

Investigación sobre retroalimentación en español: una revisión sistemática de la literatura

DAVID HERRERA ARAYA^I

VERÓNICA VILLARROEL HENRÍQUEZ^{II}

DANIEL RÍOS MUÑOZ^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.3879>

Resumen

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

Palabras clave: retroalimentación; investigación; revisión sistemática.

Submetido em: 30/03/2022

Aprovado em: 28/03/2023

^I Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-7631-9283>; e-mail: david.herrera@mail.udp.cl.

^{II} Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-3000-2248>; e-mail: vvillarroel@udd.cl.

^{III} Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile; <http://orcid.org/0000-0001-6226-4499>; e-mail: daniel.rios@usach.cl.

Research on feedback in spanish: a systematic review of the literature

Abstract

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

Keywords: Feedback; Research; Systematic review.

Pesquisa sobre *feedback* em espanhol: uma revisão sistemática da literatura

Resumo

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

Palavras-chave: Feedback; Pesquisa; Revisão sistemática.

Introducción

Existe una abundante producción empírica sobre el impacto de la retroalimentación para mejorar los aprendizajes (WINSTONE; NASH; PARKER; ROWNTREE, 2017). Los metaanálisis han demostrado un efecto sobre el aprendizaje que está entre un rango de 0,48 (WISNIEWSKI; ZIERER; HATTIE, 2020) a 0,79 (HATTIE; TIMPERLEY, 2007). A partir de esta evidencia, en los últimos veinte años, la investigación sobre retroalimentación en el campo de la evaluación educativa se ha transformado en una de las temáticas de mayor interés entre los investigadores por su influencia positiva para reducir las brechas de aprendizaje (KLEIJ; LIPNEVICH, 2021).

La investigación sobre la retroalimentación tiene un gran desarrollo en la lengua inglesa (WILLIAM, 2018) y una prolífica producción de revisiones sistemáticas de literatura y metaanálisis con múltiples enfoques, criterios y preguntas de investigación (WISNIEWSKI; ZIERER; HATTIE, 2020). Estos análisis de literatura se centran en los efectos de la retroalimentación en el rendimiento (KLUGER; DENISI, 1996), retroalimentación efectiva (HATTIE; TIMPERLEY, 2007), retroalimentación formativa (SHUTE, 2008), retroalimentación escrita (AGIUS; WILKINSON, 2014; JINRUI; DE LUCA, 2014), retroalimentación en educación superior (EVANS, 2013), retroalimentación de trabajos en grupo (GABELICA; BOSSCHE; SEGERS; GIJSELAERS, 2012), uso de la retroalimentación por estudiantes (JONSSON, 2013; WINSTONE; NASH; PARKER; ROWNTREE, 2017), efecto de la retroalimentación en el aprendizaje (HATTIE, 2009) y la participación de los estudiantes en la retroalimentación (KLEIJ; ADIE; CUMMING, 2019).

La producción sobre retroalimentación en español presenta un avance significativo en los últimos cinco años (QUEZADA CÁCERES; SALINAS TAPIA, 2021). Además, se evidencian esfuerzos de sistematización para colaborar con el avance de la investigación con foco en concepciones de profesores (CONTRERAS-PÉREZ; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, 2017), retroalimentación evaluativa en educación superior (CANO GARCÍA, 2014) y las características de la retroalimentación (QUEZADA CÁCERES; SALINAS TAPIA, 2021). Estas revisiones realizan un análisis temático y parcial que incorpora solo literatura anglosajona, con diseños metodológicos restringidos y una discusión de resultados para formular modelos analíticos que contribuyan con el estudio de la retroalimentación. Sin embargo, estas revisiones no consideran la producción empírica en español por lo que se carece de información respecto al estado actual de la investigación empírica sobre retroalimentación en español.

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

Metodología

Este trabajo utiliza la propuesta *systematic review* (NEWMAN; GOUGH, 2020) que define la revisión sistemática de literatura como un enfoque para realizar un análisis de nivel secundario respecto a resultados primarios de investigación. Para ello, aplica métodos rigurosos, transparentes y explícitos en el proceso de revisión (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017).

Este proceso consideró las siguientes etapas: (a) determinación de los criterios de inclusión/exclusión, (b) definición de estrategia de búsqueda de los artículos (palabra clave, filtros y base de datos), (c) análisis de artículos y construcción de matriz de codificación y (d) selección y síntesis de resultados de la revisión de artículos.

Criterios de inclusión/exclusión

Se incluyeron investigaciones según las siguientes características: (a) retroalimentación como objeto de estudio, (b) estudios empíricos en español, (c) contextualizados en cualquier nivel educativo (preescolar, escolar y superior) y (d) publicados en revistas con sistema de arbitraje e indexadas. Se consideraron estas características para resguardar criterios de calidad científica por cuanto facilita transparentar y delimitar la búsqueda de literatura con el fin de realizar una lectura comprensiva e iterativa de los textos (KLEIJ; ADIE; CUMMING, 2019).

Tabla 1 - Criterios de inclusión/exclusión revisión sistemática de la literatura

Criterio	Descripción	Inclusión	Exclusión
Foco	Retroalimentación como objeto de estudio central	X	
	Retroalimentación como un componente adicional o factor secundario de la evaluación formativa		X

Continua

			Conclusão
Tipo de investigación	Empírica	X	
	Revisiones sistemáticas, revisiones de literatura, ensayos o propuestas teóricas		X
Contexto	Educación preescolar, escolar y superior	X	
	Estudios sobre desempeño docente, mentoría/tutoría, evaluación clínica, de prácticas o internado de ciencias médicas u otras similares en el cual la retroalimentación es un factor secundario o terciario de la investigación		X
Idioma	Escritas en español	X	
	Escritas en inglés o portugués en revistas de habla hispana		X
Publicación	Revistas en español con sistema de arbitraje e indexada a base de datos (<i>Scielo</i> , <i>Scopus</i> , <i>WoS</i> y <i>Doaj</i>)	X	

Fuente: El autor (2021).

Estrategia de búsqueda de información

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

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

Análisis de artículos y construcción de matriz de codificación

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

Tabla 2 - Etapas del análisis de los artículos en las bases de datos

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

Fuente: El autor (2021).

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

Tabla 3 - Descripción de las matrices de codificación

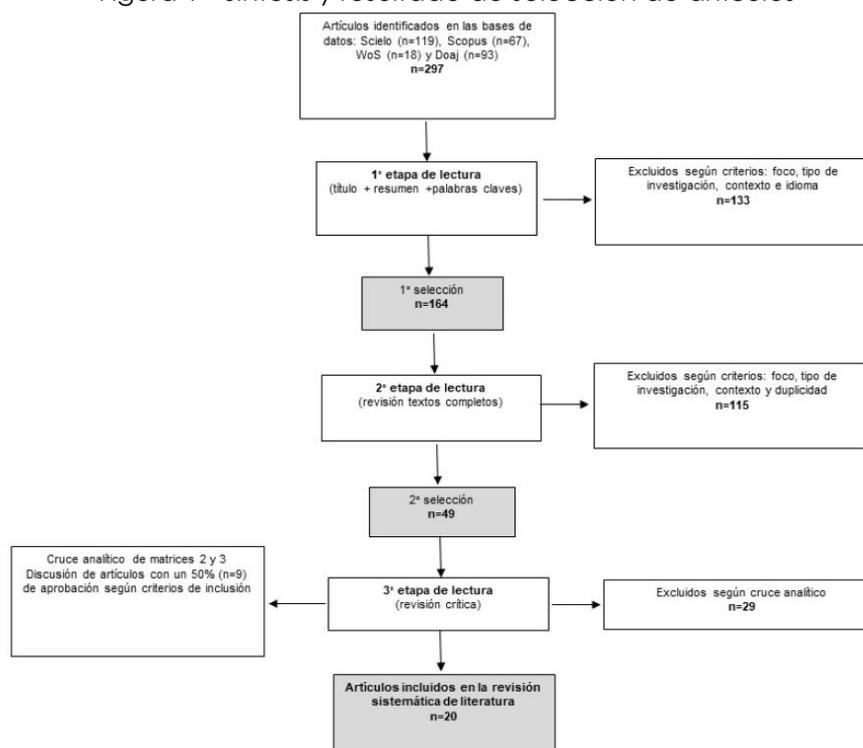
Matriz	Descripción
Matriz 1	Sistematización del análisis de título y resumen de los artículos de la búsqueda general en las bases de datos. Los criterios fueron: autor/es, año de publicación, país, nombre revista, título y resumen. Se consignaron los artículos excluidos según los criterios de inclusión/exclusión.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

Fuente: El autor (2021).

Selección y síntesis de resultados de la revisión de artículos

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

Figura 1 - Síntesis y resultado de selección de artículos



Fuente: El autor (2021).

Resultados

Los artículos incluidos en la revisión proceden de Chile (n=10), España (n=5), Argentina (n=3), Colombia (n=1) y México (n=1). Sus años de publicación son recientes: 2020 (n=6), 2019 (n=4), 2018 (n=4), 2017 (n=2), 2016 (n=1), 2014 (n=1), 2013 (n=1) y 2011 (n=1). En su mayoría, las investigaciones tienen un intervalo de publicación de no más de 5 años (2020 a 2016, n=17).

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

Tabla 4 - Síntesis de artículos incluidos en la revisión según orden cronológico

Autores Año/País	Nivel	Problema/propósito	Marco Teórico (categorías)	Metodología	Resultados
(1) Cuevas-Solar, D. & Arancibia, D. 2020 Chile	Superior	Analizar las percepciones y expectativas de docentes de Ingeniería y Educación en torno a la retroalimentación escrita de sus estudiantes.	Escritura académica, expectativas en la escritura académica, percepciones docentes, retroalimentación en la evaluación formativa y escritura.	Estudio cualitativo-fenomenológico	Perciben la retroalimentación como ayuda para mejorar su desempeño. Permite comprender cuál es el objetivo de la tarea y tomar conciencia sobre errores/fortalezas. Docentes de Ingeniería la asocian como función epistémica y de Educación que sus estudiantes logren enseñar a escribir a otros.
(2) Kloss-Medina, S., et al. 2020 Chile	Superior	Indagar sobre los errores más frecuentes a nivel micro, macro y superestructural que cometen estudiantes novatos al escribir y reescribir, así como su efectividad indirecta en el proceso de reescritura.	Alfabetización académica, niveles textuales, errores y tipos de errores de escritura y retroalimentación correctiva según su tipo.	Estudio cuantitativo. Diseño no experimental y longitudinal	Los errores escriturales se mejoran por efecto de la retroalimentación correctiva indirecta. No obstante, el aporte de este estudio es mostrar que sí se corrigen estos errores en los distintos niveles discursivos, pero que, en el ámbito de la microestructura, los errores persisten y se materializan a través de nuevos errores.
(3) Maldonado-Fuentes, A.C., et al. 2020 Chile	Superior	Develar cuáles son las representaciones que los estudiantes en formación inicial docente han construido sobre evaluación y retroalimentación.	Formación Inicial Docente y factores en la formación evaluativa según: marcos de referencia implícitos de profesores; modelos de evaluación; representaciones docentes y redes semánticas.	Estudio exploratorio-descriptivo cuantitativo	El análisis del valor fue más alto sobre retroalimentación más que evaluación. Para evaluación el peso semántico es prueba, medición y aprendizaje, mientras que para retroalimentación es repaso, recordatorio y aprendizaje. Evaluación como una representación de tipo técnica y la retroalimentación para innovar en evaluación.

Continúa

<p>(4) Máñez, I. 2020 España</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Analizar la influencia de la retroalimentación correctiva (KR) y de respuesta correcta (KCR) en el uso de la retroalimentación elaborada (EF) en un entorno digital y examinar tipos de retroalimentación en el aprendizaje conceptual.</p>	<p>Retroalimentación en línea correctiva, de respuesta correcta y elaborada y su influencia en el rendimiento.</p>	<p>Estudio cuantitativo experimental</p>	<p>Cuando los estudiantes reciben retroalimentación de tipo correctivo y fallan, entonces deciden acceder a EF. Cuando no reciben retroalimentación correctiva acceden a la EF (respuestas correctas o incorrectas). El efecto del tipo de retroalimentación en el rendimiento, no existen diferencias (control + EF, KR + EF y KCR + EF).</p>
<p>(5) Muñoz Lira, M. 2020 Chile</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Indagar sobre los significados, prácticas declaradas y factores que impiden realizar una práctica de retroalimentación efectiva en la clase de Matemática.</p>	<p>Concepciones y tipologías de retroalimentación. Conocimiento especializado del profesor de matemática (MTSK) y conocimiento didáctico del contenido (PCK).</p>	<p>Estudio Cualitativo</p>	<p>Retroalimentación evaluativa y positiva más que retroalimentación descriptiva por falta de tiempo. Uso de símbolos positivos y comentarios aprobatorios, sin describir detalles. Las prácticas de retroalimentación dependen de factores exógenos (cantidad de estudiantes por aula).</p>
<p>(6) Segovia-Chamorro, J. & Guerra-Zúñiga M. 2020 Chile</p>	<p>Superior</p>	<p>Analizar la percepción de estudiantes de odontología sobre la retroalimentación realizada en un trabajo con uso de vídeo.</p>	<p>Definición de retroalimentación y uso de ella en línea a partir de recursos tecnológicos.</p>	<p>Estudio mixto</p>	<p>El vídeo colabora con la evaluación, retroalimentación y refuerzo del aprendizaje. Un 93% propone realizar una retroalimentación sistemática en el curso y en otros cursos. El problema es preguntar al profesor o generar una retroalimentación en la plataforma en la cual se dispone el vídeo.</p>
<p>(7) Arancibia Gutiérrez, B., et al. 2019 Chile</p>	<p>Superior</p>	<p>Describir los comentarios escritos con que 12 profesores guías de tesis retroalimentan 3 borradores consecutivos de sus respectivos tesis y contribuir al conocimiento del proceso de construcción de la tesis.</p>	<p>Retroalimentación escrita en función de comentarios y tipos de retroalimentación escrita.</p>	<p>Estudio cuantitativo-descriptivo y exploratorio</p>	<p>Importancia por parte de profesores a la revisión del contenido o desarrollo de las ideas según en cantidad, claridad y pertinencia. Preocupación para que el escrito tenga las características de una tesis. Aspectos lingüísticos relevantes; un tercio de los comentarios son correctivos (solución al problema identificado y profesores con autoridad de corregir y exigir cambios o mejoras).</p>
<p>(8) Torre-Laso, J. 2019 España</p>	<p>Superior</p>	<p>Determinar la relación entre la acción tutorial con la retroalimentación en trabajos grupales en función de las complejidades que implica la evaluación de trabajos grupales.</p>	<p>Retroalimentación como acción tutorial en el marco de la evaluación formativa (autoevaluación y metacognición). Trabajos en grupo como ejercicio colaborativo.</p>	<p>Estudio cuantitativo-descriptivo</p>	<p>Destacan la utilidad de la tutoría (85,07%), la metodología y el tiempo destinado (80,03%). También valoran el uso de recurso visual (81,8%) y que la retroalimentación ha sido clara, concreta y fácil de comprender (74,63%). Reconocen el uso de trabajos modelos para su desarrollo (65, 67%), que aporta con información (83,58%) y la tutoría se puede extender a otros cursos (89,55%).</p>

Continua

<p>(9) Moreno Ruíz, J. A., et al. 2019 México</p>	<p>Superior</p>	<p>Analizar los procesos de trabajo interaccional en una actividad de retroalimentación, en modalidades de coevaluación, evaluación entre pares y autoevaluación.</p>	<p>Evaluación en la práctica psicológica profesional.</p>	<p>Estudio cualitativo</p>	<p>La práctica supervisada se construye colectivamente como una evaluación formativa ya que existe la oportunidad de mejorar el desempeño profesional a través de la interacción discursiva.</p>
<p>(10) Orrego, R., et al. 2019 Chile</p>	<p>Superior</p>	<p>Explorar y analizar percepciones de profesores y estudiantes de Pedagogía en Inglés según el grado de conocimiento teórico y práctico de técnicas de retroalimentación correctiva; criterios pedagógicos para su uso y frecuencia de uso.</p>	<p>Retroalimentación correctiva y estrategias de retroalimentación correctiva</p>	<p>Estudio mixto con énfasis cualitativo-interpretativo</p>	<p>Los profesores poseen conocimiento teórico-práctico de técnicas de retroalimentación correctiva, pero no usan criterios precisos para su implementación. El 67% utiliza corrección oral correctiva. El 100% entrega la retroalimentación oral correctiva inmediata y el 19,5% de forma diferida. El 86% percibe uso de retroalimentación correctiva de sus profesores. Un 80,5% reciben de manera inmediata y un 14% diferida.</p>
<p>(11) Álvarez, G. & Difabio de Anglat, H. 2018 Argentina</p>	<p>Superior</p>	<p>Analizar el rol de la retroalimentación experta para la mejora de la escritura y como las sugerencias/preguntas colaboran con el <i>feedforward</i> en contextos no presenciales.</p>	<p>Retroalimentación experta en la escritura de posgrado y sus tipos y formas según: contenido, requerimientos formales, cohesión y coherencia, exactitud y adecuación lingüística.</p>	<p>Investigación-acción</p>	<p>73% comentarios es sobre la redacción (marcadores del discurso, repetición lexical, concordancia, conjugación de verbos, ortografía). Su función es referencial. La disposición de estudiantes al <i>feedforward</i> depende de la planificación y revisión del texto.</p>
<p>(12) Contreras, G. 2018 Chile</p>	<p>Superior</p>	<p>Ofrecer orientaciones teóricas y metodológicas para la adecuada implementación de la retroalimentación por pares.</p>	<p>Definición y principios de retroalimentación según sus fases y evaluación del desempeño docente.</p>	<p>Estudio de caso</p>	<p>El estudio se constituyó una nueva forma de evaluación de la docencia en la institución ya que era la primera vez que se implementaba. Fue efectiva ya que permitió la reflexión del profesor sobre su docencia, quitar el miedo a la observación de clases y esto podría mejorar el aprendizaje en sus estudiantes.</p>
<p>(13) Contreras-Pérez, G. & Zúñiga-González, C. Chile 2018</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Caracterizar el tipo de retroalimentación realizada por los profesores en la evaluación docente e inferir las concepciones subyacentes.</p>	<p>Retroalimentación en la evaluación para el aprendizaje, retroalimentación efectiva y categorías de retroalimentación.</p>	<p>Estudio cuantitativo-descriptivo y exploratorio</p>	<p>Ausencia de retroalimentación negativa y alto porcentaje de retroalimentación descriptiva y específica. Centrada en comentarios que alaban a la persona del estudiante, señalan errores y sugerencias generales. Uso de retroalimentación como corrección; como elogio (55% cuando es dialogada con frases a la persona); como aprendizaje no logrado (50% con aspectos de mejora y sugerencias). 42% solicita completar o indica la respuesta correcta.</p>

Continúa

<p>(14) Saiz-Linares, A. & Susinos-Rada, T. España 2018</p>	<p>Superior</p>	<p>Examinar el papel de la evaluación formativa y la retroalimentación para favorecer procesos reflexivos en una propuesta de practicum destinada a futuros maestros.</p>	<p>Retroalimentación formativa y prácticum como espacio reflexivo-constructivo.</p>	<p>Estudio cualitativo</p>	<p>Procesos de coevaluación y retroalimentación comprueba la necesidad de abordar inquietudes y situaciones pedagógicas en forma colaborativa. Existen dificultades y resistencias para procesos de evaluación formativa y retroalimentación: cuestiones organizativas (tiempos y espacios) y evaluación tradicional.</p>
<p>(15) Canabal, C. & Margalef, L. España 2017</p>	<p>Superior</p>	<p>Indagar la potencialidad de experimentar en los procesos formativos del profesorado universitario la vivencia de la retroalimentación como eje de la evaluación formativa.</p>	<p>Retroalimentación formativa desde la integración de marcos teóricos y propuestas socioconstructivistas.</p>	<p>Investigación-acción</p>	<p>Las cartas de retroalimentación promovieron procesos de evaluación global, complejos y auténticos. Se transitó hacia mensajes que enfatizan el qué, el cómo y el por qué tanto del resultado como del proceso. Se comprobó que es más importante adecuar la retroalimentación a las características y el proceso de cada uno de los/as aprendices según.</p>
<p>(16) Tagle Ochoa, T., et al. Chile 2017</p>	<p>Superior</p>	<p>Identificar las creencias sobre el aprendizaje y la retroalimentación de la escritura en estudiantes de Pedagogía en Inglés de cuatro universidades chilenas.</p>	<p>Creencias sobre escritura y retroalimentación según los errores y fortalezas (positiva o negativa).</p>	<p>Estudio cualitativo-descriptivo de naturaleza interpretativa</p>	<p>Creencias sobre el aprendizaje de la escritura como un proceso de traducción, de formación de hábitos o de internalización de patrones organizacionales. La retroalimentación es importante en el desarrollo de la habilidad: positiva (motivación) y negativa (identificación de errores).</p>
<p>(17) RIGO, D. Y. Argentina 2016</p>	<p>Primaria</p>	<p>Experiencia de intervención programática que busca conocer el potencial de la rúbrica para la promoción de procesos de autorregulación.</p>	<p>Evaluación formativa, prácticas evaluativas, uso de rúbricas y autorregulación.</p>	<p>Estudio cualitativo</p>	<p>Uso de rúbricas favorece la autorregulación. El 75% de estudiantes señalan que la retroalimentación con rúbrica permite revisar la información y un 67% para ajustar estrategias, recursos y tiempo. Un 62% indica que es útil (reorientar búsqueda de información, escritura y objetivos de aprendizaje). Un 54% para repensar la actividad y 46% para la meta de aprendizaje y mejorar la comprensión. Un 29% que es para reformular la tarea.</p>
<p>(18) Osorio Sánchez, K. & López Mendoza, A. Colombia 2014</p>	<p>Preescolar</p>	<p>Analizar y comprender la retroalimentación a preescolares, y el rol de los padres en este proceso. Se examinan las percepciones de padres y docentes sobre uso de retroalimentación.</p>	<p>Evaluación formativa y retroalimentación.</p>	<p>Estudio cualitativo</p>	<p>Retroalimentación positiva colabora con las respuestas, alegrías, motivación y cambios en sus desempeños en guías, actividades, experiencias vivenciales. Los padres reconocen que es importante retroalimentar a sus hijos en casa, pero por cuestiones de tiempo y orientación no lo hacen de la manera correcta.</p>

Continua

					Conclusão
(19) Garello, M. V. & Rinaudo, M. C. Argentina 2013	Superior	Estudiar los procesos de construcción, significación y uso de los conocimientos académicos, así como ampliar la comprensión del aprendizaje autorregulado y su relación con la retroalimentación.	Aprendizaje autorregulado, retroalimentación y transferencia de conocimiento.	Estudio de diseño	Se logran instancias de consolidación de conocimientos previos vinculados a la autorregulación. Instancias de retroalimentación general y particular aportaron a este desarrollo de la transferencia de conocimiento. No obstante, los estudiantes no aprovechan todas las instancias de retroalimentación
(20) Castillo, O. & Corral, J.A. España 2011	Secundaria	Conocer si el profesorado realiza una retroalimentación diferenciada según género, sexo, curso o unidades didácticas.	Identidad de género y rol de la retroalimentación según su componente sexista.	Estudio cuantitativo	Retroalimentación de tipo evaluativo y descriptivo. Los profesores tienen mayor preocupación por retroalimentar a estudiantes en general, dirigiendo su información hacia los alumnos. Las profesoras proporcionan mayor retroalimentación a las alumnas. Alumnos con más retroalimentación descriptiva. Alumnas, retroalimentación evaluativa.

Fuente: El autor (2021).

A partir de la descripción de los artículos seleccionados, es posible clasificarlos por dimensiones.

Tabla 5 - Clasificación de artículos según foco de estudio

Foco	N° art.	Teoría			Metodología			
		Cognitiva	Constructivista	Socio constructivista	Cualitativa	Cuantitativa	Mixta	Otra
Significados sobre la retroalimentación (Percepciones, concepciones, creencias)	1		X		X			
	3	X				X		
	5	X	X		X			
	6	X					X	
	10	X					X	
Prácticas de retroalimentación (estrategias y acciones)	16	X	X		X			
	8		X			X		
	9		X		X			
	12			X				X
	14		X		X			
	15			X	X			X
	17		X					
	18		X		X			
Tipos de retroalimentación (correctiva y escrita)	19	X		X				X
	20	X	X			X		
	2	X				X		
	4	X				X		
	7		X			X		
	11	X						X
	13		X			X		

Nota. Los números de los artículos corresponden a los asignados en la Tabla 4
Fuente: El autor (2021).

Tópico 1. Foco investigativo en retroalimentación

Las temáticas de investigación en los artículos seleccionados indagan sobre el rol de la retroalimentación escrita en las tesis de pregrado (ARANCIBIA GUTIÉRREZ; TAPIA-LADINO; CORREA PÉREZ, 2019; KLOSS-MEDINA; QUINTANILLA-ESPINOZA; ALEXANDRE-MOYA, 2020) y posgrado (ÁLVAREZ; DIFABIO DE ANGLAT, 2018) y la relación entre retroalimentación escrita en docentes de educación superior según percepciones, expectativas y creencias en ingeniería, educación y pedagogía en inglés (CUEVAS-SOLAR; ARANCIBIA, 2020; TAGLE OCHOA; DÍAZ LARENAS; ALARCÓN HERNÁNDEZ; RAMOS LEIVA; QUINTANA LARA; ETCHEGARAY PEZO, 2017). Además, estudios sobre retroalimentación correctiva en entornos digitales en educación secundaria (MÁÑEZ, 2020) y conocimiento teórico-práctico sobre técnicas de retroalimentación correctiva en profesores y su incidencia en la formación de profesores (ORREGO; SINGER; ÚBEDA; YÁÑEZ, 2019). Investigaciones centradas en estrategias de retroalimentación por pares (CONTRERAS, 2018), orientadas al fortalecimiento de procesos reflexivos en la formación de profesores (SAIZ-LINARES; SUSINOS-RADA, 2018) y construcción de aprendizajes en la retroalimentación formativa (CANABAL; MARGALEF, 2017; OSORIO SÁNCHEZ; LÓPEZ MENDOZA, 2014; GARELLO; RINAUDO, 2013; RIGO, 2016). Por último, estudios sobre significados y prácticas de retroalimentación en educación superior y secundaria (CONTRERAS-PÉREZ; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, 2018; CASTILLO; CORRAL, 2011; MALDONADO-FUENTES; TAPIA-LADINO; ARANCIBIA-GUTIÉRREZ, 2020; MUÑOZ LIRA, 2020).

Tópico 2. Marcos teóricos

En las investigaciones seleccionadas predominan sustentos teóricos cognitivistas y constructivistas y, en menor medida, socioconstructivistas. Estos se focalizan en definir la retroalimentación como parte de la evaluación formativa presentando algunos matices según el ámbito disciplinar del estudio. Así, los marcos teóricos privilegian definiciones de retroalimentación escrita y correctiva relacionada con el uso y tipos de comentarios integrando perspectivas evaluativas, lingüísticas y de alfabetización (ÁLVAREZ; DIFABIO DE ANGLAT, 2018; ARANCIBIA GUTIÉRREZ; TAPIA-LADINO; CORREA PÉREZ, 2019; CUEVAS-SOLAR; ARANCIBIA, 2020; KLOSS-MEDINA; QUINTANILLA-ESPINOZA; ALEXANDRE-MOYA, 2020); retroalimentación y su vinculación con conocimiento didáctico (MUÑOZ LIRA, 2020) y retroalimentación como dimensiones conceptuales y tipologías según percepciones y estrategias docentes

(CONTRERAS-PÉREZ; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, 2018; CASTILLO; CORRAL, 2011; MALDONADO-FUENTES; TAPIA-LADINO; ARANCIBIA-GUTIÉRREZ, 2020). En general, estas perspectivas teóricas se basan en autores anglosajones clásicos sobre evaluación formativa y retroalimentación e incorporan algunos fundamentos y definiciones propuestas por autores de habla hispana. Por lo tanto, se identifica la existencia de un uso extendido en los marcos teóricos sobre tipologías de retroalimentación sustentadas en la evaluación formativa.

Tópico 3. Diseños metodológicos

El diseño metodológico de las investigaciones privilegia enfoques de tipo cuantitativo y cualitativo en forma equitativa. Para el caso de estudios cuantitativos, predomina el uso de cuestionarios de diverso tipo (satisfacción, niveles con descriptores, etc.), escalas de observación e instrumentos para la codificación de materiales y producción escrita de estudiantes o docentes. Además, utilizan análisis estadísticos descriptivos con soporte en Excel y aplicación del software SPSS para realizar pruebas no paramétricas, análisis de variables y fiabilidad (CONTRERAS-PÉREZ; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, 2018; TORRE LASO, 2019; CASTILLO; CORRAL, 2011; KLOSS-MEDINA; QUINTANILLA-ESPINOZA; ALEXANDRE-MOYA, 2020; MALDONADO-FUENTES; TAPIA-LADINO; ARANCIBIA-GUTIÉRREZ, 2020). Mientras que, los estudios cualitativos aplican instrumentos y técnicas como cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, *focus group* y videograbaciones. Los análisis de resultados los realizan con *software* cualitativos (AtlasTi y Nvivo), análisis de discurso y conversación, codificación temática deductiva e inductiva y teoría fundamentada (CUEVAS-SOLAR; ARANCIBIA, 2020; MUÑOZ LIRA, 2020; SAIZ-LINARES; SUSINOS-RADA, 2018; OSORIO SÁNCHEZ; LÓPEZ MENDOZA, 2014).

En los estudios mixtos, de investigación-acción e intervención, predominan el uso de cuestionarios, análisis de textos, encuestas, grupos focales, observación y consignas para el desarrollo de actividades específicas para valorar la retroalimentación. Asimismo, realizan sus análisis con métodos de codificación inductiva/deductiva, análisis de contenido, construcción emergente de categorías y uso de estadísticos descriptivos e inferenciales (CANABAL; MARGALEF, 2017; CONTRERAS, 2018; GARELLO; RIANUDO, 2013; ORREGO; SINGER; ÚBEDA; YÁÑEZ, 2019; SEGOVIA-CHAMORRO; GUERRA-ZÚÑIGA, 2020).

Por último, los participantes (docentes y estudiantes) de las investigaciones son limitados en su número, fluctuando en estudios cuantitativos y mixtos de $n=12$ a $n=150$ y en estudios cualitativos, de investigación-acción u otro tipo de diseños entre $n=3$ a $n=58$.

Tópico 4. Resultados investigativos

Los resultados de los artículos seleccionados se pueden organizar en cuatro ámbitos:

- a) *Significados y prácticas declaradas sobre retroalimentación.* Los hallazgos destacan que docentes secundarios definen la retroalimentación como evaluativa, descriptiva y positiva con una práctica de tipo evaluativa mediante el uso de símbolos y comentarios no detallados por falta de tiempo (MUÑOZ LIRA, 2020). Para el caso de estudiantes de carreras de pedagogía, la retroalimentación se concibe como espacio de innovación evaluativa para el repaso, recordatorio o aprendizaje (MALDONADO-FUENTES; TAPIA-LADINO; ARANCIBIA-GUTIÉRREZ, 2020) y que el uso de vídeo para retroalimentación no presencial en la formación odontológica es significativo como un soporte para fomentar la autorregulación y autonomía (SEGOVIA-CHAMORRO; GUERRA-ZÚÑIGA, 2020).
- b) *Retroalimentación escrita.* Este tipo de retroalimentación permite mejorar errores escriturales, fortalecer el desempeño y la consciencia sobre el error en estudiantes de pre y postgrado (CUEVAS-SOLAR; ARANCIBIA, 2020). Sin embargo, persisten problemáticas en la comprensión de los comentarios escritos y que este tipo de correcciones es con frases imperativas (ÁLVAREZ; DIFABIO DE ANGLAT, 2018; ARANCIBIA GUTIÉRREZ; TAPIA-LADINO; CORREA PÉREZ, 2019).
- c) *Retroalimentación correctiva.* Los estudiantes escolares en ciencias cuando reciben retroalimentación correctiva y fallan en un entorno digital, recurren a retroalimentación elaborada y cuando no tienen retroalimentación, igual acceden a la retroalimentación de tipo elaborada. No obstante, el efecto del tipo de retroalimentación no tiene una diferencia significativa en el rendimiento académico, ya sea correctiva o elaborada (MÁÑEZ, 2020). El estudio de Orrego, Singer, Úbeda y Yáñez (2019) indica que los docentes universitarios poseen conocimientos teóricos y prácticos de retroalimentación correctiva oral, pero

no usan criterios para su implementación. Además, los estudiantes desconocen las estrategias de retroalimentación correctiva que utilizan sus docentes y perciben que su implementación es dual: positiva o negativa.

- d) *Estrategias y prácticas de retroalimentación.* Los estudios demuestran que los estudiantes universitarios valoran las tutorías de retroalimentación porque son comprensibles y permiten mejorar sus aprendizajes (TORRE LASO, 2019). Estos resultados son similares a los obtenidos en la práctica supervisada de retroalimentación (MORENO RUIZ; CANDELA MARTÍN; BAÑUELOS LAGUNES, 2019) y al acompañamiento docente universitario (CONTRERAS, 2018). A su vez, las investigaciones señalan que la retroalimentación colabora con el desarrollo de la tesis doctoral, sin embargo, existen dificultades y resistencias a estos procesos formativos por el tiempo y la hegemonía de la evaluación tradicional (SAIZ-LINARES; SUSINOS-RADA, 2018) lo que es coherente con los hallazgos de Canabal y Margalef (2017) y la necesidad de adecuar la retroalimentación a los requerimientos de estudiantes para contribuir a su participación. Además, los resultados indican que existen diferencias por género en la implementación de la retroalimentación: es más descriptiva para hombres y más evaluativa para mujeres (CASTILLO; CORRAL, 2011). Los resultados sobre prácticas docentes escolares de retroalimentación se caracterizan por comentarios de elogio, indicaciones sobre los errores y sugerencias generales con el uso de símbolos o solicitudes para que los estudiantes completen sus respuestas (CONTRERAS-PÉREZ; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, 2018). Pese a ello, en educación primaria, el uso de rúbrica para el desarrollo de la retroalimentación favorece la autorregulación del aprendizaje (RIGO, 2016).

Discusión de resultados

La discusión de resultados se articula según las cuatro dimensiones que se determinaron para la revisión sistemática de literatura: foco investigativo, marco teórico, diseño metodológico y resultados.

Foco investigativo en retroalimentación: temáticas, contextos y sujetos

Los artículos seleccionados dan cuenta de focos investigativos que poseen una abundante evidencia empírica en la literatura internacional (WISNIEWSKI; ZIERER; HATTIE, 2020) y tienen una limitada problematización y sustento empírico. Así, los

estudios sobre retroalimentación escrita, percepciones y significados de la retroalimentación, estrategias y prácticas de retroalimentación y retroalimentación correctiva se posicionan en discusiones internacionales, pero no logran realizar formulaciones o perspectivas que contribuyan a los debates internacionales. Por ejemplo, la investigación en español podría avanzar en estudios sobre las interacciones producidas en la retroalimentación, retroalimentación dialógica, participación de estudiantes, aplicación y uso de la retroalimentación por parte de estudiantes para la mejora del aprendizaje, la influencia de las disciplinas en el desarrollo de la retroalimentación y la formación de profesores en evaluación formativa y retroalimentación. Sin embargo, la investigación de Máñez (2020) sobre retroalimentación escrita en un entorno digital y los estudios sobre el rol de la retroalimentación en la construcción de aprendizajes (CANABAL; MARGALEF, 2017; GARELLO; RINAUDO, 2013; OSORIO SÁNCHEZ; LÓPEZ MENDOZA, 2014; RIGO, 2016), son relevantes ya que presentan perspectivas contextualizadas a la realidad educativa escolar y superior en países de habla hispana. Por último, tal como se ha documentado en revisiones regionales (QUEZADA CÁCERES; SALINAS TAPIA, 2021) e internacionales (WISNIEWSKI; ZIERER; HATTIE, 2020) el foco está concentrado en docentes universitarios y en menor medida en estudiantes.

Marcos teóricos cognitivistas y constructivistas: definiciones y tipologías de retroalimentación

Los marcos teóricos presentes en la mayoría de los artículos se posicionan desde tradiciones cognitivistas y constructivistas. La retroalimentación es definida como parte de la evaluación formativa y la conciben como un proceso fundamental para reducir las brechas del aprendizaje. Los estudios integran definiciones con el uso de autores anglosajones clásicos y reconocidos en el campo de la retroalimentación como, por ejemplo, Hattie y Timperley (2007), Sadler (1989) y Shute (2008). Además, incorporan elementos específicos vinculados con las tradiciones disciplinares de los estudios. Estos elementos se relacionan con las características y fundamentos de la producción escritural, particularidades en la formación pedagógica, conocimiento didáctico del contenido y perspectivas sobre el acompañamiento y acciones tutoriales para la mejora del aprendizaje. No obstante, el uso extendido de tipos y tipologías de la retroalimentación en los marcos teóricos son articulados sin mayores delimitaciones que permitan dar cuenta de la diversidad de fundamentos en los

cuales se posicionan. Si bien manifiestan desarrollos sobre alfabetización, percepciones, prácticas y estrategias de retroalimentación, utilizan referentes teóricos y modelos de retroalimentación que tienen focos analíticos de tradiciones diferentes (PANADERO; LIPNEVICH, 2022) lo que limita su articulación y problematización. Así, predominan modelos analíticos de retroalimentación como evaluativa y descriptiva sin incorporar categorías teóricas socioconstructivistas que actualmente se están desarrollando en el campo (KLEIJ; LIPNEVICH, 2021).

De esta forma, se observa la integración de marcos teóricos cognitivistas y constructivistas que asumen la retroalimentación como espacio de conocimiento (EVANS, 2013) con una articulación parcial o sin explicitar sobre los modos, formas o hitos de esa integración teórica. En efecto, gran parte de la investigación en español posicionan la retroalimentación como un circuito de rendición de cuentas, asociado a una secuencia estructurada que invisibiliza la agencia del sujeto y donde la retroalimentación se entiende como una habilidad técnica en un sistema de bucle cerrado que determina su éxito o fracaso (LAM, 2017). En cambio, los enfoques socioconstructivistas permiten no solo robustecer las perspectivas teóricas sobre la retroalimentación, sino que también, instalan un espacio de oportunidad epistémica para problematizar la retroalimentación como una práctica social interactiva que permite la construcción de conocimiento complejo. Esta es una línea de investigación en la cual puede colaborar la producción de literatura en español, avanzando hacia la conceptualización de la retroalimentación como un proceso dialógico, y la alfabetización en retroalimentación como un espacio multicomunicativo que reduce las brechas de aprendizajes y colabora con la construcción de conocimiento complejo.

Diseños metodológicos: equilibrios y límites

Existe un predominio de investigaciones cuantitativas/cualitativas y experiencias de investigación-acción y seguimiento de casos para la mejora de prácticas y aprendizajes con el uso de la retroalimentación. Si bien este tipo de diseños son comunes en el ámbito de la investigación sobre retroalimentación (WISNIEWSKI; ZIERER; HATTIE, 2020), lo significativo es la incorporación de diseños que intervienen la práctica docente en educación superior y escolar con el uso de la retroalimentación para la mejora. Sin embargo, los diseños metodológicos privilegian técnicas e instrumentos como cuestionarios, entrevistas y *focus group* que han sido

altamente discutidos en el campo en función de su pertinencia para la recopilación de datos robustos y densos (RUIZ-PRIMO; LI, 2013). Esto sumado a la escasa explicitación en la construcción de instrumentos y las preguntas que constituyen las técnicas, impide establecer una articulación clara entre marco teórico y diseño metodológico (WINSTONE; NASH; PARKER; ROWNTREE, 2017). Por último, es llamativa la ausencia de técnicas como el uso de videograbaciones para el estudio de las interacciones en retroalimentación que se han transformado en una oportunidad para enriquecer los datos y aplicar diseños analíticos e interpretativos con enfoques multimodales (KLEIJ; ADIE; CUMMING, 2017).

Resultados investigativos: en los marcos conocidos

Los resultados presentados en los artículos sobre significados y prácticas declaradas de retroalimentación, retroalimentación escrita, retroalimentación correctiva y estrategias y prácticas de retroalimentación son conocidos en las revisiones de literatura internacional (WINSTONE; NASH; PARKER; ROWNTREE, 2017; WISNIEWSKI; ZIERER; HATTIE, 2020). Estos hallazgos refuerzan que la retroalimentación colabora con la mejora de los aprendizajes, fortalece las competencias escriturales y que la información y comentarios son útiles cuando participan activamente los estudiantes. Además, señalan dificultades y problemáticas reportadas por la literatura (CONTRERAS-PÉREZ; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, 2017) con relación a los contextos estructurales (tiempo y diseño), uso de criterios evaluativos claros y prácticas monológicas centradas en preguntas cerradas, con comentarios imperativos y con escasos espacios de participación de estudiantes. Pese a ello, se destacan hallazgos novedosos como el estudio de Máñez (2020) sobre que los tipos de retroalimentación correctiva simple y elaborada no generan diferencias significativas en el rendimiento escolar. Al igual que el estudio de RIGO (2016) respecto al uso de rúbricas en educación primaria para la retroalimentación y autorregulación del aprendizaje, y el estudio de Castillo y Corral (2011) acerca de las diferencias que existen por género al implementar la retroalimentación en la asignatura de educación física. Sin embargo, gran parte de los artículos seleccionados requieren de análisis más sofisticados y con mayor riqueza en la producción de datos para contribuir con el debate actual sobre la retroalimentación.

Límites de la revisión

Los límites de esta revisión son de una doble naturaleza: búsqueda y proceso de codificación. Primero, al restringir la búsqueda de las bases de datos exclusivamente a la palabra retroalimentación, implicó excluir potenciales artículos que investigan la retroalimentación como parte de la evaluación formativa. Pese a esto, al establecer como objeto de estudio a la retroalimentación, la búsqueda realizada y el proceso de análisis de los artículos permitió elaborar un consolidado del estado investigativo sobre la temática en la producción académica en español. Segundo, el proceso de codificación significó un ejercicio de lectura comprensiva e iterativa que excluyó artículos que no presentaban a la retroalimentación como la categoría principal. Por lo tanto, sería interesante avanzar en nuevas revisiones de literatura que puedan ampliar el foco de su búsqueda -por ejemplo, integrar la evaluación formativa- y enriquecer o construir otros criterios de inclusión/exclusión para dotar de mayor densidad a la discusión sobre el estado investigativo de la retroalimentación en español.

Conclusiones

Los resultados de esta revisión dan cuenta que la investigación sobre retroalimentación en español es un campo en incipiente construcción, periférico a los debates y producciones internacionales por lo que se requiere de esfuerzos sistemáticos para producir, enriquecer y aportar al desarrollo de la retroalimentación en tanto conocimiento y acción para la mejora de los aprendizajes en países de habla hispana. De este modo, se requiere avanzar en focos investigativos que problematicen la retroalimentación en diferentes disciplinas curriculares, marcos teóricos socioconstructivistas para reflexionar y discutir con las actuales perspectivas de la retroalimentación dialógica (KLEIJ; LIPNEVICH, 2021), la alfabetización de la retroalimentación (CARLESS; BOUD, 2018), la participación de estudiantes en la retroalimentación (KLEIJ; ADIE; CUMMING, 2019) y la naturaleza de los diferentes modelos y tipologías sobre la retroalimentación (PANADERO; LIPNEVICH, 2022). Asimismo, es importante desarrollar diseños metodológicos que permitan captar el fenómeno de la retroalimentación con mayor riqueza y complejidad para aportar a la producción de su conocimiento. De igual modo, producir conocimiento aplicado para fortalecer la formación inicial y continua de profesores escolares y universitarios relacionado con fundamentos, preparación, prácticas, estrategias y acciones de

evaluación formativa y retroalimentación que contribuyan con la mejora de los aprendizajes (BOUD, 2020).

Aún persisten desafíos teóricos-metodológicos para la investigación de la retroalimentación a nivel regional (QUEZADA CÁCERES; SALINAS TAPIA, 2021) e internacional (KLEIJ; ADIE; CUMMING, 2019). De esta manera, perspectivas como el análisis de las interacciones en la retroalimentación, el uso de técnicas relacionadas con las videograbaciones sobre eventos críticos de retroalimentación y la interpretación multimodal, se transforman en alternativas metodológicas que permiten analizar y comprender cómo es la retroalimentación interactiva y dialógica, cómo participan los estudiantes y de qué forma construyen pensamiento complejo en este espacio interactivo y multicomunicativo. Por lo tanto, los resultados de esta revisión requieren ser profundizados y discutidos para fortalecer la producción de conocimiento en retroalimentación en español.

Referencias

- AGIUS, N. M.; WILKINSON, A. Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: a literature review. *Nurse Education Today*, London, v. 34, n. 4, p. 552-559, 2014.
- ÁLVAREZ, G.; DIFABIO DE ANGLAT, H. Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, Guadalajara, v. 10, n. 1, p. 8-23, 2018.
- ARANCIBIA GUTIÉRREZ, B.; TAPIA-LADINO, M.; CORREA PÉREZ, R. La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, Viña del Mar, v. 52, n. 100, p. 242-264, 2019.
- BOUD, D. Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE*, Valencia, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2020.
- CANO GARCÍA, E. Análisis de las investigaciones sobre "feedback": aportes para su mejora en el marco del EES. *Bordón: Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 66, n. 4, p. 9-24, 2014.
- CANABAL, C.; MARGALEF, L. La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, Granada, v. 21, n. 2, p. 149-170, 2017.
- CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, United Kingdom, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018.
- CASTILLO, Ó. del; CORRAL, J. A. El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación*, Madrid, v. 23, n. 4, p. 487-498, 2011.
- CONTRERAS, G. A. Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *Formación Universitaria*, La Serena, v. 11, n. 4, p. 83-94, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000400083&script=sci_abstract. Acceso en: 8 jul. 2021.
- CONTRERAS-PÉREZ, G.; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, C. G. Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, Bogotá, v. 9, n. 19, p. 69-90, 2017.
- CONTRERAS-PÉREZ, G.; ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, C. G. Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: evidencias desde la evaluación docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, San José, v.18, n. 3, p. 415-440, 2018.
- CUEVAS-SOLAR, D. D.; ARANCIBIA, B. M. Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación Universitaria*, La Serena, v. 13, n. 4, p. 31-44, 2020.

EVANS, C. Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 83, n. 1, p. 70-120, 2013.

GABELICA, C.; BOSSCHE, P. van den; SEGERS, M.; GIJSELAERS, W. Feedback, a powerful lever in teams: a review. *Educational Research Review*, United Kingdom, v. 7, n. 2, p. 123-144, 2012.

GARELLO, M. V.; RINAUDO, M. C. Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento: Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 15, n. 2, p. 131-147, 2013.

GOUGH, D.; OLIVER, S.; THOMAS, J. Introducing systematic reviews. In: GOUGH, D.; OLIVER, S.; THOMAS, J. (ed.). *An introduction to systematic reviews*. London: SAGE, 2017. p. 1-18.

HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of 800 meta-analyses on achievement*. New York: Routledge, 2009.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

JINRUI, L.; DE LUCA, R. Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, United Kingdom, v. 39, n. 2, p. 378-393, 2014.

JONSSON, A. Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, United Kingdom, v. 14, n. 1, p. 63-76, 2013.

KLEIJ, F. van der; ADIE, L.; CUMMING, J. A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, United Kingdom, n. 98, p. 303-323, 2019.

KLEIJ, F. van der; ADIE, L.; CUMMING, J. Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *British Journal of Educational Technology*, London, v. 48, n. 5, p. 1092-1105, 2017.

KLEIJ, F. van der; LIPNEVICH, A. Student perceptions of assessment feedback: a critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Berna, v. 33, n. 2, p. 345-373, 2021.

KLOSS-MEDINA, S.; QUINTANILLA-ESPINOZA, A.; ALEXANDRE-MOYA, M. La función de la retroalimentación correctiva indirecta en la reescritura de géneros académicos con modalidad narrativa elaborados por estudiantes novatos. *Nueva Revista del Pacífico*, Valparaíso, n. 73, p. 306-331, 2020.

KLUGER, A. N.; DENISI, A. The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, Washington, DC, v. 119, n. 2, p. 254-284, 1996.

LAM, R. Enacting feedback utilization from a task-specific perspective. *The Curriculum Journal*, London, v. 28, n. 2, p. 266-282, 2017.

MALDONADO-FUENTES, A. C.; TAPIA-LADINO, M. I.; ARANCIBIA-GUTIÉRREZ, B. M. ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 42, n. 167, p. 138-157, 2020.

MÁÑEZ, I. ¿Influye la retroalimentación correctiva en el uso de la retroalimentación elaborada en un entorno digital?. *Psicología Educativa*, Madrid, v. 26, n. 1, p. 57-65, 2020.

MORENO RUIZ, J. A.; CANDELA MARTÍN, A.; BAÑUELOS LAGUNES, P. Evaluaciones formativas en el aula: análisis discursivo de la actividad de retroalimentación en la práctica supervisada de psicólogos educativos en formación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, Madrid, v. 12, n. 1, 2019.

MUÑOZ LIRA, M. Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, Viña del Mar, v. 59, n. 2, p. 111-135, 2020.

NEWMAN, M.; GOUGH, D. What are systematic reviews?. In: ZAWACKI-RICHTER, O.; KERRES, M.; BEDENLIER, S.; BOND, M.; BUNTINS, K. (ed.). *Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application*. London: Springer, 2020. p. 3-22.

ORREGO, R.; SINGER, N.; ÚBEDA, R.; YÁÑEZ, S. Criterios y frecuencia de uso de estrategias de retroalimentación correctiva: un estudio de caso sobre las percepciones de estudiantes y profesores universitarios. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción, v. 57, n. 1, p. 51-78, 2019.

OSORIO SÁNCHEZ, K.; LÓPEZ MENDOZA, A. La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 7, n. 1, p. 13-30, 2014.

PANADERO, E.; LIPNEVICH, A. A review of feedback typologies and models: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, United Kingdom, v. 35, 100416, 2022. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X21000397>. Acceso en: 28 abr. 2022.

QUEZADA CÁCERES, S.; SALINAS TAPIA, C. Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 26, n. 88, p. 225-251, 2021.

RIGO, D. Y. Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia desarrollada en educación primaria. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, Sevilla, n. 19, p. 65-79, 2016. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/160586>. Acceso en: 22 jun. 2021.

RUIZ-PRIMO, M.A.; LI, M. Examining formative feedback in the classroom context: new research perspectives. In: MCMILLAN, J. (ed.). *The handbook of research on classroom assessment*. Washington, DC: Sage. 2013. p. 215-232.

SADLER, R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, Dordrecht, v. 18, p. 119-144, 1989.

SAIZ-LINARES, Á.; SUSINOS-RADA, T. Los procesos de retroalimentación y la evaluación formativa en un "practicum" reflexivo de maestros. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 30, p. 533-554, 2018. Disponible en: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1605>. Acceso en: 14 nov. 2021.

SEGOVIA-CHAMORRO, J.; GUERRA-ZÚÑIGA, M. E. Percepción estudiantil del uso del video como herramienta de retroalimentación a distancia: estudio piloto. *Revista de la Fundación Educación Médica*, Washington, v. 23, n. 1, p. 35-37, 2020.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 78, n. 1, p. 153-189, 2008.

TAGLE OCHOA, T.; DÍAZ LARENAS, C.; ALARCÓN HERNÁNDEZ, P.; RAMOS LEIVA, L.; QUINTANA LARA, M.; ETCHEGARAY PEZO, P. El aprendizaje y la provisión de retroalimentación en la escritura académica: creencias de estudiantes de pedagogía en inglés de universidades chilenas. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 28, n. 4, p. 1119-1136, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.51615>. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51615>. Acceso en: 7 mayo 2021.

TORRE LASO, D. de la. La retroalimentación evaluativa o feedback para los trabajos en grupo como estrategia de acción tutorial en la universidad. *Revista Educación*, San José, v. 43, n. 1, p. 509-521, 2019. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/30062>. Acceso en: 27 abr. 2021.

WILLIAM, D. Feedback: at the heart of-but definitely not all of-formative assessment. In: LIPNEVICH, A.; SMITH, J. K. (ed.). *Cambridge handbook of instructional feedback*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 376-408.

WINSTONE, N. E.; NASH, R. A.; PARKER, M.; ROWNTREE, J. Supporting learners' agentic engagement with feedback: a systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, Washington, DC, v. 52, n. 1, p. 17-37, 2017.

WISNIEWSKI, B.; ZIERER, K.; HATTIE, J. The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 10, p. 1-14, 2020. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.03087/full>. Acceso en: 28 mar. 2021.