

# Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente<sup>1</sup>

Gloria Contreras Pérez<sup>2</sup>  
ORCID: 0000-0002-3813-515X  
Carmen Gloria Zúñiga González<sup>3</sup>  
ORCID: 0000-0001-6031-9687

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en una universidad privada formadora de profesores en Chile y su objetivo es caracterizar la retroalimentación que otorgan los docentes a sus estudiantes al devolver trabajos conducentes a calificación y conocer las concepciones subyacentes a dichas prácticas. El enfoque de investigación es cualitativo-interpretativo y tuvo como participantes a cuatro profesores de distintas asignaturas y estudiantes inscritos en cada asignatura. Se observó la devolución de trabajos calificados; se analizaron los trabajos corregidos y calificados; se entrevistó a cada docente y se realizó un grupo focal con sus estudiantes. Respecto de la caracterización de la retroalimentación entregada por los docentes, los resultados arrojaron que existe gran variedad en los tipos de retroalimentación: confirmativa, correctiva, especificar logros, especificar lo que falta y construir aprendizajes. Al igual que en la retroalimentación encontrada, se evidenciaron diferencias en las concepciones subyacentes a las prácticas de los docentes observados: retroalimentación entendida como corrección de la tarea, retroalimentación entendida como la especificación del aprendizaje no logrado, retroalimentación entendida como mejoría proyectiva y retroalimentación entendida como diálogo, siendo las dos últimas las más valoradas por los estudiantes. Esta valoración enfatiza la necesidad de incluir la retroalimentación como materia de estudio en los programas de Formación Inicial Docente, pues la novedad de estas materias ha llevado a que no todos los profesores en formación tengan preparación formal en retroalimentación y que, por tanto, en su futuro desempeño en las salas de clases, repliquen lo aprendido por observación en su experiencia universitaria.

## Palabras clave

Retroalimentación – Concepciones – Evaluación – Formación Inicial Docente.

**1-** Esta investigación ha sido financiada por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile (CONICYT), a través del proyecto FONDECYT 1161514 Concepciones y prácticas de retroalimentación de profesores de Pedagogía Básica. Relaciones con su aprovechamiento pedagógico.

**2-** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Contacto: gloria.contreras@pucv.cl.

**3-** Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: carmen.zuniga@uc.cl.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *Practices and conceptions of feedback in initial teacher training*

### **Abstract**

*This article presents the results of a research project that aimed at characterizing the feedback given by professors to their students in relation to their academic assignments and at understanding the conceptions related to those practices. The research was conducted in an Initial Teacher Training program imparted by a private university in Chile. The research approach is qualitative-interpretative and had as participants four professors of different subjects and students enrolled in each of those subjects. For this purpose, non-participant observation was carried out, while professors were given feedback to marked assignments, document analysis was conducted to those marked assignments, each professor participated in a semi-structured interview, and a focus group was held with their students. Results showed that there were differences in the underlying conceptions of the participants, which lead to different feedback styles, such as confirmatory, corrective, achievement and learning-oriented, and focused on missing points. Therefore, it could be inferred that professors' feedbacks were understood in some cases as a mere correction of tasks and pointing out unachieved learning goals, while in others as projective improvement and as an open space for dialogue. These last two were the most valued kind of feedback by the students. Thus, this positive assessment emphasizes the need to include feedback as part of the curriculum of Initial Teacher Training programs to provide a formal framework for giving useful and enriching feedback to students.*

### **Keywords**

*Feedback – Conceptions – Evaluation – Initial Teacher Training.*

---

### **Introducción**

La evaluación del aprendizaje en su dimensión formativa y, particularmente la retroalimentación, han sido reconocidas en numerosos estudios como procesos que impactan positivamente en el aprendizaje, en todos los niveles de escolaridad, incluyendo la educación superior (BLACK; WILIAM, 1998; BIGGS, 2007; DOWDEN et al., 2013; EVANS, 2013; HIGGINS; HARTLEY; SKELTON, 2002; LI; DE LUCA, 2014; PRICE et al., 2010; HATTIE; TIMPERLEY, 2007; THOMSOM; FALCHIKOV, 1998). No obstante su importancia, la retroalimentación y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, han sido poco estudiados en el contexto Latinoamericano (CONTRERAS-PÉREZ; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, 2017; 2018). En el caso chileno, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente informa año tras año que la retroalimentación es el ámbito donde los docentes obtienen los más bajos resultados, independiente de las asignaturas y niveles de escolaridad (CHILE, 2016). Lo anterior muestra que existen serios problemas en las

prácticas de retroalimentación de los profesores chilenos, en especial si se piensa que en la Evaluación del Desempeño Profesional Docente ellos estarían desplegando sus mejores esfuerzos, ya que se les pide presentar evidencia que dé cuenta de su *mejor* práctica pedagógica. Esto lleva a reconocer que existen falencias en la formación inicial de los profesores, no solo en lo que respecta a los contenidos programáticos de las respectivas mallas curriculares, sino también debido a las prácticas de retroalimentación de los docentes formadores de profesores, que modelan su futuro accionar profesional.

Dado lo anterior, se diseñó una investigación para analizar prácticas y concepciones de retroalimentación de docentes y estudiantes de Pedagogía en Educación Primaria en su penúltimo año de formación, en aulas de tres universidades de la V región, Chile. La retroalimentación se contextualiza desde la perspectiva de la evaluación formativa del aprendizaje y su influencia en la formación profesional de los estudiantes. En este artículo se da cuenta de los resultados provenientes de una de estas universidades y la pregunta a la que se quiere responder es ¿Qué características posee la retroalimentación que otorgan los docentes a sus estudiantes al devolver trabajos conducentes a calificación y cuáles son las concepciones subyacentes a dichas prácticas?

Se usa el término “docente” para referirse al formador universitario de profesores; se usa el término “estudiante” para referirse al estudiante universitario que en el futuro será profesor; y se usa el término “profesor” para designar al profesional de la educación que se desempeña en el sistema escolar.

## **El contexto de la formación de profesores en Chile**

La calidad de la educación y específicamente la formación inicial docente en Chile ha sido tema de gran preocupación de los gobiernos desde el retorno a la democracia en 1990. A partir de ese año, se da impulso a diversas iniciativas para mejorarla, por ejemplo, recursos para las instituciones formadoras de profesores y becas para estudiantes destacados (AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2015). En la actualidad hay 52 universidades que forman profesores y para asegurar la calidad de esta formación se han implementado variadas políticas públicas. Es así que solo pueden dictar carreras de pedagogía universidades acreditadas con sus respectivos programas de formación acreditados (ÁVALOS, 2014). Por otra parte, los futuros profesores deben rendir una prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos a su egreso y, además, se han confeccionado estándares de formación disciplinaria y pedagógica para orientar la formación de profesores (ÁVALOS, 2014). No obstante, al día de hoy se evidencia una brecha entre las instituciones formadoras de profesores y el sistema escolar (GAETE; GÓMEZ; BASCOPÉ, 2016), lo que se traduce específicamente en falencias tales como la dificultad de diseñar e implementar procesos de evaluación pertinentes y usar sus resultados para retroalimentar a los estudiantes (MAHÍAS et al., 2014).

A este respecto, dos estudios recientes en la temática de evaluación del aprendizaje (AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2016; GYSLING, 2017), dan algunas luces sobre la formación inicial de profesores en retroalimentación. En ambos se concluye que si bien los estudiantes comprenden la importancia de retroalimentar el proceso formativo, también destacan la excesiva teorización y falta de equilibrio entre teoría y práctica.

Por otra parte, significan la retroalimentación en términos más bien conductistas como corrección y enunciación del error desde una perspectiva centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje del estudiante.

## **El concepto de retroalimentación en la evaluación del aprendizaje**

El término retroalimentación, o feedback en su origen, se refiere a un proceso de comunicación y ajuste de resultados. Ramaprasad (1983) establece que se trata de información sobre la brecha entre un estado de referencia y un estado deseable, la que es usada para cerrar dicha brecha.

El concepto es usado en diversas disciplinas y con diferentes significados. En el campo de la educación no hay acuerdo sobre un concepto unificado, en parte debido a que para algunos autores se asocia a procesos de evaluación, por lo cual se le considera como posterior a la enseñanza (HATTIE; TIMPERLEY, 2007); para otros es parte misma de la enseñanza (EVANS, 2013); y, en muchas investigaciones se le trata como un proceso vinculado específicamente a la evaluación con calificación (BAILEY; GARNER, 2010; BROWN; HARRIS; HARNETT, 2012; CARLESS, 2006; DIXON; HAIGH, 2009; GRAINGER; PURNELL; ZIPF, 2008; HARMAN; MCDOWELL, 2011; JODAIE; FARROKHI; ZOGHI, 2011; ORSMOND; MERRY, 2011; ORRELL, 2006; TANG; HARRISON, 2011).

No obstante, hay acuerdo en que, en un sentido amplio, la retroalimentación puede concebirse como un proceso de comunicación de información referida a algún desempeño del estudiante (HATTIE; TIMPERLEY, 2007), quien es el receptor. Sadler (1989), señala que para que tenga efectos positivos en el estudiante, este debe poseer un concepto del estándar (nivel de referencia o meta) hacia el cual dirigirse; ser capaz de comparar su nivel actual de desempeño con el estándar; y, comprometerse en una acción apropiada que conduzca a algún cierre de la brecha entre su nivel actual de desempeño y el estándar. Sadler (2010) añade que no puede considerarse como retroalimentación cualquiera de los numerosos procedimientos que se utilizan para comunicarle a un estudiante si la respuesta a una pregunta es correcta o incorrecta, por ejemplo, puntajes en las pruebas, notas, símbolos y palabras.

Desde una perspectiva socioconstructivista, Evans (2013), destaca que la retroalimentación incluye todos los intercambios generados en el proceso de evaluación, que ocurren dentro y fuera del contexto de aprendizaje inmediato, que pueden ser pedidos o no explícitamente y que provienen de una amplia gama de fuentes. Enfatiza la naturaleza dinámica y social del aprendizaje, destacando no solo la naturaleza de la retroalimentación, sino también los medios por los cuales es producida, distribuida y recibida. Por lo tanto, la retroalimentación es un proceso de diálogo cuya fuente de información puede ser no solo el profesor, sino que otro agente, como un par. Por ejemplo, Wiliam (2009) propone promover que los estudiantes como actúen como recursos unos para los otros, de manera que puedan evaluar sus trabajos.

En la práctica de la retroalimentación se pueden distinguir dos etapas (MAURI; BARBERÀ, 2007). Primero, una de comunicación de la información a los estudiantes. Dicha información debe ser comprendida por los estudiantes y, por lo tanto, el profesor

debe pensar en la manera en que ellos reciben, codifican e interpretan dicha información. De esta forma, debe entregarse en un lenguaje claro y compartido, y si son comentarios escritos deben ser legibles y bien ubicados espacialmente. Ello implica la comprensión de números, letras, cruces, vistos, como también de conceptos y procesos involucrados (MURPHY; CORNELL, 2010). La comprensión de la comunicación es solo un aspecto de la retroalimentación. Es necesario además que el estudiante la valore y use con el propósito de mejorar sus aprendizajes y de ahí que a la segunda etapa se la denomine a veces como de aprovechamiento (MAURI; BARBERÀ, 2007). Ambas etapas pueden desplegarse de distintas maneras dependiendo del número de estudiantes, tiempo disponible, contenidos y habilidades evaluadas, tipo de errores cometidos, nivel de los cursos, entre otros.

Para el propósito de esta investigación, se considerará que la retroalimentación es un proceso de diálogo que inicia el profesor a partir de los resultados de la aplicación de algún procedimiento de evaluación a los estudiantes, que involucra la entrega de comentarios y variadas sugerencias, con la finalidad de ayudarlos a reconocer errores y corregirlos, desarrollando así habilidades de autoevaluación y monitoreo. Para el profesor, esto implica que debe contar con criterios y estándares de evaluación previamente establecidos y comunicados a los estudiantes; diseñar e implementar un sistema adecuado para recoger la información sobre el aprendizaje, como también estrategias para comunicar dicha información y usarla para que los estudiantes aprendan mejor (BLACK; WILIAM, 1998; BLAIR; MCGINTY, 2012; DRAPER, 2009; DOWDEN et al., 2013; HAVNES et al., 2012; LONG, 2014; ORSMOND et al., 2013; SADLER, 1989; WILIAM, 2011).

## Categorías de retroalimentación

La literatura especializada otorga algunas clasificaciones útiles para analizar prácticas de retroalimentación y las concepciones que las orientan. A continuación, la Tabla 1 presenta aquellas más apropiadas para el tipo de estudio realizado.

**Tabla 1-** Categorías de Retroalimentación

Tipos de retroalimentación		Ejemplos
<b>Retroalimentación evaluativa</b>  Se trata de la emisión de un juicio sobre los estudiantes o bien sobre sus trabajos, sin descripción o explicación alguna. Puede subdividirse en positiva y negativa.	Recompensa	Caritas felices
	Castigo	Caritas tristes
	Aprobación	"Bien hecho"
	Desaprobación	"Podrías hacerlo mejor, pero eres muy flojo".
	Confirmativa	Vistos buenos, cruces.
	Correctiva	"La respuesta es 4".
<b>Retroalimentación descriptiva</b>  Modalidad dirigida al trabajo del alumno, orientada a describir las fortalezas y debilidades.	Especificar logros	"Has logrado identificar correctamente los divisores".
	Especificar lo que falta	"Te equivocaste en el signo".
	Construir aprendizajes	"¿Por qué crees que te equivocaste?".
	Diseñar caminos para aprender	"¿Cómo crees que puedes mejorar?".

Fuente: Elaboración propia en base los estudios de Hattie; Timperley, 2007; Li; Barnard, 2011; Orsmond; Merry, 2011; Tunstall; Gipps, 1996.

## Concepciones de retroalimentación

Las concepciones constituyen una valoración del profesor sobre algo y actúan como un filtro, por lo cual constituyen un factor que lo hace tomar determinadas opciones educativas. Las concepciones están conformadas tanto por el conocimiento profesional como por las creencias. El conocimiento profesional está constituido por saberes pedagógicos, criterios profesionales y argumentaciones teóricas explícitas construidas en la formación inicial y continua del profesor, y a partir de las distintas experiencias de su desarrollo profesional. Las creencias, en cambio, son construcciones mentales válidas para los actores particulares y representan construcciones que no necesitan ser consensuadas para ser consideradas válidas, no requieren una condición de verdad contrastada, como tampoco requieren de reglas lógicas para determinar su correspondencia con la realidad (PRIETO; CONTRERAS, 2008).

A partir de una revisión de investigaciones al respecto, Contreras-Pérez y Zúñiga-González (2017), clasificaron las concepciones de los docentes en las siguientes categorías:

- Retroalimentación entendida como corrección de la tarea: Se concibe como un proceso en el cual se comunica al estudiante su aciertos, pero especialmente sus errores, a través de símbolos, marcas, cruces, vistos y puntajes. Tiene características de evaluativa, específica y retroactiva, es decir, que identifica los errores cometidos en la tarea pasada (BAILEY; GARNER, 2010; HARRIS; IRVING; PETERSON, 2008; LI; BARNARD, 2011; LONG, 2014; JODAIE; FARROKHI; ZOGHI, 2011; ORSMOND; MERRY, 2011; TANG; HARRISON, 2011). Como práctica, la usan en especial los docentes universitarios en trabajos escritos para comunicar, explicar y justificar la calificación asignada, no solo a sus estudiantes, sino también a sí mismos y sus superiores;

- Retroalimentación entendida como elogio: Se trata de retroalimentación evaluativa, positiva y dirigida al ego de los estudiantes y su finalidad es promover sentimientos positivos y compromiso con el estudio, en especial en estudiantes a los que les cuesta más obtener buenos resultados (BURNETT; MANDEL, 2010; HARRIS; IRVING; PETERSON, 2008; NELSON; SCHUNN, 2009). Como práctica, no conduce a mejorar el aprendizaje pues se dirige a la percepción del alumno sobre su persona y no a su desempeño en la tarea retroalimentada (STOBART, 2006). No obstante, es una de las más utilizadas en cualquier nivel de escolaridad;

- Retroalimentación entendida como mejoría proyectiva: Esta concepción se centra en elementos meta-cognitivos del estudiante tales como el monitoreo y evaluación de las estrategias que utiliza. Como práctica se caracteriza por comentarios, escritos, virtuales, pero de preferencia orales, que se pueden dar durante el desarrollo de algún trabajo o al final. El sentido que le otorgan los profesores a esta modalidad es eminente formativo y proyectivo pues esperan que los estudiantes mejoren en trabajos a futuro. En este caso, la retroalimentación debe estar más bien centrada en habilidades generales (JONSSON, 2013), y en aquello que necesitan mejorar, más que en cuán bien lo han hecho (WILLIAM, 2009).



## **Metodología**

La presente es una investigación enmarcada en un paradigma cualitativo e interpretativo y es de tipo exploratorio-descriptivo (CHARMAZ, 2014). En esta sección, se presentan los resultados de la primera fase de un proyecto FONDECYT Regular, cuyo objetivo es analizar de procesos de retroalimentación en aulas de universidades de la V región, formadoras de profesores de Educación Primaria. La investigación que aquí se presenta, busca caracterizar la retroalimentación que otorgan los docentes a sus estudiantes al devolver trabajos conducentes a calificación y conocer las concepciones subyacentes a dichas prácticas. Para dicha tarea se consideraron cuatro fuentes de información: observación de devolución de los trabajos calificados, procedimientos de evaluación corregidos, entrevistas semiestructuradas a los docentes cuyas devoluciones fueron observadas y un grupo focal con estudiantes de los cursos observados que voluntariamente accedieron a participar del estudio. Dichas actividades de recolección de información fueron grabadas en audio, previo consentimiento informado de los participantes, y posteriormente transcritas para su análisis (FLICK, 2009).

Los resultados aquí presentados requirieron de la comprensión un fenómeno contemporáneo en profundidad dentro del contexto en el que desarrolla, considerando diferentes fuentes de información que en un principio fueron analizadas como unidades independientes y posteriormente fueron trianguladas entre sí y con explicaciones teóricas previamente definidas (SALDAÑA, 2016), como las tipologías de retroalimentación (GIBBS, 2012). A continuación, se detallan las características del proceso de recolección y análisis de las diferentes fuentes de información utilizadas.

## **Sujetos de estudio**

### **Estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica**

Estudiantes matriculados en la carrera y que se encuentran en su penúltimo año de formación. Se escogió este nivel ya que los estudiantes de dichos cursos ya han experimentado durante años la retroalimentación por parte de sus profesores y, por lo tanto, tienen concepciones formadas en su trayectoria estudiantil en la universidad (LONG, 2014). El último año fue descartado ya que en estas carreras generalmente se realiza una práctica final intensiva, por lo cual los estudiantes se encuentran fuera de la universidad la mayor parte del tiempo. Todos los estudiantes dieron su autorización para observar las clases y la mayoría asistió al grupo focal.

### **Docentes de la carrera de Pedagogía Básica**

Se trata de los docentes que imparten clases en el penúltimo año de la carrera a los estudiantes caracterizados anteriormente. Se escribió un correo electrónico a siete docentes solicitando su participación y aceptaron cuatro.

## **Observación de devolución de trabajos calificados**

Luego de establecer contacto con la dirección de la carrera de Educación General Básica, se observaron cuatro asignaturas correspondientes al tercer año. Específicamente, se observó una devolución de algún trabajo escrito, poniendo el foco en los comentarios orales que realizaban los docentes al respecto, las actividades que promovían y la forma en que los estudiantes recibían sus trabajos y los comentarios. Para ello, se utilizó una Pauta de observación de devolución de trabajos calificados, estructurada en base a las siguientes dimensiones: *Contexto, comunicación de resultados y aprovechamiento de los resultados*.

La información proveniente de cada observación fue objeto de un análisis descriptivo para caracterizar tipos de procedimientos de evaluación, destinatarios de la comunicación de retroalimentación (grupal, pequeños grupos, individual), modalidad de la comunicación (escrita, oral, gestual), foco de la comunicación, acciones y juicios emitidos por el docente. Luego, se aplicó a dicha información un conjunto de códigos basados en las categorías de retroalimentación. Dos investigadores colaboradores, codificaron independientemente las actividades de retroalimentación para, posteriormente, ser revisadas por el equipo, resolviendo las discrepancias y generando códigos emergentes.

### **Procedimientos de evaluación corregidos**

Se solicitó a cada docente copias de los procedimientos de evaluación corregidos que hubieran obtenido calificación buena, regular y deficiente. A dichos documentos se les aplicó una pauta de análisis con el propósito de recoger información acerca de las modalidades de retroalimentación presentes. Las dimensiones de análisis de la pauta fueron *Caracterización del procedimiento de evaluación; Descripción de símbolos y Descripción de comentarios escritos*.

### **Entrevistas a docentes**

Los docentes cuyos cursos fueron observados, participaron de una entrevista semiestructurada individual con el propósito de comprender sus percepciones sobre sus prácticas de retroalimentación, oral y escrita, y conocer las concepciones que subyacen, enfatizando en los beneficios y dificultades percibidos para el aprendizaje de los estudiantes. Cada entrevista fue grabada y luego transcrita para su análisis. Una vez transcritas, se comenzó a establecer códigos en base a la tipología de retroalimentación predefinida y a temáticas emergentes, para luego clasificar la información en categorías. A medida que la información fue creciendo, las categorías de fueron depurando y se establecieron relaciones entre ellas.

### **Grupo focal con estudiantes**

El grupo focal se realizó con los estudiantes del curso observado con la finalidad de indagar en sus concepciones sobre retroalimentación y los beneficios y dificultades percibidos para sus aprendizajes. En la primera parte se les pidió responder por



escrito y de forma individual algunas preguntas orientadoras relativas al concepto de retroalimentación, usos que le daban, grado de satisfacción con la información que les entregaba la retroalimentación y su impacto, entre otros aspectos, para luego reflexionar compartiendo sus ideas con el grupo.

En la segunda parte se le entregó a cada participante una prueba ficticia tipo ensayo consistente en 3 páginas, con retroalimentación de 4 diferentes formas (mostrando diferencias en los símbolos y el tipo de comentarios), preparado por el equipo de investigación con anterioridad (ROBINSON; POPE; HOLYAK, 2013). Se pidió a los estudiantes que leyeran y analizaran la retroalimentación de las pruebas y que posteriormente entregaran sus comentarios sobre la calidad de la retroalimentación y de sus posibles efectos para el aprendizaje.

## Resultados

### Prácticas de retroalimentación

Siguiendo lo estipulado en la metodología, primero se procedió a caracterizar las modalidades de devolución de trabajos calificados por parte de los docentes. Con la ayuda del software Nvivo 11, se pudo destacar el uso de la retroalimentación para especificar lo que falta, para corregir aciertos y errores, y para construir aprendizajes. Una vez identificado el tipo de retroalimentación preferente, se realizó una caracterización global del tipo de retroalimentación ofrecida por los docentes (Tabla 2).

**Tabla 2-** Tipo de retroalimentación ofrecida por los docentes

Docente	Propósito de la actividad	Foco o contenido	Audiencia	Momento en que se realiza y duración.	Tipo de retroalimentación preferente
1	Comprender los bajos resultados. Apoyar el aprendizaje no evidenciado, a través de la corrección de errores.	Contenido matemático y de didáctica de la matemática.	Grupo curso, individual y parejas.	Todo el bloque de clases. 1 hora y 20 minutos.	Especificar lo que falta y Construir aprendizajes.
2	Comunicar resultados y corregir errores.	Contenido de la prueba.	Grupo curso	Al inicio de la clase. 30 minutos	Correctiva
3	Apoyar el aprendizaje no evidenciado y apoyar el trabajo a futuro.	Contenido de lectura y de didáctica de la lectura.	Grupo curso preferentemente, también a parejas o de forma individual.	Posterior a la exposición de una alumna. 1 hora y 5 minutos.	Construir aprendizajes y Especificar lo que falta.
4	Corregir errores y apoyar el aprendizaje.	Contenido de la prueba y aspectos formales de estructura.	Al inicio al grupo curso, luego de forma individual	Al inicio de la clase. 1 hora y 6 minutos.	Especificar lo que falta.

Fuente: Elaboración propia.

Se puede afirmar que en los docentes observados emerge variedad de formas de retroalimentar a los estudiantes con algunas características comunes. En primer lugar, todos comunican el propósito de la actividad de retroalimentación, y, aunque en algunos casos dicho propósito puede no ser muy claro, tiene un marcado inicio, desarrollo y cierre. Sitúan esta actividad de preferencia al inicio de la clase, en un rango que va desde la media hora hasta una hora y veinte minutos, dirigida ya sea al curso completo, a pequeños grupos o de forma individual y poniendo el foco en el contenido de la evaluación aplicada. Ninguno de ellos hace retroalimentación negativa y casi no hay desaprobación.

La mayoría de las intervenciones de retroalimentación (62%) fue clasificada como descriptiva y va desde especificar errores hasta orientar con preguntas para el trabajo futuro. Una porción del 38% fue clasificada como retroalimentación evaluativa, es decir, que solo señala de alguna manera si el trabajo está bien o mal, con preferencia a indicar la respuesta deseada y a aprobar. Hay que destacar que la mayoría de esta modalidad fue desarrollada por una de las docentes.

### Procedimientos de evaluación corregidos

A continuación (tabla 3), se sintetizan las características de las revisiones realizadas por cada docente a las pruebas o trabajos de sus estudiantes, de acuerdo a la pauta de análisis. Hay que destacar que no se encontraron diferencias en la retroalimentación si la calificación era buena, regular o insuficiente.

**Tabla 3-** Revisiones realizadas por docentes a pruebas o trabajos de estudiantes

Caracterización de prácticas de retroalimentación escrita			
Asignatura y procedimiento de evaluación aplicado	Simbología usada en la corrección y su sentido	Comentarios realizados y su sentido	Tipos de retroalimentación
<p><b>Docente 1</b> Matemática Prueba escrita: 5 problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vistos buenos, cruces, vistos con una raya al medio, para indicar que algo está bueno o malo o medianamente bueno.</li> <li>• Círculos encerrando algún error.</li> <li>• Texto subrayado, para mostrar que algo está malo o incompleto y conducir a un comentario.</li> <li>• Signos de interrogación, para indicar que algo no se entiende.</li> <li>• Puntaje por pregunta para indicar la valoración.</li> <li>• No hay puntaje total ni calificación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas breves y específicas sobre aspectos que faltan. Por ejemplo "¿Nombre del gráfico?".</li> <li>• Indicaciones para que se complete la respuesta. Por ejemplo, "Realizar consideración del tiempo determinado"</li> </ul>	<p>Símbolos y comentarios bien ubicados, legibles y bien redactados. Retroalimentación dirigida al trabajo, específica y retroactiva. No se observan juicios a la persona del estudiante como tampoco comentarios de desaprobación.</p> <p>De acuerdo a la tipología hay presencia de retroalimentación del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmativa,</li> <li>• Correctiva, y</li> <li>• Especificar lo que hay que mejorar.</li> </ul>

<p><b>Docente 2</b> Cuidado infantil Prueba escrita: 14 preguntas de selección múltiple y 7 de respuesta breve.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vistos buenos y cruces, para indicar que algo está bueno o malo.</li> <li>• Círculos encerrando la respuesta correcta.</li> <li>• Flechas cuyo fin es conducir a un comentario.</li> <li>• Signos de interrogación, para indicar que algo no se entiende.</li> <li>• Texto tachado o subrayado, para mostrar que algo está malo o incompleto y conducir a un comentario.</li> <li>• Puntaje por pregunta, puntaje total y calificación para indicar la valoración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarios sobre o bajo la respuesta del estudiante, completándola. Por ejemplo, "... un aumento de la TSH".</li> <li>• Texto tachado y comentarios sobre o bajo la respuesta del estudiante, poniendo la respuesta adecuada. Por ejemplo, "Complicaciones de la parotiditis".</li> </ul>	<p>Símbolos y comentarios bien ubicados, legibles y bien redactados. Retroalimentación dirigida al trabajo, específica y retroactiva. No se observan juicios a la persona del estudiante como tampoco comentarios de desaprobación.</p> <p>De acuerdo a la tipología hay presencia de retroalimentación del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmativa, y</li> <li>• Correctiva.</li> </ul>
<p><b>Docente 3</b> Lectura Informe de práctica: Análisis de un caso práctico. El informe se entregó de manera virtual, por lo cual la revisión se hizo en Word.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se encuentran vistos ni cruces, como tampoco puntaje o calificación.</li> <li>• Texto tarjado, para eliminarlo.</li> <li>• Texto con rojo, para indicar algún error de escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarios o preguntas para que se complete algún aspecto. Por ejemplo, "señale el curso en que desarrolla la indagación" y ¿Qué hacen los alumnos?</li> <li>• Comentarios específicos que indican lo que no se debe hacer y por qué. Por ejemplo, "Evitar juicios de valor" y "Este informe no requiere contextualización del PEI, ya que..."</li> <li>• Preguntas que cuestionan lo realizado. Por ejemplo, "¿solo ver? no analizará, reflexionará".</li> <li>• Comentarios finales señalando qué está bien del informe y qué falta por mejorar. Por ejemplo, "La estructura es adecuada en su forma, ya que presenta los tres elementos básicos. "Mejorar la calidad de la descripción".</li> </ul>	<p>Retroalimentación dirigida al trabajo; en la mayoría de los casos específica, pero en otros es más general; es retroactiva y a veces proactiva. Aunque no se observan juicios a la persona del estudiante como tampoco comentarios de desaprobación, sí hay eliminación de palabras o frases.</p> <p>De acuerdo a la tipología hay presencia de retroalimentación del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correctiva.</li> <li>• Desaprobación.</li> <li>• Especificar lo que hay que mejorar.</li> <li>• Especificar logros, y</li> <li>• Construir aprendizajes</li> </ul>
<p><b>Docente 4</b> Metodología de la investigación Prueba escrita: 2 preguntas abiertas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vistos buenos, cruces, vistos con una raya al medio, para indicar que algo está bueno o malo o medianamente bueno.</li> <li>• Texto tachado para mostrar que algo está malo o incompleto (faltas de ortografía o conceptos mal empleados).</li> <li>• Signos de interrogación, para indicar que algo no se entiende.</li> <li>• Círculos con letras mayúsculas P o H, que remiten a comentarios al final de la hoja de respuesta.</li> <li>• Círculos encerrando palabras o frases, para indicar que se hacen comentarios.</li> <li>• Flechas cuyo fin es conducir a un comentario.</li> <li>• Puntaje por pregunta, puntaje total y calificación para indicar la valoración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarios realizados al margen de la hoja o sobre el texto del alumno. Refieren a aspectos erróneos o incompletos, por ejemplo, "Citar el texto cuando corresponda" y "Asociar con la experiencia".</li> <li>• Comentarios al final de cada una de las dos respuestas que señalan qué aspectos fueron logrados y cuáles no, incluyendo felicitaciones y sugerencias generales del tipo "Focalizar y profundizar". Pueden considerarse una síntesis de lo señalado anteriormente para cada pregunta.</li> </ul>	<p>Se trata de retroalimentación dirigida al trabajo, específica, proactiva y retroactiva. Contiene comentarios positivos y no se observan comentarios de desaprobación.</p> <p>De acuerdo a la tipología hay presencia de retroalimentación del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmativa,</li> <li>• Especificar logros, y</li> <li>• Especificar lo que hay que mejorar.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

## Percepción de los docentes

Los docentes participantes señalaron que en general no poseen formación en retroalimentación, por ser este un tema novedoso y que solo en la última década ha sido integrado en los programas de estudio de Formación Inicial Docente. Respecto de momento preferente y modalidad de retroalimentación preferida no existen concordancias entre ellos, pudiendo ser oral, escrita, al inicio o final de la clase, evidenciado que estos procesos se relacionan con la forma en que se planifica la enseñanza y las características personales del docente. Tampoco hay concordancia en la percepción de aprovechamiento para los procesos de aprendizaje por parte de sus estudiantes, pudiendo inferirse que aquellos docentes que realizan constantemente procesos de retroalimentación perciben que esta sí tiene efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes sí concuerdan en que la retroalimentación es necesaria para monitorear el aprendizaje, pero el tiempo y el gran número de estudiantes dificulta la tarea. Respecto al tipo de retroalimentación que se infiere respecto de las definiciones que los participantes entregaron, esta es tanto de naturaleza evaluativa como descriptiva, con variantes en cada docente, lo que se observa en la tabla 4, a continuación.

**Tabla 4-** Percepciones de retroalimentación de los docentes participantes

Docente	Formación en retroalimentación	Momento preferido para darla	Destinatario y modalidad preferente	Aprovechamiento para el aprendizaje	Definición de retroalimentación	Tipo de retroalimentación declarada
1	No en retroalimentación, sí de evaluación en estudio posgrado	Final de la clase	Al curso Oral	Inversamente proporcional al tamaño del curso y proporcional al interés del estudiante	Posibilidad de verificar si lo enseñado ha sido aprovechado por los estudiantes y si se han eliminado los obstáculos propios del aprendizaje	Confirmativa Correctiva Especificar logros Especificar lo que falta
2	No	Inicio de clase	Al curso Oral	Depende de la motivación del estudiante	Oportunidad de reafirmar conceptos y corregir errores	Confirmativa Correctiva
3	No formal, sí en la práctica	Todo el proceso, cuando sea requerido	En grupos En pares Individual Oral Escrita	Estudiantes aplican lo aprendido en otras situaciones y agradecen recibirla.	Momento en que profesor y alumno toman conciencia de lo que hay que mejorar, sobre qué está bien, mal, qué hay que mejorar y cómo mejorarlo	Correctiva Especificar logros Especificar lo que falta Construir aprendizajes
4	No formal, autodidacta	Al inicio de la clase	Al curso Individual Oral Escrita	Principalmente aprovechada por estudiantes aventajados	Conversación sobre aspectos positivos y descendidos. Importancia del respeto y la cercanía para potenciar habilidades	Correctiva Especificar logros Especificar lo que falta

Fuente: Elaboración propia.

## La percepción de los estudiantes

Es necesario destacar que los estudiantes de esta carrera, ya en su penúltimo año, no han tratado la retroalimentación como un contenido en ninguna de las asignaturas que han tenido hasta ahora. Este es un dato importante pues permite comprender la forma en que se van refiriendo conceptualmente a este proceso durante el desarrollo del grupo focal. La tabla 5 a continuación ofrece una síntesis de lo recabado en el grupo focal:

**Tabla 5-** Percepciones de estudiantes sobre prácticas de retroalimentación

Concepciones de retroalimentación de los estudiantes			
Concepto de retroalimentación	Características de la buena retroalimentación	Efectos en el aprendizaje	Tipos de retroalimentación
<p>Retroalimentación como "Diálogo", significado como un proceso unidireccional de "decir", de parte del docente al estudiante, sin existir construcción conjunta y más bien con un carácter retroactivo. Aunque señalan que no debe ser una imposición, esto parece remitir meramente a la forma de decir, por ejemplo, sugerir en vez de ordenar.</p> <p>E3: "...es de diálogo, conversación, te preguntan por qué pensaste que era esto y no era lo otro, entonces siempre es como un diálogo constante, te dan sugerencias como se podría hacer o sabes qué, mira buscar esto o averiguar sobre este tema, quizá te va a servir, es como así, es muy no es como tú tienes que hacer esto y eso, es más un diálogo."</p>	<p>Debe ser clara, específica, muy detallada (si es escrita, con símbolos que ayuden a la comprensión, como flechas), que dé sugerencias para mejorar, a tiempo, coherente con los puntajes y calificaciones asignadas.</p> <p>Aunque debe ir dirigida al contenido evaluado, valoran comentarios sobre aspectos formales tales como redacción y ortografía.</p> <p>Idealmente debe darse oportunidad de mejorar el trabajo.</p>	<p>Corto plazo: Sirve para comprobar o verificar aprendizajes; conocer y comprender errores. "Igual lo tomo como una comprobación del aprendizaje... también como una verificación"</p> <p>Mediano plazo: realizar mejores trabajos a futuro. "Como base para nuevos temas también".</p> <p>Largo plazo: modelar el futuro actuar profesional como profesores. "Es para que nosotros lo generemos cuando estemos con nuestros alumnos".</p>	<p>Confirmativa,</p> <p>Correctiva, y</p> <p>Especificación del aprendizaje no logrado.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Al analizar los datos individuales en conjunto, las concepciones que emergen desde las prácticas de los profesores, oral y escrita, y desde las percepciones de los estudiantes pueden sintetizarse como sigue a continuación.

### Retroalimentación entendida como corrección de la tarea

En esta investigación tres de los cuatro docentes entregaron retroalimentación sobre trabajos conducentes a calificación y, necesariamente debieron comunicar al estudiante su nivel de aprendizaje traducido ya sea en un número o concepto, y en la mayoría de

los casos acompañado de puntajes y vistos o cruces. En cuanto práctica oral, se encontró preferentemente en una docente y en los otros casos restantes, estuvo acompañada de otras prácticas de retroalimentación de mayor impacto en el aprendizaje del estudiante, lo que indica que no sería una concepción dominante.

Los estudiantes por su parte, si bien esperan que sus docentes les indiquen sus aciertos y errores, es claro que no le otorgan ningún valor a esta modalidad aislada ya que ni siquiera la mencionaron como retroalimentación.

Por tratarse de retroalimentación que solo señala si el trabajo es correcto o incorrecto, tiene poco impacto en el aprendizaje (HATTIE; TIMPERLEY, 2007). Esto ocurre porque las notas, vistos y cruces u otros símbolos otorgan una información muy limitada, por lo cual, el estudiante tiene poca posibilidad de mejorar, en especial si la nota no es buena pues puede desmotivarse (JONSSON, 2013). La literatura especializada señala que aun cuando se ponga una calificación acompañada de comentarios de buena calidad, es decir, orientados por una concepción de retroalimentación constructivista, el estudiante otorga poca atención a mejorar su aprendizaje, ya que está más preocupado de la calificación obtenida, produciéndose un efecto de “cancelación” (BUTLER, 1988; CROOKS, 1988; GIBBS; SIMPSON, 2009; JONSSON, 2013; NICOL, 2010; SADLER, 1989; STOBART, 2006).

### **Retroalimentación entendida como la especificación del aprendizaje no logrado**

En la interacción oral con sus estudiantes, tres docentes dedicaron la mayor parte del tiempo a destacar aspectos de diversa naturaleza que los estudiantes no habían logrado, con distinto nivel de especificidad. En el caso de los comentarios por escrito, dos docentes usaron de preferencia esta modalidad. Los estudiantes por su parte valoran esta práctica, aunque esperan que además sea otorgada con sugerencias para mejorar.

Se trata de una categoría emergente en esta investigación: es retroalimentación descriptiva, específica, dirigida al trabajo, centrada en el proceso seguido por el estudiante identificando aquello que no logró (HATTIE; TIMPERLEY, 2007), en algunos casos acompañada de orientaciones para la corrección. Los focos pueden ser errores cometidos, aspectos incompletos o ausencias, en relación tanto a la forma como al fondo del trabajo del estudiante. Esta amplitud de prácticas sugiere variados propósitos: rendición de cuentas, porque tanto la institución como los estudiantes esperan que se entregue retroalimentación; promoción de mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, porque les permite comprender la naturaleza de sus errores; y fomentar procesos de autorregulación en los estudiantes, porque los motiva a revisar el trabajo realizado y generar autónomamente ideas sobre cómo mejorarlo (BROWN; HARRIS; HARNET, 2012).

### **Retroalimentación entendida como mejoría proyectiva**

En la retroalimentación oral dos docentes realizaron una serie de preguntas enfocadas a que los estudiantes buscaran formas de mejorar sus trabajos, focalizándose tanto en aspectos específicos como generales; dieron espacio al diálogo; recibieron e interpretaron sus respuestas y centraron sus esfuerzos para dirigirlos hacia desempeños



futuros en que ellos pudieran transferir o aplicar nuevamente el conocimiento. Esta forma de retroalimentar se encontró solo en un trabajo escrito, que, coherente con la naturaleza de esta concepción, se trataba de un informe de avance sin calificación y su revisión fue hecha con el único propósito de apoyar la confección del trabajo final. De acuerdo a la literatura (CARLESS, 2015; HATTIE; TIMPERLEY, 2007; SADLER, 2010), se puede inferir que estos docentes tendrán un impacto mayor en el aprendizaje. En palabras de Sadler (1989), contribuyeron a cerrar la brecha entre un estado inicial del alumnado y el deseado. La información recogida en el grupo focal, sugiere que los estudiantes, aunque señalan algunas características de esta concepción, sus mayores expectativas son más bien al corto y mediano plazo. No obstante, algunas mencionaron el efecto que tiene la retroalimentación en modelar su futuro accionar profesional.

### **Retroalimentación entendida como “diálogo”**

Una categoría en un distinto nivel surge desde las voces de los estudiantes y corresponde a lo que ellas denominan como diálogo. De acuerdo a la literatura, la retroalimentación como diálogo consiste en un proceso que involucra una interacción coordinada entre profesor-estudiante, o incluso entre estudiante-estudiante. Esta interacción, junto al compromiso del estudiante, debiera desencadenar en su mente una actividad que le permitiera construir significados, compartirlos e incluso negociarlos con su docente y pares. Para ello el docente debe establecer un contexto adecuado, precedido por un ambiente estimulante e interactivo de enseñanza, adaptar los comentarios a las necesidades de los estudiantes y recurrir a diversas fuentes, incluyendo a los compañeros, y a diversas modalidades de diálogo (CARLESS, 2015; KERR, 2017; NICOL, 2010). Los estudiantes del grupo focal describen y ejemplifican más bien un proceso de transmisión de información por parte del docente hacia ellas de forma individual, centrado en la entrega de comentarios y preguntas, e incluso de sugerencias para mejorar, pero posicionándolas como receptoras pasivas pues pareciera no haber interacción con sus ideas, haciendo muy difícil la producción de conocimiento a partir de dicha información. De acuerdo a Ajjawi y Boud (2015), este es un enfoque transmisivo en el que se significa a la retroalimentación no como diálogo sino más bien como un monólogo, y en el que no se tiene en cuenta la naturaleza dinámica e interpretativa de la comunicación.

## **Conclusiones**

### **Caracterización de la retroalimentación realizada por los docentes**

Los resultados del estudio muestran que la retroalimentación que ofrecen los docentes a sus estudiantes de pedagogía presenta diversos matices. Por una parte, la retroalimentación oral es preferentemente descriptiva y va desde la especificación de aquello que hay que mejorar hasta la construcción de aprendizajes. Al momento de otorgarla, todos los docentes comunicaron un propósito de la actividad y le asignaron un tiempo considerable de la sesión observada. Generalmente va dedicada al grupo curso,

aunque también se observaron diálogos de los docentes con estudiantes de forma individual o con grupos más reducidos. Es positivo destacar que el foco de la retroalimentación fue el trabajo de los estudiantes y que no se evidenciaron comentarios negativos.

Por otra parte, la retroalimentación escrita es preferentemente confirmativa, específica, retroactiva y de especificación de aquello que hay que mejorar. En el discurso, todos señalan que por una parte debe ser correctiva, en tanto que la mayoría agrega la especificación de logros y de aquello que falta. Solo una docente destacó el valor de retroalimentación para construir aprendizajes. Es decir, en los docentes participantes se manifiesta el uso de la retroalimentación como una práctica que explica los resultados y justifica las calificaciones asignadas, además del valor pedagógico asignado a la comprensión de la naturaleza de los errores de los estudiantes.

### **Las concepciones subyacentes predominantes y al aprovechamiento de los resultados**

Las concepciones subyacentes predominantes en los docentes participantes son las de retroalimentación como Corrección de la tarea y Especificación de aprendizaje no logrados. Considerando la escasa formación en retroalimentación existente en la actualidad en los centros de formación inicial docente en Chile, tal predominancia puede tenerse en cuenta como fundamento para que las carreras de pedagogía promuevan mejoras en las prácticas de retroalimentación, ya que bajo dichas concepciones se complejiza el aprovechamiento de los resultados por parte de los estudiantes, puesto que ellos indican que la retroalimentación que más les sirve es aquella que les da sugerencias para mejorar. Paradójicamente, declaran que aquella es la que menos han recibido.

Respecto del aprovechamiento de los resultados de la retroalimentación para promover aprendizajes, existen discrepancias en docentes y estudiantes. Aquellos docentes que conciben la retroalimentación como mejora proyectiva sí dan cuenta del uso que sus estudiantes dan a la retroalimentación otorgada para mejorar y monitorear sus resultados de aprendizaje, mientras que aquellos que la perciben como corrección de la tarea indican que su utilidad es reducida y que el tiempo que tardan en realizarla, sumado a clases numerosas dificultan la tarea. A su vez, los estudiantes en el corto plazo tienden a concebirla como un ejercicio de verificación de aprendizajes, percibiendo un aprovechamiento menor al otorgado en una visión de largo plazo, donde destacan la acción modeladora de sus docentes respecto de su futuro desempeño laboral. Es decir, los futuros profesores están conscientes de que la forma que tendrán de retroalimentar a sus estudiantes está estrechamente ligada al tipo de retroalimentación vivenciada en sus estudios de formación inicial docente.

### **Consideraciones finales acerca del aprendizaje de la retroalimentación**

Los estudiantes reconocen no haber tenido formación académica, es decir, no haber tratado el tema de la retroalimentación en ninguna asignatura y no recuerdan haber tenido retroalimentación en sus colegios de procedencia. Lo anterior conduce a dos conclusiones: la primera es que su conocimiento sobre retroalimentación lo han ido construyendo a partir de su propia experiencia; la segunda es que esta experiencia la han tenido con sus docentes en la universidad mientras son formadas como futuras profesoras.

Esto se confirma por la dificultad que presentan al tratar de conceptualizar el proceso, como también por la facilidad para caracterizar una buena retroalimentación poniendo de ejemplo a sus docentes, en especial a aquellos que han tenido en los últimos años.

Conceptualizar y caracterizar la retroalimentación de buena calidad más bien como un monólogo, sugiere que esta modalidad de retroalimentación es la mejor que han experimentado los estudiantes. Esta situación remite al “Aprendizaje por observación” acuñado por Dan Lortie (1975), que describe la forma en que los futuros profesores aprenden en base a pasar muchas horas en contacto con sus docentes, construyendo una serie de ideas y concepciones sobre la enseñanza, evaluación, retroalimentación, entre otros. Una de las limitaciones de esta forma de aprender, en contraste con otras profesiones, es que los futuros profesores pueden no percibir que aquello que experimentaron sobre enseñanza, evaluación, retroalimentación, entre otros, es solo una visión parcial del trabajo del profesor (BORG, 2004). No obstante, en este caso en particular, parece ser que los estudiantes han sabido reconocer y distinguir aquellas experiencias con sus docentes que, de acuerdo a la literatura, no son adecuadas para mejorar los aprendizajes, como por ejemplo, la corrección.

Finalmente, es necesario enfatizar que la retroalimentación debe ser incluida en los procesos de planificación de la enseñanza en la Formación Inicial Docente. Para ello deben tener claridad en los motivos por los que retroalimentan, saber qué ideas comunicarán a sus estudiantes al entregar los resultados de la evaluación, reconocer dónde encontraron los errores frecuentes y promover la reflexión con sus estudiantes por qué ocurrieron. Es necesario que se realice un diálogo con los estudiantes, asegurándose de escoger un lenguaje comprensible para todos y de intencionar la participación de los estudiantes. Consideramos que forma de materializar dicha inclusión es la incorporación de la retroalimentación como materia de estudio en los programas de formación inicial docente, ya sea en las asignaturas de evaluación, planificación o en las diferentes didácticas que componen las carreras de Educación Primaria.

## Referencias

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional**. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación, 2016.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Estudios sobre formación inicial docente (FID) en Chile**. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación, 2015.

AJJAWI, Rola; BOUD, David. Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 42, n. 2, p. 252-265, 2015. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>

ÁVALOS, Beatrice. La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. esp., p. 11-28, 2014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

BAILEY, Richard; GARNER, Mark. Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. **Teaching in Higher Education**, Abingdon, v. 15, n. 2, p. 187-198, 2010. <https://doi.org/10.1080/13562511003620019>

BIGGS, John. **Teaching for quality learning at university**. New York: Open University Press, 2007.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**, Abingdon, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

BLAIR, Alasdai; MCGINTY, Samantha. Feedback-dialogues: exploring the student perspective. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 38, n. 4, p. 466-476, 2012. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.649244>

BORG, Michaela. The apprenticeship of observation. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n. 3, p. 274-276, 2004. <https://doi.org/10.1093/elt/58.3.274>

BROWN, Gavin; HARRIS, Lois; HARNETT, Jennifer. Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: endorsement of improved learning over student well-being. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 28, n. 7, p. 968-978, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003>

BURNETT, Paul; MANDEL, Valerie. Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, Newcastle, v. 10, p. 145-154, 2010.

BUTLER, Ruth. Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and involvement. **British Journal of Educational Psychology**, Leicester, v. 58, n. 1, p. 1-14, 1988. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>

CARLESS, David. Differing perceptions in the feedback process. **Studies in Higher Education**, Oxford, v. 31, n. 2, p. 219-233, 2006. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>

CARLESS, David. La confianza: facilitar el feedback dialógico. In: BOUD, David; MOLLOY, Elizabeth (coords.). **El feedback en la educación superior y profesional**. Comprenderlo y hacerlo bien. Madrid: Narcea, 2015. p. 115-129.

CHARMAZ, Katy. **Constructing grounded theory**. London: Sage, 2014.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Bases de datos de evaluación docente**. Santiago de Chile: MEC, 2016. Disponible en: <<http://datos.mineduc.cl/dashboards/19754/bases-de-datos-de-evaluacion-docente/>>. Acceso en: 2016.

CONTRERAS-PÉREZ, Gloria; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, Carmen Gloria. Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 9, n. 19, p. 69-90, 2017. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>

CONTRERAS-PÉREZ, Gloria; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, Carmen Gloria. Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: evidencias desde la evaluación docente. **Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 18, n. 3, p. 1-25, 2018. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>

CROOKS, Terry. The impact of classroom evaluation practices on students. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 58, n. 4, p. 438-481, 1988. <https://doi.org/10.2307/1170281>

DIXON, Helen; HAIGH, Mavis. Changing mathematics teachers' conceptions of assessment and feedback, **Teacher Development: An international journal of teachers' professional development**, Abingdon, v. 13, n 2, 173-186, 2009. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530903044002>

DOWDEN, Tony et al. Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally, feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 38, n. 3, p. 349-362, 2013. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.632676>

DRAPER, Stephen. What are learners actually regulating when given feedback? **British Journal of Educational Technology**, London, v. 40, n. 2, p. 306-315, 2009. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00930.x>

EVANS, Carol. Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 83, n. 1, p. 70-120, 2013. <https://doi.org/10.3102%2F0034654312474350>

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. London: Sage, 2009.

GAETE, Alfredo; GÓMEZ, Viviana; BASCOPE, Martín. **¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?** Temas de la Agenda Pública n. 86. Centro de Políticas Públicas UC. Villarrica: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2016.

GIBBS, Graham. **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa**. Barcelona: Morata, 2012.

GIBBS, Graham; SIMPSON, Claire. **Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje**. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L., 2009.

GRAINGER, Peter; PURNELL, Ken; ZIPF, Reyna. Judging quality through substantive conversations between markers. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 33, n. 2, p. 133-142, 2008. <https://doi.org/10.1080/02602930601125681>

GYSLING, Jacqueline. **La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?** La formación de profesores en evaluación en Chile. Tesis (Doctorado) – Universiteit Leiden, Leiden, 2017.

HARMAN, Kerry; MCDOWELL, Liz. Assessment talk in design: the multiple purposes of assessment in HE. **Teaching in Higher Education**, Abingdon, v. 16, n. 1, p. 41-52, 2011. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507309>

HARRIS, Lois; IRVING, Earl; PETERSON, Elizabeth. **Secondary teachers' conceptions of the purpose of assessment and feedback**. Paper presented to the Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference December 2008.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>

HAVNES, Anton et al. Formative assessment and feedback: making learning visible. **Studies in Educational Evaluation**, Tel-Aviv, v. 38, n. 1, p. 21-27, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>

HIGGINS, Richard; HARTLEY, Peter; SKELTON, Alan. The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. **Studies in Higher Education**, Oxford, v. 27, n. 1, p. 53-64, 2002. <https://doi.org/10.1080/03075070120099368>

JODAIE, Mina; FARROKHI, Farahman; ZOGHI, Masiud. A comparative study of EFL teachers' and intermediate high school students' perceptions of written corrective feedback on grammatical errors. **English Language Teaching**, Toronto, v. 4, n. 4, p. 36-48, 2011. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v4n4p36>

JONSSON, Anders. Facilitating productive use of feedback in higher education. **Active Learning in Higher Education**, London, v. 14, n. 1, p. 63-76, 2013. <https://doi.org/10.1177%2F1469787412467125>

KERR, Katie. Exploring student perceptions of verbal feedback. **Research Papers in Education**, London, v. 32, n. 4, p. 444-462, 2017. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1319589>

LI, Jinrui; BARNARD, Robert. Academic tutors' beliefs about and practices of giving feedback on students' written assignments: a New Zealand case study. **Assessing Writing**, Norwood, v. 16, n. 2, p. 137-148, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.004>

LI, Jinrui; DE LUCA, Rosemary. Review of assessment feedback. **Studies in Higher Education**, Oxford, v. 39, n. 2, p. 378-393, 2014. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>

LONG, Philip. Staff and students' conceptions of good written feedback: Implications for Practice. **Practitioner Research in Higher Education Journal**, Cumbria, v. 8, n. 1, p. 54-63, 2014.

LORTIE, Dan. Schoolteacher. **A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MAHÍAS, Patricia et al. Resultados del portafolio AEP: habilidades y prácticas de los profesores. In: RODRÍGUEZ, Beatriz et al. (Ed.). **Reconociendo el mérito docente Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica 2002-2014**. Santiago de Chile: Centro UC, 2014. p. 78-148.

MAURI, Teresa; BARBERÀ, Elena. Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. **Infancia y Aprendizaje**, Abingdon, v. 30, n. 4, p. 483-497, 2007. <https://doi.org/10.1174/021037007782334364>

MURPHY, Carole; CORNELL, Jo. Student perceptions of feedback: seeking a coherent flow. **Practitioner Research in Higher Education**, Cumbria, v. 4, n. 1, p. 41-51, 2010.

NELSON, Melissa; SCHUNN, Christian D. The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. **Instructional Science**, Rotterdam, v. 37, p. 375-401, 2009. DOI 10.1007/s11251-008-9053-x



NICOL, David. From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 35, n. 5, p. 501-517, 2010. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>

ORRELL, Janice. Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. **Teaching in Higher Education**, Abingdon, v. 11, n. 4, p. 441-456, 2006. <https://doi.org/10.1080/13562510600874235>

ORSMOND, Paul; MERRY, Stephen. Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. **Assessment y Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 36, n. 2, p. 125-136, 2011. <https://doi.org/10.1080/02602930903201651>

ORSMOND, Paul et al. Moving feedback forward: theory to practice. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 38, n. 2, p. 240-252, 2013. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.625472>

PRICE, Margaret et al. Feedback all that effort but what is the effect? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 35, n. 3, p. 277-289, 2010. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>

PRIETO, Marcia; CONTRERAS, Gloria. Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 34, n. 2, p. 245-262, 2008. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>

RAMAPRASAD, Arkalgud. On the definition of feedback. **Behavioral Science**, Baltimore, v. 28, n. 1, p. 4-13, 1983. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>

ROBINSON, Sarita; POPE, Debbie; HOLYAK, Lynda. Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 38, n. 3, p. 260-272, 2013. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.629291>

SADLER, David Royce. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 35, n. 5, p. 535-550, 2010. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

SADLER, David Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, Rotterdam, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2016.

STOBART, Gordon (2006). The Validity of Formative Assessment. In: GARDNER, John (Ed.). **Assessment and learning**. London: Sage, 2006. p. 133-146.

TANG, Jinlan; HARRISON, Colin. Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs. **Assessment y Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 36, n. 5, p. 583-604, 2011. <https://doi.org/10.1080/02602931003632340>

THOMSOM, Karen; FALCHIKOV, Nancy. "Full on until the sun comes out": the effects of assessment on student's approaches to studying. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 23, n. 4, p. 379-390, 1998. <https://doi.org/10.1080/0260293980230405>

TUNSTALL, Pat; SIPPS, Caroline. Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. **British Educational Journal**, Oxford, v. 22, n. 4, p. 389-404, 1996. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>

WILLIAM, Dylan. Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. **Archivos de Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, v. 3, n. 3, p. 15-44, 2009.

WILLIAM, Dylan. What is assessment for learning? **Studies in Educational Evaluation**, Tel-Aviv, v. 37, p. 3-14, 2011. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

*Recibido en: 15.03.2018.*  
*Revisiones en: 21.08.2018.*  
*Aprobado en: 09.10.2018.*

**Gloria Contreras Pérez** es doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Evaluación Educativa y profesora de Matemáticas y Física. Se especializa en evaluación del aprendizaje en distintos niveles de escolaridad, con énfasis en el potencial formativo de la evaluación. También tiene como línea la evaluación de la docencia, tanto a nivel escolar como universitario.

**Carmen Gloria Zúñiga González** es doctora en Educación de la Universidad de Western Australia y profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sus principales líneas de investigación son la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia, Ciencias Sociales y Formación Ciudadana a nivel escolar y la Evaluación Pedagógica.