción de estos (Nicol, 2010), de modo que puedan comprender y visualizar la calidad de su trabajo a través de la traducción del discurso evaluativo hacia uno productivo (Sadler, 2010). Los comentarios de retroalimentación son requeridos para la acción, la que, a su vez, también ha tenido una evolución considerándose como parte de un proceso continuo y que puede conducir a un mayor aprendizaje, por lo tanto, es necesario un replanteamiento de la evaluación y la retroalimentación hacia una práctica sostenible (Sadler, 2010; Carless *et al.* 2011; Boud y Molloy, 2013).

### *Retroalimentación como acción sostenible*

Concebida como una acción sostenible (Carless *et al.*, 2011), la retroalimentación se refiere a la interacción y al diálogo como un apoyo al estudiante en las tareas que realiza, donde al mismo tiempo autorregula su capacidad para las tareas futuras. En la retroalimentación sostenible el estudiante se convierte en un aprendiz independiente, que aprendió del docente pero que no depende de él para hacerlo, por tanto, la capacidad de autorregulación es una característica central junto al diálogo que promueve el compromiso con la retroalimentación (Price, Handley y Millar 2011).

La retroalimentación sostenible es de carácter recursivo, es entregada a través de ciclos, otorgando oportunidad de corregir conocimientos erróneos que conducen a la mejora, con el apoyo de criterios claros que permitan una autoevaluación calibrada (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser *et al.*, 2014). De este modo, se generan procesos metacognitivos, involucrando *feedforward* (retroalimentación hacia delante) para mejorar la tarea actual y satisfacer las necesidades de aprendizaje futuro (Boud, 2015; Boud y Soler, 2016; Mutch,

Young, Davey y Fitzgerald, 2017). Bajo esta caracterización mejora la calidad de las intervenciones de los docentes (Grainger, 2015) y la calidad de los juicios de los estudiantes sobre su propio trabajo (Boud, Lawson y Thomson, 2015).

De acuerdo con Carless *et al.* (2011), la participación en repetidas prácticas de retroalimentación dialógica y sostenible —que incluya evaluación de pares y autoevaluación en múltiples tareas— puede mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes; por lo tanto, el diseño de la evaluación debe propiciar una retroalimentación sostenible para satisfacer las necesidades de aprendizaje del presente sin comprometer la capacidad individual de aprendizaje hacia el futuro (Boud, 2000).

Sin embargo, Boud y Molloy (2013) señalan que los estudiantes rara vez están preparados para utilizar los comentarios, pero con un andamiaje (Sutton, 2012) pueden desarrollar una capacidad de autoevaluación de manera progresiva para realizar juicios independientes (Boud, 2007; Evans, 2013), enfocando sus estrategias de aprendizaje para mejorar (Zhang y Zheng, 2018).

El enfoque de la retroalimentación puede dirigirse al ámbito externo (producto), entregada por el docente con base en un juicio, o al interno (proceso), generada por el estudiante mientras reflexiona sobre su trabajo en relación con su rendimiento (Price, Handley y Millar, 2011; Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan *et al.*, 2013). Es necesario que los estudiantes participen con un rol activo en este proceso para que sea efectivo (Boud, 2007; Nicol, 2010; Sadler, 2010; Vardi, 2012) y, junto a los docentes, se conviertan en socios responsables en el aprendizaje y evaluación (Boud y Molloy, 2013).

Esta conceptualización considera una motivación afectada y reducida si los estudiantes se sienten cansados, temerosos y ansiosos (Nash, Crimmins, Bond, Adkins, *et al.*, 2015). Las calificaciones también son un impacto emocional en el estudiante ya sea positivo o negativo según sus expectativas (Kahu, Leach y Zepke, 2015), influyendo en lo que decodifica y recupera (Forsythe y Johnson, 2017).

Carless y Boud (2018) entregan una definición de retroalimentación desde la comprensión de un proceso a través del cual los estudiantes utilizan la información para mejorar su trabajo o estrategias de aprendizaje, siendo este proceso impulsado por el estudiante en la toma de decisiones para generar el cambio (Dawson *et al.*, 2019)

Las ideas centrales de los tres momentos conceptuales derivados de la revisión de literatura se resumen en la tabla 1.

TABLA 1

*Conceptualizaciones de retroalimentación*

<b>Enfoque</b>	<b>Propósito</b>	<b>Interacción</b>	<b>Proyección</b>
<b>Como producto</b> Centrada en el docente (concepto tradicional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner las cosas en orden al tomar una acción correctiva (Boud y Molloy, 2013).</li> <li>• Proporcionar una declaración a una respuesta del estudiante de cómo podría haber mejorado su respuesta (Sadler, 2010).</li> <li>• Lograr la equivalencia entre el desempeño real y el deseado (Sadler, 2010)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente-estudiante</li> <li>- Conductista</li> <li>- Monológica</li> <li>- Unilateral</li> <li>- Rol pasivo del estudiante</li> <li>- Rol activo del docente</li> <li>- Función externa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejoramiento de la tarea sin aplicación inmediata</li> </ul>
<b>Como diálogo</b> Centrada en el proceso (reconceptualización)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparte interpretaciones, aclara y negocia significados (Sadler 2010; Orsmond et al., 2013).</li> <li>• Comentarios verbales permiten la creación de sentido entre participantes (Ajjawi y Boud 2018; Price, Handley y Millar, 2011, Sadler 2010)</li> <li>• Proceso continuo y reciproco en un contexto (Pentassuglia, 2017).</li> <li>• Autorregulación del aprendizaje (Nicol, 2010; Sadler, 2010; Vardi 2012; Orsmond et al., 2013; Nicol, Thomson y Breslin 2014).</li> <li>• Armonía entre la evaluación formativa y sumativa (Black y McCormick 2010)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente-estudiante</li> <li>• Estudiante-docente</li> <li>- Socio-constructivista</li> <li>- Bidireccional</li> <li>- Interactivo</li> <li>- Rol activo del estudiante y docente</li> <li>- Función interna</li> <li>- Función externa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor apropiación de procesos de aprendizaje, permite aplicación inmediata</li> </ul>
<b>Como acción sostenible</b> Centrada en el diálogo (concepto actual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos y actividades dialógicas que apoyan e informan sobre la tarea actual (Carless et al., 2011), sin comprometer sus necesidades de aprendizaje futuras (Boud y Soler, 2016).</li> <li>• Carácter cíclico <i>feedforward</i> (Carless et al., 2011; Carless, 2013).</li> <li>• Autorregulación para la toma de decisiones (Dawson et al., 2019; Carless et al., 2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente-estudiante</li> <li>• Estudiante-docente</li> <li>• Estudiante-estudiantes</li> <li>- Socioconstructivista</li> <li>- Multidireccional</li> <li>Interactivo</li> <li>- Rol comprometido del estudiante</li> <li>- Rol de guía del docente</li> <li>- Función interna-externa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de autorregulación de las tareas actuales y futuras Autonomía</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Percepciones de estudiantes y docentes sobre la retroalimentación efectiva

La revisión de la literatura indica una mayor producción en el estudio de las percepciones de los estudiantes en actividades de retroalimentación, esto puede explicarse debido al enfoque sostenible que sugiere la idea del estudiante como aprendiz autónomo, de allí las consideraciones vinculadas a factores como la motivación, emocionalidad e interés (Harks *et al.*, 2014). Los estudios vinculados a la apreciación de los docentes se dedican a comprender las percepciones sobre su práctica para fomentar la retroalimentación efectiva.

Gran parte de los problemas en la retroalimentación es la incoherencia de la práctica real y la comprensión que tienen el docente y el estudiante (Li y De Luca, 2014). Los aprendices perciben las prácticas de retroalimentación como efectivas cuando los comentarios son útiles, de aplicación inmediata, afectuosos y producto del diálogo. Los docentes se esfuerzan por mejorar aspectos del diseño de la actividad de retroalimentación, la que se ve limitada por la asignación de tiempo, entregando una lectura tecnológica o escrita al final del ciclo de aprendizaje, con alto énfasis en los comentarios retóricos o indirectos, para desafiar la capacidad de los estudiantes sin una medición posterior del impacto que causó en el aprendizaje. Se presenta un resumen de la revisión de literatura en la tabla 2.

TABLA 2

### *Percepciones de estudiantes y docentes sobre la retroalimentación efectiva*

Enfoque de investigación	VARIABLES	DOCENTE	ESTUDIANTES
Jónsson, Smith y Geirsdóttir, 2018  Metodología: cuantitativa Encuestas 56 profesores y 234 estudiantes Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad de la retroalimentación entregada al estudiante</li> <li>• Utilidad de la retroalimentación entregada al estudiante</li> <li>• Retroalimentación entre pares y compromiso del estudiante en la práctica retroalimentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta valoración</li> <li>• Alta valoración</li> <li>• Baja valoración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja valoración</li> <li>• Baja valoración</li> <li>• Alta valoración</li> </ul>

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Enfoque de investigación	Variables	Docente	Estudiantes
Dawson et al., 2019 Metodología: cuantitativa Encuesta 400 estudiantes, 323 docentes Contexto: Australia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo de la retroalimentación</li> <li>Retroalimentación efectiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la calidad de los trabajos o estrategias de aprendizaje</li> <li>El mejoramiento</li> <li>Diseño de la retroalimentación, tiempo, modalidades y tareas conectadas o iterativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la calidad de los trabajos o estrategias de aprendizaje</li> <li>El mejoramiento</li> <li>Comentarios de comentarios de alta calidad (<i>feedforward</i>)</li> <li>Útiles - detallados - afectuosos - personalizados</li> </ul>
Zhang y Zheng, 2018 Metodología: cualitativa Entrevistas semiestructuradas 5 estudiantes de 2 maestrías, 2 docentes 47 piezas de retroalimentación por escrito Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comentarios de profesores sobre tareas escritas</li> <li>Tipo de comentario para retroalimentación efectiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comentarios claros</li> <li>Metas logradas según el rendimiento</li> <li>Retóricos-indirectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baja valoración de comentarios</li> <li>Vagos - confusos - carencia de guía útil</li> <li>Específicos-detallos</li> <li>Instructionales-basados en fortalezas y debilidades</li> </ul>
Wei y Yanmei, 2017 Metodología: cualitativa Entrevistas semi-estructuradas 14 docentes Contexto: China	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criterios para el cambio de prácticas de retroalimentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comentarios detallados dentro y fuera del nivel de la tarea</li> <li>Retroalimentación al término del ciclo de aprendizaje</li> <li>Comentarios mediante redes sociales, instantáneos y oportunos</li> </ul>	
Pitt y Norton, 2017 Metodología: cualitativa Entrevista en profundidad 14 estudiantes Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percepciones de comentarios escritos y tareas calificadas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Comportamiento emocional: desadaptado: recibe comentarios negativos o bajas calificaciones</li> <li>Retroalimentación positiva o negativa motivante</li> <li>Retroalimentación negativa desmotivacional</li> <li>Minoría con madurez emocional</li> <li>Fomento de la autodefensa autoengaño</li> <li>Mejorar la autoconciencia</li> </ul>
Forsythe y Johnson, 2017 Metodología: cuantitativa Cuestionario escala Likert 151 estudiantes Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relación de madurez mental y retroalimentación</li> </ul>		

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Enfoque de investigación	Variables	Docente	Estudiantes
Price <i>et al.</i> 2010 Metodología: cualitativa 15 estudiantes 20 docentes Entrevistas semiestructuradas Análisis temático Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de retroalimentación</li> <li>• Concepto de calidad</li> <li>• Aspectos problemáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover de nivel</li> <li>• Relación de cantidad</li> <li>• Acordar expectativas (entregado-received)</li> <li>• Tiempo</li> <li>• Medición de la retroalimentación entregada y utilizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentar la calificación</li> <li>• Aplicación inmediata-factor motivante</li> <li>• Interpretación a través de diálogo - utilidad - uso</li> <li>• Comentarios vagos y ambiguos</li> <li>• Incidentes de escritura (comentarios negativos o ilegibles)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

El estudio realizado por Bailey y Garner (2010) señala que los comentarios recibidos por los estudiantes hacen poco por mejorar su aprendizaje, el problema está en que llegan después de haber completado un determinado curso o módulo, lo que también dificulta su utilidad; la retroalimentación debe ser suficiente en frecuencia y detalle para lograr la efectividad, mientras importe y se enfoque en la tarea, utilice criterios de evaluación o conceptos de aprendizaje (Gielen, Peeters, Dochy, Onghena *et al.*, 2010), sin embargo, si su propósito es la comprensión, entonces el método de evaluación tomará relevancia para medir el impacto sobre el aprendizaje para el futuro (Price *et al.*, 2010).

Pese a los beneficios de la retroalimentación, cuando es crítica puede producir efectos positivos o negativos de comportamiento, dependiendo de varios factores como la autoeficiencia, motivación y manejo de emociones (Pitt y Norton, 2017). Desafortunadamente, cuando los estudiantes experimentan reacciones emocionales adversas como resultado del proceso de retroalimentación, su receptividad puede ser limitada (Molloy, Borrell-Carrio y Epstein, 2013).

La recepción de comentarios de retroalimentación de una fuente externa es una forma complicada de interacción social, acción en la que factores como el poder, el discurso, la identidad y la emoción pueden entrar en juego (Carless, 2006; Telio, Ajjawi y Regehr, 2015; Rowe, 2017). Dado lo anterior, el tono en que se comparte la retroalimentación impacta en la

reacción de los estudiantes frente a los comentarios. Dekker *et al.* (2013) plantean que el uso de un tono positivo promueve la reflexión, permite a los estudiantes sentirse valorados y respaldados por los maestros y compañeros. Por consiguiente, los alumnos en su gran mayoría mostrarán interés por participar de este proceso, pero no siempre le otorgarán significado, el uso activo de los comentarios no parece ser la opción principal para muchos estudiantes. Apelar al poder, las emociones y el discurso influirá en cómo se construye, interpreta y actúa con los comentarios (Pitt y Norton, 2017).

Las variaciones en el grado o nivel de participación y rol activo deben tenerse en cuenta para comprender el compromiso del estudiante con los comentarios, el cual depende del equilibrio adecuado de múltiples factores (Price, Handley y Millar, 2011). Según Forsythe y Johnson (2017), la forma en que los estudiantes perciben su capacidad influye en la apropiación de la retroalimentación; si su percepción sobre su capacidad es limitada tenderán a la autodefensa para no afectar su autoestima, la mentalidad fija es desfavorable para los procesos de retroalimentación efectiva, por lo tanto, comprender los mecanismos de autodefensa por parte de los docentes puede ayudar a reorientar la visión de aquellos desconectándolos del error. Los estudiantes son capaces de distinguir los comentarios positivos más fácilmente que los que poseen connotaciones negativas (Lipnevich y Smith, 2009), las expectativas también mejoran las emociones de orgullo o desilusión (Kahu, Leach y Zepke, 2015).

También la calidad de la relación entre docente y estudiante puede influir en el uso de la retroalimentación (Telio, Ajjawi y Reghr, 2015) al momento de la comprensión de los desempeños y estándares, hay que considerar que si el estudiante busca comentarios específicos sobre su trabajo se interesará más en la respuesta.

El docente debe considerar al estudiante en la retroalimentación como un aliado para construir conjuntamente estrategias para mejorar niveles de comprensión, explícitos y tácitos (Boud y Molloy, 2013); la retroalimentación efectiva debería permitir la participación de los estudiantes de forma activa en el proceso de comprender objetivos previstos para autoevaluar su propio trabajo y desarrollar estrategias (Hattie y Timperley, 2007) que le permitan mejorar.

La metodología para investigar las percepciones de docentes y estudiantes pertenece tanto al ámbito cualitativo como cuantitativo. Se utilizan

instrumentos como encuestas aplicadas a profesores y estudiantes con una muestra promedio de 180 participantes y entrevistas semiestructuradas con muestras más pequeñas de 5 a 30 participantes. El contexto de las investigaciones aborda países de Reino Unido, Australia y China.

### Actividades de retroalimentación dialógica

La literatura destaca diversas consideraciones al momento de implementar actividades de retroalimentación, dando relevancia a la autoevaluación y a la de pares como una actividad de interacción dialógica entre proveedor y receptor sobre la calidad del trabajo, se trata principalmente de comentarios detallados sin calificación; su importancia radica en que puede aportar una mayor comprensión y mejorar el aprendizaje a través del diálogo (Liu y Carless, 2006), permite negociar significado y desarrollar el empoderamiento de los estudiantes (Ajjawi y Boud, 2017; Yang y Carless, 2013), con la intención de fomentar un aprendizaje continuo. No obstante, también se advierte en la necesidad de que los docentes diseñen estas actividades cuidadosamente (Wanner y Palmer, 2018), ya que es clave la alineación de actividades de aprendizaje con resultados de evaluación para lograr el aprendizaje (Biggs y Tang, 2011). Para el desarrollo de prácticas ampliadas, Harris y Brown (2013) sugieren la capacitación, ya que la evaluación por pares deriva en una serie de variables interpersonales y roles disímiles de proveedor y receptor que implican diferentes consecuencias psicológicas (Panadero, 2016).

Para ayudar a los estudiantes a utilizar la retroalimentación de manera más productiva, el modelo tradicional debe ser reemplazado por uno más activo donde, por consecuencia, utilicen la retroalimentación para revisar su trabajo o aplicarla en tareas similares; emplearla de manera productiva a través de diferentes medios, como el uso de respuestas modelo, ejemplos, criterios y estándares explícitos, junto con talleres y trabajo grupal que se enfoca en estrategias para utilizar la retroalimentación de manera formativa (Jonsson, 2012).

Examinar el trabajo de pares ofrece oportunidades significativas para articular el conocimiento específico de la disciplina (Liu y Carless, 2006), en la literatura existen evidencias de que comentarios producidos por pares mejoran el aprendizaje (Nicol, Thomson y Breslin, 2014). En la tabla 3 se resume una serie de actividades que fomentan la retroalimentación dialógica y sus consideraciones derivadas de la revisión de literatura.

TABLA 3

*Actividades para una retroalimentación de carácter dialógico*

Referencia	Retroalimentación	Actividades	Consideraciones
Voet, Gielen, Boelens, De Wever, 2018 Metodología: cuantitativa cuasiexperimental Encuesta en línea 125 estudiantes Curso en línea Contexto: Reino Unido	• Por pares-autoevaluación	1. Asignación de la tarea 2. Los estudiantes entregan retroalimentación a la tarea a un par 3. Evalúan comentarios recibidos de su tarea y confeccionan una versión final de tarea	• Participación activa del par evaluador, uso de formulario de retroalimentación • Cuestionamiento de la experiencia de los pares evaluadores
Wanner y Palmer, 2018 Metodología: mixta 83 estudiantes (2015) 71 estudiantes (2016) Encuestas Grupos focales Curso presencial Contexto: Australia	• Por pares-autoevaluación	1. Andamiaje cognitivo proceso evaluación y retroalimentación 2. Retroalimentación grupal entre pares de una tarea anónima 3. Retroalimentación individual entre pares anónima 4. Autoevalúa su tarea utilizando una rúbrica	• La evaluación por pares y autoevaluación permiten desarrollar habilidades críticas y reflexivas • No siempre se traduce en buenas calificaciones • Proporcionar comentarios efectivos requiere de práctica y capacitación • El docente debe participar del ciclo de retroalimentación en todas sus instancias
Zhu y Carless, 2018 Metodología: cualitativo-naturalista Observación de aula no participante Entrevistas individuales semiestructuradas Grupo focal 8 clases 210 estudiantes, 5 profesores Curso presencial Análisis temático Análisis de datos inductivo, deductivo Contexto: China	• Por pares-autoevaluación	1. Andamiaje cognitivo parcializado de evaluación y retroalimentación 2. Retroalimentación entre pares con formulario y criterios de evaluación 3. Se rehace la tarea considerando los comentarios de los compañeros 4. El docente retroalimenta y califica	• Diálogo fomenta la participación y la discusión; ayuda a la comprensión • Autorreflexión activa los procesos cognitivos y aumenta la aceptación de la retroalimentación para la acción • Guía docente para orientar y refinar las capacidades evaluativas para retroalimentar • El uso de formulario no dio resultados favorables ya que la oportunidad de diálogo destaca en la dinámica
Dijks, Brummer y Kostons, 2018 Metodología: cuantitativa 41 estudiantes Cuestionario Contexto: Reino Unido	• Por pares	1. Se encarga la tarea 2. Se realizan comentarios de pares a través de formulario de comentarios estandarizados (escala Likert)	• Disposición a la aceptación de los comentarios • Percepción positiva si el revisor posee alto nivel de experiencia propicia la disposición a la mejora

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Referencia	Retroalimentación	Actividades	Consideraciones
Ajjawi, Boud, 2018 Metodología: cualitativa 10 estudiantes Longitudinal Análisis iterativo Codificación inductiva y deductiva Curso en línea Contexto: Reino Unido	• Autoevaluación • Retroalimentación docente	1. Autoevaluación de la tarea cualitativa basada en criterios 2. Docentes proporcionan retroalimentación de la tarea y comentarios a la autoevaluación del estudiante 3. Los estudiantes utilizan el diario de comentarios, reflexiones acerca de la retroalimentación docente y la propia para la toma de decisiones 4. El diario de comentarios es revisado por el docente para continuar el diálogo de ser necesario	• Diario de comentarios efecto positivo, no asegura el aprendizaje • El diálogo debe ser tomado por los estudiantes y mantenido por el docente • El diálogo se habilita a través de lo cognitivo, social y afectivo • La retroalimentación dialógica es estrategia clave para una evaluación sostenible
Mutch et al., 2017 Metodología: mixta <i>1<sup>a</sup> etapa</i> Encuesta escala Likert. 100 estudiantes 4 profesores Análisis temático Contexto: Australia	• Por pares	1. Andamiaje evaluación y retroalimentación (estudiantes) 2. Discusión de criterios 3. Revisión de ejemplos 4. Estudiantes realizan retroalimentación por pares escritos 5. Resumen las reflexiones de comentarios recibidos	• Percepción de la utilidad de la retroalimentación • Entregar retroalimentación ayudar a mejorar el trabajo propio y mejora el aprendizaje • No se logra la integración de la retroalimentación para mejorar la calificación • Comentarios críticos limitados por temor a ofender
<i>2<sup>a</sup> etapa</i> Metodología: mixta Encuesta Escala Likert. 100 estudiantes 8 profesores Análisis temático Contexto: Australia	• Por pares- autoevaluación	1. Andamiaje cognitivo 2. Pauta de criterios y ejemplos 3. Retroalimentación grupal por pares utilizando una plantilla asistida por profesor 4. Retroalimentación individual del material 5. Evaluación de pares del trabajo individual con comentarios 6. Resumen sus reflexiones, autoevaluación de comentarios recibidos	• Confiabilidad en la capacidad de revisión • Se identifican procesos de reflexión en comentarios entregados, baja calidad en los recibidos • Relevancia de comentarios honestos y críticos • Necesidad de realizar andamiaje a los docentes en la entrega de retroalimentación
Pentassuglia, 2017 Metodología: mixta Exploratorio Triangulación de datos Observaciones de clases Cuestionario 12 docentes Contexto: Reino Unido	• Retroalimentación docente	1. El docente responde un cuestionario 2. Observación mientras entrega retroalimentación	• Relación problemática entre profesor y estudiante durante la práctica de retroalimentación • Coherencia en el docente, comentario verbal y lenguaje corporal

Fuente: elaboración propia.

La metodología utilizada preferentemente para esta categoría es de carácter mixto, sin embargo, existe un equilibrio entre enfoques cualitativos y cuantitativos. En el método cuantitativo se abordan estudios cuasi experimentales con tamaños de muestra de hasta 200 participantes con aplicación de cuestionarios y en el cualitativo son estudios exploratorios con muestras hasta de 15 participantes a través de encuestas. En ambas metodologías destaca el análisis temático previo a la investigación y generalmente para el análisis de datos utiliza la interpretación que va fluctuando desde lo inductivo a lo deductivo. El contexto de las investigaciones aborda Reino Unido, Australia y China.

### **Modelo de retroalimentación para el aprendizaje**

El modelo de retroalimentación para el aprendizaje se debe enmarcar primero en una dinámica de diálogo, donde el estudiante recoge, de diversas fuentes, información acerca de su desempeño y la traduce en estrategias para mejorar; es evidente en esta definición la necesidad de fomentar la capacidad de autorregulación, es por ello que realizar retroalimentación requiere de práctica, tanto para la externa como interna, a través de ciclos de manera sostenible que permitan el aprendizaje más allá de la tarea.

En este marco la retroalimentación debe cambiar su centralidad hacia el estudiante permitiéndole ser un aprendiz autónomo y al docente actuar como un mediador de retroalimentación. El modelo recoge una serie de etapas relevantes a considerar resumidas en la figura 1.

**FIGURA 1**  
*Modelo de retroalimentación para el aprendizaje*



Fuente: elaboración propia

El modelo debe comprenderse como un ciclo cada vez que se emprende una tarea a través de una serie de etapas que incorporan actividades y consideraciones propias de una retroalimentación efectiva, estas etapas si bien son secuenciales pueden ser abordadas de manera recursiva para alinear la visión de los estudiantes y docentes. Las seis etapas se describen a continuación:

### **Alfabetización**

Esta etapa se refiere a la visión propuesta por Sutton (2012) de alfabetización de retroalimentación, entendida como la capacidad de los estudiantes de apropiarse y utilizar los comentarios, para esto es necesario entregar apoyos cognitivos y emocionales tanto para docentes como estudiantes. En esta instancia se deben alinear las preconcepciones sobre retroalimentación y su utilidad basándose en la revisión de prácticas efectivas. De acuerdo con el trabajo de Leenknecht y Prins (2018), los estudiantes pueden carecer de estrategias que permitan el uso productivo de la retroalimentación, por ello se les deben entregar herramientas que les permitan manejar el afecto para la aceptación de comentarios, la motivación para la acción y su capacidad de emitir juicios elaborados, basados en las fortalezas, debilidades y orientaciones para mejorar la tarea.

Los docentes deben recibir herramientas que les permitan ser modeladores de retroalimentación para orientar a los estudiantes a visualizar la calidad de sus trabajos de forma individual o grupal, generando instancias de diálogo para la co-construcción de significados.

### **Significación**

Corresponde a una instancia de diálogo colectivo que permite exponer, negociar y aclarar significados de modo que los estudiantes creen sus propias conceptualizaciones de conceptos, sentando las bases para la construcción del aprendizaje. Esta instancia de discusión debe abordar los criterios y estándares de la tarea y cómo será evaluada definiendo expectativas. La revisión de ejemplos de calidad es una buena fuente para materializar los conceptos y visualizar los niveles conceptuales de una tarea.

### **Construcción**

En esta etapa los estudiantes se dedican a construir comentarios de retroalimentación sobre su propio trabajo como autoevaluación y el de otros a través de comentarios de pares; la literatura en este sentido destaca la actividad de

retroalimentación por pares como una práctica de mayor aprendizaje para los estudiantes, ya que al revisar el trabajo de otros mejoran la comprensión de las conceptualizaciones, criterios o estándares de la tarea. La naturaleza dialógica y afectiva mueve procesos cognitivos que ayudan a la aceptación de los comentarios, sin embargo, los estudiantes también otorgan valor a la experticia que puede determinar la consideración o descarte de los comentarios, por este motivo el proceso debe ser guiado por el docente, quien tiene mayor conocimiento de la temática disciplinar.

La entrega de comentarios puede ser apoyada por formularios, pautas, diarios o preguntas de retroalimentación en forma escrita o verbal, con o sin uso de tecnologías; sin embargo, las instancias de diálogo son las más relevantes a la hora de valorar la retroalimentación por parte de los estudiantes.

Carless (2013) sugiere que participar en diálogos de retroalimentación con los estudiantes brinda a los docentes oportunidades para demostrar empatía y respeto, lo que puede fomentar sentimientos de confianza en el estudiante y su capacidad. La literatura destaca la idea de que la retroalimentación autoritaria no es productiva. Los docentes deben asumir un rol de par en el aula, utilizando un tono discreto y no dando comentarios evaluativos, sino comunicando que la retroalimentación es simplemente su punto de vista abierto a la disputa, intervenir de manera exhaustiva puede inhibir o reducir la participación de los estudiantes.

También el anonimato resuena dentro del proceso de retroalimentación con la finalidad de realizarlo con mayor participación, el anonimato puede reducir la inseguridad por la presión que ejercen los compañeros (Raes, Vanderhoven y Schellens, 2015).

Asimismo, el clima del aula puede ser una estrategia adicional en un ambiente colaborativo, no amenazante, que permite a los estudiantes aprender mejor y pensar más críticamente. El fomento de la ansiedad en los estudiantes puede dificultar el hacer comentarios negativos (Raes, Vanderhoven y Schellens, 2015; Machin y Jeffries, 2016).

### Contrastación

En esta etapa los estudiantes utilizan los comentarios recibidos derivados de la retroalimentación de pares y propios de autoevaluación, como medida de contraste. Analizar comentarios de forma interactiva, considerando a todos los participantes y sus diálogos, genera procesos reflexivos profundos en el

estudiante, pudiendo poner en marcha procesos cognitivos de alto nivel a través de la apropiación de los comentarios, evaluación y valoración.

### **Reelaboración**

Se hace necesario generar una nueva propuesta de tarea o plan de acción derivado de la apropiación realizada por el estudiante de la retroalimentación, la conceptualización como un proceso cílico solo puede completarse una vez que el estudiante ha comprendido y aplicado el conocimiento (Boud, 2015).

### **Visualización**

Esta etapa se plantea a modo de mostrar el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje, la práctica dialógica entre docente y estudiantes puede conducir la visualización del aprendizaje adquirido a través de la retroalimentación como una práctica de autorregulación, generando procesos metacognitivos, de forma que adquieran estrategias de aprendizaje y luego puedan implementarlas para el mejoramiento de sus actividades futuras. Asimismo, esta práctica permite al docente recoger comentarios de su propia práctica de retroalimentación, reajustarla para comenzar un nuevo ciclo de retroalimentación.

### **Conclusiones**

La revisión de literatura realizada permite comprender el concepto de retroalimentación para el aprendizaje como actos de diálogo que a través de una práctica sostenible suponen la construcción social del conocimiento, donde el estudiante se convierte progresivamente en un aprendiz independiente, sin embargo, la efectividad de la retroalimentación es apreciada de manera distinta por docentes y estudiantes, asociándola al mejoramiento, aprobación o fundamento de una calificación, tendiendo a subestimar el compromiso del otro con la práctica de retroalimentación.

La literatura se dedica principalmente al análisis de las apreciaciones de los estudiantes mientras que pocas experiencias se enfocan en comprender la práctica docente, esto debido al cambio conceptual de la retroalimentación acorde con el modelo de enseñanza centrado en el estudiante. Los alumnos valoran el tiempo, utilidad, diálogo y experiencia de los comentarios recibidos, mientras que los docentes otorgan alto valor al diseño de las actividades de retroalimentación determinadas por el poco tiempo que pueden dedicar a su práctica. En este marco se identifica la persistencia

del concepto tradicional de retroalimentación como producto centrado en el docente.

La comprensión de la retroalimentación para el aprendizaje debe alinearse entre docentes y estudiantes permitiendo visualizar los roles y expectativas del proceso. Según la revisión de literatura, las actividades que pueden fomentarla se orientan hacia un andamiaje cognitivo, participación de diversos actores como fuentes de información, uso de pautas o formularios de retroalimentación y reelaboración de las tareas.

Si bien existe una preocupación por implementar la práctica de retroalimentación, esta debe ser sistematizada y adoptada como vinculada a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio entrega un modelo que facilita la integración de la retroalimentación para el aprendizaje, incluye diversas consideraciones al momento de realizar su práctica y puede implementarse en el proceso formativo de manera transversal y dinámica según se vaya adquiriendo la experiencia de esta práctica.

Este estudio es de interés para las instituciones cuyo modelo de aprendizaje es centrado en el estudiante siendo útil para mejorar la calidad y experiencia del aprendizaje. Otros trabajos derivados de esta propuesta pueden entregar aportes sobre la implementación del modelo enriqueciendo las etapas a través de la experimentación.

También se observó en la revisión de literatura la necesidad de realizar mayores estudios en diversos campos disciplinares para otorgar otra mirada a la naturaleza de la retroalimentación con perspectiva disciplinar, estos estudios pueden aportar adecuaciones al modelo otorgando un enfoque disciplinar o cultural. Las limitaciones de este trabajo pueden derivar de la escueta muestra de literatura seleccionada para revisión, ya que existe una gran cantidad y variedad de experiencias asociadas a las diversas etapas propuestas por el modelo.

## Referencias

- Ajjawi, Rola y Boud, David (2017). "Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol 42, núm. 2, pp. 252-265. DOI: 10.1080/02602938.2015.1102863
- Ajjawi, Rola y Boud, David (2018). "Examining the nature and effects of feedback dialogue", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 7, pp. 1106-1119. DOI: 10.1080/02602938.2018.1434128
- Bailey, Richard y Garner, Mark (2010). "Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices", *Teaching in Higher Education*, vol. 15, núm 2, pp.187-198. DOI: 10.1080/13562511003620019

- Bell, Adrian y Brooks, Chris (2017). "What makes students satisfied? A discussion and analysis of the UK's National Student Survey", *Journal of Further and Higher Education*, vol. 42, núm. 8, pp. 1118-1142. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1349886
- Biggs, John y Tang, Catherine (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, 4<sup>a</sup> ed., Londres: McGraw-Hill.
- Black, Paul y McCormick, Robert (2010). "Reflections and new directions, assessment & evaluation in higher education", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 5, pp. 493-499. DOI:10.1080/02602938.2010.493696
- Boote, David y Beile, Penny (2005). "Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation", *Educational Researcher*, vol. 34, núm. 6, pp. 3-15. DOI: 10.3102/0013189X034006003
- Boud, David (2000). "Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society", *Studies in Continuing Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 151-167. DOI: 10.1080/713695728
- Boud, David (2007). "Reframing assessment as if learning were important", en D. Boud y N. Falchikov (eds.) *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*, Londres: Routledge.
- Boud, David (2015). "Feedback: ensuring that it leads to enhanced learning", *The Clinical Teacher's Toolbox*, vol. 12, núm. 1, pp. 3-7. DOI: 10.1111/tct.12345
- Boud, David y Molloy, Elizabeth (2013). "Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design", *Assessment an Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 6, pp. 698-712. DOI: 10.1080/02602938.2012.691462
- Boud, David; Lawson, Romy y Thompson, Darrall (2015). "The calibration of student judgement through self-assessment: Disruptive effects of assessment patterns", *Higher Education Research and Development*, vol. 34, núm. 1, pp. 45-59. DOI: 10.1080/07294360.2014.934328
- Boud, David y Soler, Rebeca (2016). "Sustainable assessment revisited", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 400-413. DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133
- Carless, David (2006). "Differing perceptions in the feedback process", *Studies in Higher Education*, vol. 31, núm. 2, pp. 219-233. DOI: 10.1080/03075070600572132
- Carless, David (2013). "Reconceptualising feedback in higher education: developing dialogue with students", en S. Merry, M. Price, D. Carless y M. Taras (eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing dialogue with students*, Londres: Routledge, pp. 117-126.
- Carless, David (2015). "Exploring learning-oriented assessment processes", *Higher Education*, vol. 69, núm. 6, pp. 963-976. DOI: 10.1007/s10734-014-9816-z
- Carless, David; Salter, Diane; Yang, Ming y Lam, Joy (2011). "Developing sustainable feedback practices", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 4, pp. 395-407. DOI: 10.1080/03075071003642449
- Carless, David y Boud, David (2018). "The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 8, pp. 1315-1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Dawson, Phillip; Henderson, Michael; Mahoney, Paige; Phillips, Michael; Ryan, Tracii; Boud, David y Molloy, Elizabeth (2019). "What makes for effective feedback: staff

- and student perspectives”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, núm. 1. DOI: 10.1080/02602938.2018.1467877
- Dekker, Hanke; Schönrock-Adema, Johanna; Snoek, Jos; van der Molen, Thys y Cohen-Schotanus, Janke (2013). “Which characteristics of written feedback are perceived as stimulating students’ reflective competence: an exploratory study”, *BMC Medical Education*, vol. 13, núm 94. DOI: 10.1186/1472-6920-13-94
- Dijks, Monique; Brummer, Leonie y Kostons, Danny (2018). “The anonymous reviewer: the relationship between perceived expertise and the perceptions of peer feedback in higher education”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 8, pp. 1258-1271. DOI: 10.1080/02602938.2018.1447645
- Elizondo, Josemaría y Gallardo Katherina (2018). “Interacción aprendiz-aprendiz y retroalimentación entre pares en MOOC”, conferencia en *IX Congreso Nacional de Posgrados en Educación*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11285/629651> (consultado: 30 de julio de 2020).
- Esterhazy, Rachelle y Damşa, Crina (2019). “Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students’ interactional meaning-making of feedback comments”, *Studies in Higher Education*, vol. 44, núm. 4, pp. 260-274. DOI: 10.1080/03075079.2017.1359249.
- Evans, Carol (2013). “Making sense of assessment feedback in higher education”, *Review of Educational Research*, vol. 83, núm. 1, pp. 70-120. DOI: 10.3102/0034654312474350
- Forsythe, Alex y Johnson, Sophie (2017). “Thanks, but no-thanks for the feedback”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 42, núm. 6, pp. 1-10. DOI: 10.1080/02602938.2016.1202190
- García, José María y Medélico, Amira (2014). “Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 124-139. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttexr&pid=S0185-26982014000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttexr&pid=S0185-26982014000100008&lng=es&nrm=iso) (consultado: 30 de julio de 2020)
- Garza, Rosa María (2012). “Redes semánticas: herramienta para identificar lo que debe evaluarse en la docencia universitaria”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm.2, pp. 117-123. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art8.pdf> (consultado: 30 de julio de 2020).
- Gielen, Sarah; Peeters, Elien; Dochy, Filip; Onghena, Patrick y Struyven, Katrien (2010). “Improving the effectiveness of peer feedback for learning”, *Learning and Instruction*, vol. 20, núm. 4, pp. 304-315. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.007
- González, Lilia y González, Ma. del Rosario (2014). “Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: Una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo”, *International Journal of Development Mental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 2, pp. 501-508. DOI: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.466
- Grainger, Peter (2015). “How do pre-service teacher education students respond to assessment feedback?”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, pp. 913-925. DOI: 10.1080/02602938.2015.1096322 (consultado: 30 de junio de 2020).

- Harks, Birgit; Rakoczy, Katrin; Hattie, John; Besser, Michael y Klieme, Eckhard (2014). “The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness”, *Educational Psychology*, vol. 34, núm. 3, pp. 269-290. DOI: 10.1080/01443410.2013.785384
- Harris, Lois y Brown, Gavin (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*, vol. 36, pp. 101-111. DOI: 10.1016/j.tate.2013.07.008
- Hattie, John y Timperley, Helen (2007). “The power of feedback”, *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 1, pp. 81-112. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
- Jonsson, Anders (2012). “Facilitating productive use of feedback in higher education”, *Active Learning in Higher Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 63-76. DOI: 10.1177/1469787412467125
- Jónsson, Ívar Rafn; Smith, Kari y Geirsdóttir, Guðrún (2018). “Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools”, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 56, pp. 52-58. DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.11.003
- Kahu, Ella; Stephens, Christine; Leach, Linda y Zepke, Nick (2015). “Linking academic emotions and student engagement: mature-aged distance students' transition to university”, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 39, núm 4, pp. 481-497. DOI: 10.1080/0309877X.2014.895305
- Kritek, Patricia (2015). “Strategies for effective feedback”, *American Thoracic Society*, vol. 12, núm. 4, pp. 557-560. DOI: 10.1513/AnnalsATS.201411-524FR
- Leenknecht, Martijn y Prins, Frans (2018). “Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, núm 1, pp. 101-116. DOI: 10.1007/s10212-017-0340-2
- Li, Jinrui y De Luca, Rosmary (2014). “Review of assessment feedback”, *Studies in Higher Education*, vol. 39, núm. 2, pp. 378-393. DOI: 10.1080/03075079.2012.709494
- Lipnevich, Anastasiya y Smith, Jeffrey (2009). “I really need feedback to learn: Students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, núm. 347. DOI: 10.1007/s11092-009-9082-2
- Liu, Ngar-Fun y Carless, David (2006). “Peer feedback: the learning element of peer assessment”, *Teaching in Higher Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 279-290. DOI: 10.1080/13562510600680582
- Machin, Tanya y Jeffries, Carla (2016). “Threat and opportunity: The impact of social inclusion and likeability on anonymous feedback, self-esteem, and belonging”, *Personality and Individual Differences*, vol. 115, pp. 1-6. DOI: 10.1016/j.paid.2016.11.055
- Molloy, Elizabeth (2010). “The feedforward mechanism: a way forward in clinical learning?”, *Medical Education*, vol. 44, núm. 12, pp. 1157-1159. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2010.03868.x

- Molloy, Elizabeth; Borrell-Carrio, Francesc y Epstein, Ron (2013). "The impact of emotions in feedback", en D. Boud y E. Molloy (eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well*, Londres: Routledge.
- Mulder, Raoul; Baik, Chi; Naylor, Ryan y Pearce, Jon (2014). "How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A case study", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 39, núm. 6, pp. 657-677. DOI: 10.1080/02602938.2013.860421
- Mutch, Allyson; Young, Charlotte; Davey, Tamryn y Fitzgerald, Lisa (2017). "A journey towards sustainable feedback", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 2, pp. 248- 259. DOI: 10.1080/02602938.2017.1332154
- Nash, Gregory; Crimmins, Gail; Bond, Richard; Adkins, Mary Rose; Robertson, Ann; Bye, Lee-Anne; Turley, Janet y Oprescu, Florin (2015). "Can communication models inform good feedback practice? A historical review", ponencia presentada en la Student Transitions Achievement Retention and Success Conference, Melbourne, Australia 1-4 julio.
- Nicol, David (2010). "From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 5, pp. 501-517. DOI: 10.1080/02602931003786559
- Nicol, David; Thomson, Avril y Breslin, Caroline (2014). "Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 39, núm. 1, pp. 102-122. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518
- Orsmond, Paul; Maw, Stephen; Park, Julian; Gomez, Stephen y Crook, Anne (2013). "Moving feedback forward: theory to practice", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 2, pp. 240-252. DOI: 10.1080/02602938.2011.625472
- Panadero, Ernesto (2016). "Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions", en G. Brown y L. Harris (eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*, Nueva York: Routledge.
- Pentassuglia, Monica (2017). "Inside the 'body box': exploring feedback in higher education", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 5, pp. 683-696. DOI: 10.1080/02602938.2017.1396442
- Pérez Hernández, Abel Federico; Méndez Sánchez, Cristian Janet; Pérez Arellano, Pedro y Yris Whizar, Héctor Manuel (2018). "Los criterios de evaluación del aprendizaje en la educación superior", *Perspectivas Docentes*, vol. 63, pp.60-68. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6736089.pdf> (consultado: 30 de julio de 2020).
- Pitt, Edd y Norton, Lin (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*, vol. 42, núm. 4, pp. 499-516. DOI: 10.1080/02602938.2016.1142500
- Ponce, María Alejandra (2017). "Grupos interactivos en educación universitaria: Estrategia orientada al éxito para el aprendizaje con sentido", *Opción*, vol. 33, núm. 84, pp. 404-439. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991015.pdf> (consultado: 30 de julio de 2020).
- Price, Margaret; O'Donovan, Berry y Rust, Chris (2007). "Putting a social-constructivist assessment process model into practice: building the feedback loop into the assessment

- process through peer review”, *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 44, núm. 2, pp. 143-152. DOI: 10.1080/14703290701241059
- Price, Margaret; Handley, Karen; Millar, Jill y O'Donovan, Berry (2010). “Feedback: all that effort, but what is the effect?”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 277-289. DOI: 10.1080/02602930903541007
- Price, Margaret; Handley, Karen y Millar, Jill (2011). “Feedback: focusing attention on engagement”, *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 8, pp. 879-896. DOI: 10.1080/03075079.2010.483513
- Raes, Annelies; Vanderhoven, Ellen y Schellens, Tammy (2015). “Increasing anonymity in peer assessment by using classroom response technology within face-to-face higher education”, *Studies in Higher Education*, vol. 40, núm. 1, pp. 178-193. DOI: 10.1080/03075079.2013.823930
- Rowe, Anna (2017). “Feelings about feedback: The role of emotions in assessment for learning”, en Carless, David; Bridges, Susan; Chan, Cecilia y Gloccheski, Rick (eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. The Enabling Power of Assessment*, Singapore: Springer.
- Ryan, Tracii y Henderson, Michael (2017). “Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol 43, núm. 6, pp. 880-892. DOI: 10.1080/02602938.2017.1416456
- Sadler, Royce (2010) “Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 5, pp. 535-550. DOI: 10.1080/02602930903541015
- Sutton, Paul (2012). “Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting”, *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 49, núm. 1, pp. 31-40. DOI: 10.1080/14703297.2012.647781
- Sitten-Utheim, Anna y Line, Anne (2017). “Dialogic feedback and potentialities for student learning”, *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 15, pp. 18-30. DOI: 10.1016/j.lcsi.2017.06.002
- Telio, Summer; Ajjawi, Rola y Regehr, Gleen (2015). “The ‘educational alliance’ as a framework for reconceptualizing feedback in medical education”, *Academic Medicine*, vol. 90, núm. 5, pp. 609-14. DOI: 10.1097/ACM.0000000000000560
- Van der Schaaf, Marieke; Baartman, Liesbeth; Prins, Frans; Oosterbaan, Anne y Schaap, Harmen (2013). “Feedback dialogues that stimulate student's reflective thinking”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 57, núm 3, pp. 227-245. DOI: 10.1080/00313831.2011.628693
- Vardi, Iris (2012). “The impact of iterative writing and feedback on the characteristics of tertiary students' written texts”, *Teaching in Higher Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 167-179. DOI: 10.1080/13562517.2011.611865
- Vives-Varela, Tania y Varela-Ruiz, Margarita (2013). “Realimentación efectiva”, *Investigación de Educación Médica*, vol. 2, núm. 6. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733227008.pdf> (consultado: 30 de julio de 2020).
- Voet, Michiel; Gielen, Mario; Boelens, Ruth y De Wever, Bram (2018). “Using feedback requests to actively involve assessees in peer assessment: effects on the assessor's feedback

- content and assessee's agreement with feedback”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. 33, pp. 145-164. DOI: 10.1007/s10212-017-0345-x
- Wanner, Thomas y Palmer, Edward (2018). “Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 7, pp. 1032-1047. DOI: 10.1080/02602938.2018.1427698
- Wei, Wei y Yanmei, Xie (2017). “University teachers' reflections on the reasons behind their changing feedback practice”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 6, pp. 867-879. DOI: 10.1080/02602938.2017.1414146
- Yang, Min y Carless, David (2013). “The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes”, *Teaching in Higher Education*, vol. 18, núm. 3, pp. 285-297. DOI: 10.1080/13562517.2012.719154
- Zhang, Lulu y Zheng, Ying (2018). “Feedback as an assessment for learning tool: How useful can it be?”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 7, pp. 1120-1132. DOI: 10.1080/02602938.2018.1434481
- Zhu, Qiyun y Carless, David (2018). “Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning”, *Higher Education Research & Development*, vol. 37, núm. 4, pp. 883-897. DOI: 10.1080/07294360.2018.1446417

**Artículo recibido:** 17 de marzo de 2020  
**Dictaminado:** 6 de julio de 2020  
**Segunda versión:** 7 de agosto de 2020  
**Comentarios:** 11 de agosto de 2020  
**Aceptado:** 13 de agosto de 2020