

Uso de viñetas para explorar conocimientos previos sobre retroalimentación en formación inicial docente

Use of Vignettes to Explore Prior Knowledge on Feedback in Initial Teacher Training

Uso de vinhetas narrativas para explorar conhecimentos prévios sobre feedback na formação inicial docente

 Ana C. Maldonado-Fuentes¹

 Cristófer E. Escobar
Marambio²

¹ Universidad del Bío-Bío

² Universidad de O'Higgins

Recibido: 15/07/2024

Aceptado: 31/01/2025

Correspondencia:

Ana C. Maldonado-Fuentes
amaldonado@ubiobio.cl

Cómo citar:

Maldonado-Fuentes A. C., & Escobar Marambio, C. E. (2025).
Uso de viñetas para explorar conocimientos previos sobre retroalimentación en formación inicial docente. *Páginas de Educación*, 18(1), e4167.
<https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4167>

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Financiamiento: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, Proyecto Fondecyt de Iniciación n.º11220291.

Nota: Este artículo forma parte del dossier temático "Evaluación formativa en contextos disciplinarios específicos: alcances y desafíos".



Resumen: Formar profesores que cuenten con conocimientos específicos para el buen uso de la retroalimentación es todo un reto. Este estudio tuvo por objetivo caracterizar los conocimientos previos acerca de la retroalimentación que tienen futuros profesores al ingresar a la formación inicial docente. Bajo un diseño de casos de tipo instrumental y un muestreo por conveniencia, se efectuó un estudio descriptivo y transversal que contó con la participación voluntaria de 227 estudiantes de acceso reciente a Pedagogía. Se aplicó un cuestionario de viñetas con una situación hipotética que ilustraba la entrega de comentarios en forma de devolución. Se realizó un análisis de contenido de naturaleza fundamentalmente inductiva, previo análisis de concordancia interna. Los resultados dan cuenta de que poco más del 50 % de los casos es capaz de poner en cuestión la devolución descrita como práctica de retroalimentación y una proporción entre 24 % y 31 % elabora comentarios atinentes al análisis del dilema en función de tres focos de interés: hacia dónde voy; cómo voy y cómo sigo; caminos de mejora. Se evidencia que la retroalimentación es un campo de desarrollo profesional docente a profundizar a través de actividades que tributen a fortalecer saberes en el área pedagógica-práctica.

Palabras clave: evaluación educativa; retroalimentación; formación inicial docente; viñetas.

Abstract: Training teachers with specific knowledge for effective feedback use is a significant challenge. This study aimed to characterize the prior knowledge about feedback that future teachers possess upon entering initial teacher training. Using an instrumental case study design and convenience sampling, a descriptive, cross-sectional study was conducted with the voluntary participation of 227 newly admitted pedagogy students. A vignette-based questionnaire was applied, presenting a hypothetical situation illustrating the delivery of feedback comments. A primarily inductive content analysis was performed following an internal consistency check. The results indicate that just over 50% of participants were able to critically assess the described feedback practice, while between 24% and 31% provided relevant comments on the dilemma based on three key areas of interest: goal setting ("Where am I going?"), progress evaluation ("How am I doing?"), and improvement strategies ("What are my next steps?"). The findings highlight that feedback remains a crucial area for professional teacher development, requiring further reinforcement through activities that strengthen pedagogical and practical knowledge.

Keywords: educational assessment; feedback; initial teacher training; vignettes.

Resumo: Formar professores que possuam conhecimentos específicos para o bom uso do feedback é um grande desafio. Este estudo teve como objetivo caracterizar os conhecimentos prévios sobre feedback que futuros professores possuem ao ingressar na formação inicial docente. Com um delineamento de estudo de caso instrumental e uma amostragem por conveniência, foi realizado um estudo descritivo e transversal com a participação voluntária de 227 estudantes recém-ingressados em cursos de Pedagogia. Foi aplicado um questionário de vinhetas narrativas, contendo uma situação hipotética que ilustrava a entrega de comentários em forma de devolutiva. Foi realizada uma análise de conteúdo de natureza fundamentalmente indutiva, precedida por uma análise de concordância interna. Os resultados indicam que pouco mais de 50% dos participantes conseguem questionar a devolutiva descrita como prática de feedback, e uma proporção entre 24% e 31% elaboram comentários pertinentes à análise do dilema, considerando três focos de interesse: para onde vou; como vou e como sigo; e caminhos para melhoria. Os achados evidenciam que o feedback é um campo de desenvolvimento profissional docente que necessita ser aprofundado por meio de atividades que contribuam a fortalecer os saberes na área pedagógica-prática.

Palavras-chave: avaliação educacional; feedback; formação inicial de professores; vinhetas narrativas.

Implicaciones prácticas

- Los resultados muestran que muchos futuros docentes ingresan con conocimientos limitados sobre la retroalimentación. Por lo tanto, es fundamental que los programas de desarrollo profesional incluyan capacitación específica sobre estrategias de retroalimentación formativa, enfatizando cómo formular comentarios que orienten el aprendizaje y promuevan la autorregulación de los estudiantes.
- Los resultados del estudio refuerzan la idea de lo cuestionable que puede ser el uso de la retroalimentación en forma de devolución, puesto que no genera impacto en el aprendizaje. Ello invita a generar instancias de reflexión sobre las ideas previas que tiene el profesorado sobre el uso de la retroalimentación a nivel de aula.
- Para mejorar la comprensión y aplicación de la retroalimentación, se recomienda que se utilicen estrategias de modelado y práctica reflexiva tanto en la formación inicial como en la capacitación docente en ejercicio. Esto incluye el uso de estudios de caso, análisis de videos de prácticas de retroalimentación y simulaciones donde los docentes puedan recibir y ofrecer retroalimentación efectiva.

Introducción

La retroalimentación es una práctica evaluativa que juega un papel relevante en los entornos de enseñanza. Esta puede tener un impacto positivo en el aprendizaje cuando implica el uso de información por parte de los estudiantes para disminuir las brechas entre su trabajo y las expectativas de calidad (Hattie, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). Para ello ha de fundamentarse en las evidencias recogidas y compromete un trabajo de revisión sistemática de los avances. De allí que suela enmarcarse en la evaluación formativa, a fin de guiar los próximos pasos de estudiantes y docentes en la enseñanza y el aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011).

Es así como, tanto en Chile (Decreto de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar en Chile n°67 de 2018; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018) como en otros países, se espera que el profesorado disponga de los conocimientos y las habilidades necesarias para brindar retroalimentación con fines formativos durante su ejercicio profesional (Balbi & von Hagen, 2021; MINEDUC, 2021a; Morales Chicana et al., 2023; Ravela et al., 2014).

Responder a este desafío supone el dominio de saberes específicos sobre lo que es la retroalimentación, atendiendo a la importancia de clarificar las metas (Carless, 2022; Sadler, 2010), la necesidad de conducir el aprendizaje hacia un camino de mejora (Anijovich, 2019; Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007) y la potencialidad que tiene la retroalimentación para la autorregulación del alumnado (Panadero et al., 2019; Panadero & Tapia, 2014; Van der Kleij et al., 2019), entre otros. Al respecto, el estudio de Muñoz (2020) documenta cómo entre el profesorado existe consenso en la idea de que retroalimentar es “un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias del estudiante” (p. 129). Es decir, no se basa únicamente en corregir los errores, sino en proporcionar información que comunique logros y permita dar luces sobre cómo mejorar y avanzar en el desempeño (Smith & Lipnevich, 2018).

Sin embargo, la evidencia empírica muestra que existen dificultades para implementar una retroalimentación con estos fines. Tal como señala Herrera (2023, a partir de Ajjawi & Boud, 2018;

Carless & Boud, 2018; Orrego et al., 2019, entre otros), los docentes suelen desarrollar una retroalimentación monológica, centrada en la transmisión de información y con escaso análisis sobre el desempeño de los estudiantes. Según dicho autor, este tipo de prácticas no solo dificulta su interpretación a favor del aprendizaje, sino que, además, reduce la participación del estudiantado a un rol receptivo-pasivo, afectando en forma negativa su agencia y compromiso para el buen uso —eficaz y sostenible— de la retroalimentación.

A este tipo de estudios se añaden aquellos que proponen la identificación de tipologías de retroalimentación (Contreras Pérez, 2014; Muñoz, 2020), en cuyos casos se pormenoriza cómo los profesores pueden hacer uso de la retroalimentación para distintos propósitos, tales como medir el rendimiento del alumnado a través de una puntuación o una calificación (Fernández et al., 2015), o bien utilizarla de forma retroactiva para que el estudiante pueda rehacer su tarea y optar a una mejor calificación (Jonsson, 2013), por mencionar algunos. También se han estudiado los tipos de comentarios escritos que brindan docentes de distintas disciplinas a nivel de educación superior (Tapia-Ladino & Correa, 2022; Tapia Ladino et al., 2023) y las características al retroalimentar como devolución, sea en forma individual o grupal (Canabal & Margalef, 2017; Sánchez Troussel & Manrique, 2018), dando cuenta de lo complejo que resulta hacerse cargo de una retroalimentación que se oriente de manera formativa.

Ante este marco de actuación, cabe preguntarse: ¿Cómo es la preparación del profesorado en el campo de la retroalimentación? ¿Cómo se forma a los futuros profesores para evaluar aprendizajes y retroalimentarlos formativamente? Una manera de responder directamente a estas interrogantes se puede encontrar en aquellos estudios que dan cuenta de planes específicos para la alfabetización en retroalimentación de futuros docentes. Tal es el caso de Bock et al. (2024), quienes, en la época de pandemia por COVID-19, desarrollaron una intervención en línea de cuatro semanas para mejorar el conocimiento sobre la retroalimentación eficaz de estudiantes de pedagogía de último semestre. Si bien se logra una mejora significativa en ello, no se pudo demostrar un cambio actitudinal a favor de la usabilidad de las investigaciones sobre retroalimentación, lo que se aleja de la expectativa de una enseñanza basada en la evidencia.

Otro estudio, desarrollado por Vu y Nga (2023), tras un proceso de capacitación presencial, pone en evidencia que la mejor manera de formar a los futuros docentes en habilidades de retroalimentación es basarse en el aprendizaje experiencial. En concreto, la secuencia contempló cuatro instancias: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. La primera etapa pretendía movilizar las experiencias mediante actividades de retroalimentación que simulan situaciones del mundo real, partiendo por la exploración de conocimientos previos y la realización de una tarea de retroalimentación, a partir de modelo de Hattie y Timperley (2007).

Este tipo de indagaciones basadas en la experiencia y los conocimientos previos, en términos amplios, es afín al planteamiento de las investigaciones en la línea del pensamiento del profesorado, documentadas en idioma español, las que han identificado diversos factores intervinientes del sujeto en la construcción del rol docente. Algunos son de carácter implícito, como los conocimientos, las imágenes y las representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, generalmente elaborados desde etapas previas a la formación universitaria (Contreras, 1985; Kelly, 1995; Martínez Bonafé, 1988; Pérez Gómez, 1988; Tardif, 2010). De allí que se aluda al estudiantado en formación inicial docente como “aprendices por observación” (Lortie, 1975) o “novatos experimentados” (Tyack & Cuban, 2001), dado que se trata de un grupo que dispone de una experiencia previa de más de doce años de escolarización. Es decir, antes de ingresar a Pedagogía o Magisterio —etapa donde supuestamente recibirían formación teórica y práctica sobre retroalimentación— ya disponen de un conjunto de creencias, nociones, conceptualizaciones, representaciones y conocimientos previos acerca de lo que es retroalimentar y cómo se brindan los comentarios escritos con distintos propósitos, entre otras.

Esto último invita a replantear la cuestión sobre la formación del profesorado en retroalimentación de manera más específica, en nuevas preguntas: ¿Cómo develar las representaciones que los estudiantes atribuyen a la retroalimentación? ¿Qué conocimientos previos acerca de la retroalimentación tienen los docentes en formación? Para dar respuesta a estas interrogantes, se desarrolló un estudio empírico bajo el supuesto de que es posible acceder y

caracterizar las ideas previas que tienen los futuros profesores desde el ingreso a la formación inicial docente. La metodología seleccionada se basó en un cuestionario de viñetas basadas en texto (Maldonado-Fuentes, 2024), cuyo diseño se enmarca en la hipótesis de la potencialidad epistémica de la escritura (Carlino, 2004).

Marco referencial

Fundamentación teórica sobre retroalimentación

Dentro de la literatura especializada existe acuerdo en torno a la retroalimentación como una práctica evaluativa que favorece el alcance de logros de aprendizaje. Sustentados en un metaanálisis robusto, Hattie y Timperley (2007) respaldan el argumento de que la retroalimentación es efectiva para reducir las discrepancias entre lo entendido, el desempeño actual y las metas deseadas. Para ello, los estudiantes han de responder tres cuestiones clave: ¿hacia dónde voy? (objetivos), ¿cómo lo estoy haciendo? (estado actual) y ¿qué sigue ahora? (información y sugerencias para cerrar la brecha). Estas preguntas orientan el contenido de la retroalimentación, cuya base es fundamental para los contextos instruccionales y su uso pedagógico en el aula (Panadero & Lipnevich, 2022; Smith & Lipnevich, 2018).

Por otro lado, diversos autores vinculan la retroalimentación con la evaluación formativa (Cabrera & Mayordomo, 2016; Canabal & Margalef, 2017; Sánchez Troussel & Manrique, 2018). Esto supone una articulación entre los objetivos y criterios evaluativos, junto con recabar e interpretar evidencias sobre el estado y avance de los estudiantes. En adición, implica desplegar acciones oportunas que consigan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Andrade & Heritage, 2018), por lo que la retroalimentación suele ser vista como una instancia comprometida con el logro de los propósitos esperados.

Todavía más, autores como Boud y Molloy (2013) y Carless et al. (2011) invitan a concebir la retroalimentación como oportunidades dialogadas e interactivas entre aprendices, docentes y otras fuentes para compartir expectativas, aclarar y negociar significados, promoviendo la autorregulación de manera sostenible. En esta línea, estudios recientes han propuesto la necesidad de alfabetizar a docentes y estudiantes para que asuman roles complementarios en los espacios de retroalimentación (Carless & Boud, 2018; Carless & Winstone, 2020). De este modo, se contribuirá a un aprendizaje continuo más allá de las aulas, como el desarrollo de juicio evaluativo, cuyo despliegue permite tomar mejores decisiones sobre el trabajo propio y el de otros (Tai et al., 2018).

En definitiva, el estudio de la retroalimentación se ha robustecido en las últimas décadas, vislumbrado su complejidad con modelos y perspectivas que invitan a transitar desde una práctica centrada en el profesor y la transmisión unidireccional de información, hacia un enfoque centrado en los estudiantes y el rol activo de aquellos como constructores de su propio aprendizaje.

A continuación, se ilustran tres temas que se consideran clave para una perspectiva pedagógica de la retroalimentación, que, si bien se dirigen a un rol docente, se destacan como efectivos para el uso formativo de la evaluación en el aula:

Importancia de clarificar las metas en la retroalimentación

Según Sadler (2010), la retroalimentación debe tener en la base un referente de calidad como guía de los aspectos particulares del trabajo y que requieren atención por parte de los estudiantes. En este sentido, aclarar las metas de aprendizaje, implica compartir las expectativas de logro, explicitando los criterios de evaluación, lo que ayuda a perfilar objetivos necesarios para potenciar una planificación inicial de autorregulación (Panadero & Tapia, 2014).

Clarificar hacia dónde deben dirigirse los estudiantes puede proporcionarse mediante documentos escritos y explicaciones verbales simples que, a pesar de abordar aspectos complejos, permiten transmitir el sentido de los resultados esperados y hacer explícito un referente válido para realizar comparaciones (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Los ejemplares y rúbricas contribuyen a este fin (Carless, 2022; Contreras Pérez et al., 2022; Lipnevich et al., 2022). En concreto, se ha puesto en evidencia que el uso de rúbricas que contengan descripciones cualitativas de desempeño, que apoyen instancias de cocreación de criterios, también aportan a la autorregulación y aumentar la confianza de estudiantes para realizar mejoras (Fraile et al., 2017).

Retroalimentar es conducir hacia un camino de mejora

Los estudiantes necesitan recibir retroalimentación oportuna sobre el desarrollo de sus tareas, lo que les permitirá realizar mejoras durante el proceso, antes de la calificación (Anijovich, 2019; Brookhart, 2008; Jonsson & Panadero, 2018; Shute, 2008; Zepeda Aguirre, 2017). En cuanto al contenido, los niveles descritos por Hattie y Timperley (2007) —a nivel de la tarea (que aborda aspectos de esta), proceso (que indica cómo realizar o desempeñarse en ese tipo de tareas) y autorregulación (que sugiere y moviliza estrategias autorregulatorias para que el propio estudiante continúe aprendiendo, a fin de que se motive y actúe)— contribuyen a desentrañar las preguntas: ¿cómo voy? y ¿qué viene ahora? En este sentido, se sugiere considerar retroalimentaciones descriptivas, específicas para mejorar tareas, desempeños y estrategias de aprendizaje (Tunstall & Gipps, 1996). En definitiva, responder al ¿cómo voy? en dirección al ¿cómo sigo? implica ir más allá de lo que ocurrió en el pasado y ofrecer sugerencias sobre cómo mejorar en el futuro (Anijovich & Cappelletti, 2017). En otras palabras, integrar el *feedforward*, cuya intención es apoyar y estimular al estudiante para su aprendizaje posterior (Canabal & Margalef, 2017).

La retroalimentación para encaminar la autorregulación

Un elemento que anima a seguir explorando evidencia acerca de las ideas previas sobre retroalimentación en la formación inicial docente es la vinculación estrecha entre esta y la autorregulación del estudiantado. La investigación es categórica en señalar que la retroalimentación tiene un impacto positivo cuando los estudiantes tienen un rol activo en su producción, más aún cuando su agencia se sitúa en la interacción con otros para aclarar significados de retroalimentación, se involucran en situaciones de autoevaluación y evaluación de pares con intencionalidad formativa (Andrade, 2010; Andrade et al., 2021; Lui & Andrade, 2022; Van der Kleij et al., 2019). La retroalimentación a nivel de autorregulación sugiere estrategias para monitorear el propio aprendizaje, interroga metacognitivamente al estudiante para que reflexione sobre cómo aprende y acerca de las estrategias usadas, favoreciendo al desarrollo de juicio evaluativo y retroalimentación interna (Panadero et al., 2019; Hattie & Timperley, 2007).

El desafío de aprender a retroalimentar

El grueso de la investigación educativa en retroalimentación se concentra en la educación superior, siendo muy reducida a nivel escolar (Fernández-Ruiz & Panadero, 2020; Herrera & Toledo, 2023; Muñoz, 2020; Ravela, 2009) y en formación docente (Contreras Pérez & Zúñiga, 2017; Maldonado-Fuentes et al., 2020). A pesar de esta brecha, hay coincidencia en que la formación inicial de profesores puede ser vista como un factor limitante para avanzar en conocimientos y prácticas (Gysling, 2017), de lo que se desprende que es una etapa formativa que requiere mayor atención y oportunidades de aprendizaje en estos temas.

En el caso chileno, la evaluación y la retroalimentación son algunos de los aspectos más problemáticos del desempeño en aula, como se evidencia en la evaluación nacional docente (MINEDUC, 2019, 2020; Sun et al., 2011). Investigaciones indican que sus retroalimentaciones son mayormente correctivas, con uso preferente de elogios y comentarios evaluativos, sin mayor referencia al desempeño ni logran especificar aprendizajes (Contreras Pérez & Zúñiga, 2018; Muñoz, 2020). En complemento, la retroalimentación tiene significados polisémicos para profesores y directivos en el contexto escolar, desde un entendimiento como revisión global a la entrega de correcciones, sin necesariamente distinguir modos o tipos. Así también, la retroalimentación suele ocurrir en el momento final de la elaboración de tareas, prevaleciendo un enfoque centrado en las calificaciones que limitan el propósito formativo de la evaluación (EDECSA, 2016; Meckes et al., 2018; MINEDUC, 2018; Programa de Educación Continua para el Magisterio, 2017; Ravela et al., 2014). El desafío, en consecuencia, es orientar el aprendizaje y la reflexión durante la formación inicial docente de manera tal que prevalezca una retroalimentación a nivel de proceso y de autorregulación, dado que tiene el potencial para que el propio estudiante genere una comprensión profunda del dominio y de las estrategias que se necesitan para realizar las tareas (Hattie & Timperley, 2007).

Sin embargo, Contreras Pérez y Zúñiga (2019) han advertido “la escasa formación en retroalimentación existente en la actualidad en los centros de formación inicial docente en Chile” (p. 16). En concreto, tras realizar un estudio con docentes y estudiantes de penúltimo año de una

carrera de educación primaria, concluyen que, pese a no disponer de mayores instancias de formación académica sobre este tema, el “conocimiento sobre retroalimentación lo han ido construyendo a partir de su propia experiencia” (p.16), tanto en su etapa escolar como su formación universitaria. En adición, dan cuenta del predominio de concepciones centradas en la corrección de la tarea y en la especificación del aprendizaje no logrado. Este tipo de retroalimentación es concebida como

un proceso en el cual se comunica al estudiante sus 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. 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 (Contreras Pérez & Zúñiga, 2019, p. 6)

Por consiguiente, resulta complejo que los futuros profesores logren decodificar su sentido en función del aprendizaje y, en consecuencia, puedan disponer de una clara noción de lo que constituye una retroalimentación de calidad. Sobre este punto un estudio previo, mediante el uso de redes semánticas naturales (Maldonado-Fuentes et al, 2020), reporta que el concepto de retroalimentación suele estar asociado por estudiantes de Pedagogía a vocablos que ilustran procesos cognitivos y de ejecución, tales como *repaso*, *recordatorio*, *resumir*, *análisis*, *revisión* y *corrección*. Dichos hallazgos están en sintonía con el resultado de Torres y San Martín (2021), quienes ya han evidenciado cómo el profesorado en formación asigna un sentido instrumental a la retroalimentación, dado que generalmente es utilizada para corregir sus errores. No obstante, más recientemente Maldonado-Fuentes y Rodríguez-Alveal (2024), haciendo uso de la técnica de disponibilidad léxica, dan cuenta que, pese a confirmarse la tendencia anterior, hay sujetos que asocian la retroalimentación a otras palabras, tales como (en orden alfabético): *aprendizaje significativo*, *ayuda*, *colaboración*, *comunicación*, *escuchar*, *mejorar*, *metacognición* y *progreso*, aunque en menores frecuencias.

De lo anterior se desprende que es posible adscribirse a la premisa de que la experiencia escolar y universitaria de los participantes en formación inicial docente, al parecer, no ha tenido el impacto suficiente para que dispongan de una clara idea de la retroalimentación en su función formativa. Al definir o explicar qué es la retroalimentación, los resultados reflejan escasamente algunas nociones afines a la idea de camino de mejora o instancia donde el aprendizaje y la agencia del propio estudiante son claves. Pero ¿qué pasaría si se cambia el tipo de instrumento y la orientación del ítem que se utiliza en la indagación sobre los conocimientos previos acerca de la retroalimentación? ¿Los futuros profesores serán capaces de darse cuenta de la diferencia entre una devolución y una retroalimentación?

Metodología

El propósito fue caracterizar los conocimientos previos acerca de la retroalimentación que tienen futuros profesores al ingresar a la formación inicial docente (FID). Para tal efecto se desarrolló un estudio de casos de tipo instrumental (Denzin & Lincoln, 2013; Stake, 2010), de corte transversal y descriptivo, efectuado en el marco de la investigación más amplia denominada “Alfabetización en Evaluación: Representaciones de la Evaluación de los Aprendizajes en ingresantes a la Formación Inicial Docente a partir de su trayectoria escolar” (ANID-Fondecyt de Iniciación n.º 11220291).

Participantes

Se accedió a los informantes mediante un muestreo por disposición o conveniencia (McMillan & Schumacher, 2011). En total, se contó con la participación de 227 estudiantes de una universidad regional adscrita al Consejo de Universidades Estatales (CUE), emplazada en el centro sur de Chile. La mayor parte de ellos se encuentran matriculados en su primer año de FID, vía acceso regular. Es decir, para ingresar a Pedagogía han participado de un proceso de selección y han rendido pruebas estandarizadas para tales efectos, tal como sucede en el Sistema Único de Admisión a la Educación Superior en el país. La muestra se completa con casos de estudiantes que participan de un Programa de Acceso Especial a Pedagogía (PAP), denominado Futuro Profesor. Lo interesante de este último grupo es que se trata de un alumnado que tempranamente ha declarado interés y vocación pedagógica —por tanto, cuentan con cursos de inducción a la profesión docente desde la enseñanza secundaria—, lo cual ha sido reconocido como una vía de acceso especial a la FID a nivel del sistema educativo (Valenzuela, 2024). Recientemente, Quiroz & Fernández (2025) han aportado evidencia de que el

estudiantado proveniente de estos programas PAP tiene tasas de retención más altas que aquellos admitidos por vías regulares u otras alternativas, lo que invita a prestar atención a los conocimientos previos sobre retroalimentación de estos ingresantes. Junto a lo anterior, la muestra se caracterizó por las siguientes variables socioeducativas:

- Sexo: tal como se documenta en la literatura académica, el proceso de elección en carreras de naturaleza pedagógica suele estar “ligadas al cuidado y la reproducción” (Díaz et al., 2019, p. 4). Dicha tendencia se mantiene en este caso, dado que la mayoría de los participantes del estudio son de sexo femenino.
- Modalidad del establecimiento: el establecimiento educacional de procedencia de los participantes brinda información relevante sobre su trayectoria escolar, dado que la oferta curricular para la enseñanza secundaria chilena contempla dos modalidades: educación media científico humanista —ciclo intermedio de preparación académica para el acceso a la educación superior— y educación media técnico profesional —ciclo terminal que habilita para ingresar al mundo laboral y/o tener continuidad de estudios— (Bellei et al., 2010). En este estudio, gran parte de los participantes proviene de establecimientos de orientación científico humanista.
- Dependencia del establecimiento: en Chile se distinguen tres tipos de dependencia educacional: particular pagado (privado), particular subvencionado (con copago familiar) y municipal (de carácter público). Según Sandoval Rubilar et al. (2019), gran parte de los estudiantes en FID de las universidades estatales chilenas declaran haber cursado la educación secundaria en establecimientos de carácter municipal (56.0 %) o particular subvencionado (40.6 %). Dicha distribución también se observa en este estudio, en similares porcentajes promedio.

Una síntesis de los aspectos descritos se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de la muestra según variables de caracterización

Caracterización		Ingreso regular (n = 173)	Ingreso especial (n = 54)	Total (n = 227)	%
Sexo	Femenino	123	41	164	72.25
	Masculino	50	13	63	27.75
Modalidad educativa	Científico humanista	131	43	174	76.65
	Técnico profesional	42	11	53	23.35
Dependencia educativa	Municipal	73	42	115	50.56
	P. subvencionado	100	12	112	49.34

Cabe precisar que la participación fue voluntaria, previa firma de consentimiento informado y protocolo de confidencialidad de información; cuyos formatos fueron aprobados por el Comité de Bioética y Bioseguridad de la universidad patrocinante (certificado del 4 abril 2022). Asimismo, se contó con la autorización de los coordinadores y/o directores de cada programa, con quienes se organizó el acceso a los informantes, con una calendarización entre julio y noviembre de 2023.

Instrumento

Se aplicó un cuestionario con respuestas abiertas, en el que los estudiantes debían comentar por escrito sobre situaciones hipotéticas de la práctica docente en aula, documentadas como viñetas basadas en texto (Maldonado-Fuentes, 2024). Su construcción implicó la revisión de la literatura académica y el diseño por un grupo de especialistas. Luego, cada uno de los reactivos fue validado mediante jueces expertos, con participación de profesores en ejercicio y formadores de formadores, junto a un pilotaje con estudiantes en FID, tras lo cual se integraron ajustes en formato y vocabulario.

En concreto, cada viñeta estaba relacionada con una asignatura del currículum escolar chileno (MINEDUC, 2015) y describía en forma narrativa (en tercera persona) un dilema de la evaluación asociado a aspectos tales como la validez instruccional, problemas con la calificación, la autoevaluación y la retroalimentación, entre otros. Esta forma de narrar favorecía que los participantes luego de leer el texto brindaran opiniones, cuestionamientos o críticas sobre lo (in)adecuado de la situación hipotética, así como podían juzgar y tomar posición respecto de una situación que representaba un escenario similar al de la experiencia laboral (Bain, 2023).

Para el caso de este estudio se consideró solamente la viñeta titulada *Retroalimentación*, cuya descripción era la siguiente:

Los estudiantes de Tercero Medio tuvieron que desarrollar un ensayo sobre un tema contingente de interés en la asignatura de Lengua y Literatura. La mayor parte de ellos se esforzó en conseguir bibliografía pertinente y preparar un texto de calidad a pesar de que solo tenían claro de que un ensayo era un texto de carácter argumentativo. Cuando recibieron de vuelta sus trabajos pudieron conocer algunas anotaciones que había escrito el profesor evaluador: "Bien, aunque puedes mejorar la estructura", "Revisar los aspectos formales", "Hay algunas ideas que solo se enuncian y no se desarrollan", "Aceptable, puedes mejorar mucho más". Los estudiantes recibieron esta evaluación una semana antes de la entrega final (Maldonado-Fuentes, 2024, p. 146).

Para la recolección de los datos se utilizó la plataforma educativa institucional (Adecca), donde se alojó un módulo único titulado "Cuestionario Representaciones de la Evaluación de los Aprendizajes FID". Dicho instrumento fue diseñado *ad hoc* y fue contestado por los participantes de manera *online* en dependencias institucionales (edificio de salas de computación), en horarios de clases según lo programado previamente. En general, el tiempo de respuesta promedio fue de 25 minutos ($DE = 8.2$) considerando el total de participantes.

Procesamiento y análisis de la información

El levantamiento de los datos tuvo como base la identificación de temas que estuviesen ligados al estudio. Para tal efecto, los comentarios escritos de los participantes fueron registrados de manera natural y solo se hicieron ajustes de tipo ortográfico para normalizar el lenguaje con corrección idiomática, dado que el propósito era analizar el contenido y no el habla culta-inculta de los participantes. Luego, en un segundo momento, el análisis supuso una lectura de los comentarios escritos con el fin de diseñar una matriz que permitiera un análisis cuantitativo de carácter inductivo. En concreto, la matriz (registrada como plantilla en Excel) consideró seis columnas (Tabla 2).

Tabla 2

Matriz de análisis de los comentarios escritos

Columna	Etiqueta	Descripción
A	Participante	Individualización de cada sujeto mediante un código alfanumérico que incluye datos del informante según grupo y número correlativo. Ej. FP_1: estudiante del Programa PAP, cuyo registro es el n.º1; FID_5: estudiante de ingreso a una carrera de formación inicial docente, cuyo registro en orden es el n.º5.
B	Comentario	Se registra el texto del comentario del estudiante.
C	Tipo de comentario	Se revisa si el comentario sobre la viñeta hacía referencia a uno, dos o más focos de interés; distinguiendo entre respuestas simples o compuestas. Estas últimas fueron <i>quebradas</i> , acorde a la propuesta de Arancibia et al. (2019). Para el registro se usó una categoría dicotómica: 1 (comentario simple); 2 (comentario quebrado).
D	Poner en cuestión la situación	Valoración global negativa del participante frente al proceso de retroalimentación representado en la situación hipotética. Es decir, se manifiesta explícitamente o se da a entender implícitamente la existencia de discrepancias, desacuerdos y/o cuestionamiento ante lo descrito. En gran parte de las respuestas se hace uso de distintos tonos o formatos, dando lugar a categorías: 1 - cuestionamiento en tono imperativo (alude al deber ser), 2 - cuestionamiento en forma de juicio (se juzga la acción), 3 - cuestionamiento propositivo (se hacen sugerencias).

E	Foco	Identificación del foco de interés del comentario. En este caso se distingue si se brinda una opinión referida a: 1 - saber hacia dónde voy (ej.: clarificar las metas, tener claridad en las instrucciones, uso de ejemplares), 2 - cómo voy y cómo sigo (ej.: hacer seguimiento y monitoreo del proceso, tratamiento del error) y 3 - caminos de mejora (ej.: necesidad de una retroalimentación específica, apoyar o disponer de estrategias para un mejor desempeño).
F	Observaciones	Se destacan algunos elementos que llaman la atención de los analistas, por ejemplo, la alusión a valores como la honestidad o la atribución de responsabilidades al profesor, por nombrar algunas. Dichas observaciones contribuyen al análisis cualitativo, en el marco general del trabajo realizado.

Nota. Adaptado de Maldonado-Fuentes y Rubio (2024)

En total, se identificaron 290 comentarios o segmentos (unidades de análisis), dentro de los cuales había 65 comentarios quebrados (Arancibia et al., 2019), que equivale a un 22.41 % de los casos. En general, estos presentaron una morfosintaxis en forma de oraciones adversativas, copulativas, causales o consecutivas (Tabla 3).

Tabla 3

Ejemplificación de comentarios quebrados

Matriz de análisis		
Columna A	Columna B	Columna C
FP_8	El profesor hizo bien el tema de la retroalimentación, (...)	1
	pero siento que pudo haberles dado un mayor seguimiento mientras hacían el trabajo.	0
FP_28	El profesor debería leer y prestar seguimiento a los avances, (...)	1
	además de darles una estructura clara del trabajo.	0
FID_1	Me parece muy importante hacer una retroalimentación para que los estudiantes sepan qué aspectos deben mejorar; (...)	1
	sin embargo , deberían ser comentarios más específicos.	0

El análisis fue realizado por dos investigadores de manera iterativa con el fin de consensuar la aplicación de la matriz a cada unidad o segmento. Asimismo, a efectos de verificar la consistencia en las asignaciones, se tomó la decisión de hacer un análisis de concordancia con participación de un tercer evaluador, en un 30 % del total. El índice que se utilizó para juzgar los perfiles de respuestas entre los jueces fue el Alpha de Cronbach, aceptando como mínimo el valor de 0.800 (Nunnally, 1978).

Resultados y discusión

La viñeta titulada *Retroalimentación* presenta el caso de un profesor que propone a sus estudiantes de secundaria la realización de un ensayo (texto argumentativo), sin revisión del avance ni mayores instrucciones o consignas sobre la tarea de escritura. El dilema se evidencia al final del proceso, cuando los alumnos reciben una serie de comentarios genéricos sobre el producto entregado —en forma de devolución—, de lo que se desprende que este tipo de prácticas no contribuye mayormente al aprendizaje. En otras palabras, se trata de un proceso exento de aspectos que la literatura académica documenta como claves en una retroalimentación eficaz, tales como brindar orientación oportuna, en forma clarificadora y específica, entre otros. Por tanto, la primera cuestión que se desea evidenciar en los 290 comentarios (unidades de análisis) es si los participantes logran cuestionar o no la situación, y en qué tono o forma logran expresarlo. Estos resultados se sintetizan en la Tabla 4.

Tabla 4

Unidades de análisis por grupo que ponen en cuestión la situación hipotética (frecuencia y porcentaje)

Ponen en cuestión la situación	Ejemplos	Ingreso regular (n = 219)	Ingreso especial (n = 71)	Total (n = 290)
Cuestionamiento en tono imperativo	El profesor debería haber explicado mejor para que a la hora de evaluar los estudiantes no hubieran tenido problemas (FP_2).	87 39.73 %	25 35.21 %	112 38.62 %
	El docente debería haber explicado mejor para que los estudiantes sepan en qué se están equivocando específicamente (FID_17).			
Cuestionamiento en forma de juicio	Las retroalimentaciones del profesor son muy básicas, impiden superar los errores de los estudiantes (FP_9).	6 2.74 %	6 8.45 %	12 4.14 %
	Las revisiones del profesor son muy ambiguas, dejando al criterio del alumno lo que se debe mejorar (FID_73).			
Cuestionamiento propositivo	El profesor pudo haberles dado un mayor seguimiento mientras hacían el trabajo (FP_8).	30 17.34 %	5 7.04 %	35 12.07 %
	El profesor podría dar más instancias de retroalimentación durante el proceso (FID_108).			
Total		122 70.52 %	36 50.70 %	159 54.83 %

De la Tabla 4 se desprende que la mayor parte de los participantes cuestiona el escenario presente en la viñeta. Es decir, pueden formular valoraciones que aluden a discrepancias o desacuerdos con la situación de brindar comentarios en forma de devolución, aunque ninguno de ellos es capaz de asignarle dicho término. No obstante, los participantes de ingreso regular y especial a Pedagogía son capaces de aludir a argumentos basados en lo que “debería ser” la práctica docente.

Al mismo tiempo, logran expresar juicios sobre la retroalimentación que se describe, y proponen sugerencias al proceso. Esto resulta interesante desde el punto de vista de los conocimientos previos de los futuros profesores, pues al momento de tomar los datos ninguno de los encuestados había tenido todavía un proceso de alfabetización o de educación formal en evaluación o en retroalimentación, al encontrarse recién al ingreso a la formación inicial docente.

Conocimientos previos sobre retroalimentación

Tras el análisis anterior, para responder específicamente sobre las características de los conocimientos previos de los futuros profesores acerca de la retroalimentación, se optó por identificar los temas o focos de interés que predominaron en los comentarios de los participantes.

En primer lugar, los datos pusieron en evidencia que buena parte de los segmentos observados en el corpus total (poco más de un tercio) contenían comentarios alusivos a la retroalimentación como una práctica vinculada con la necesidad de “saber hacia dónde voy”. En concreto, dan cuenta del interés que tienen los estudiantes de recibir orientaciones para la resolución correcta de la tarea de parte de los profesores, lo que recuerda el primer nivel de complejidad propuesto por Hattie y Timperley (2007); tal como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5

Unidades de análisis por grupo en torno a “saber hacia dónde voy” (frecuencia y porcentaje)

Contenidos específicos	Ingreso regular (n = 219)	Ingreso especial (n = 71)	Total (n = 290)
Necesidad de clarificar la meta	52 23.74%	16 22.54%	68 23.45%
Disponer de instrucciones claras y/o del instrumento de evaluación	16 7.31%	1 1.41%	17 5.86%
Hacer uso de ejemplares	3 1.37%	2 2.82%	5 1.72%
Total	71 32.42%	19 26.76%	90 31.03%

La idea fuerza que mayormente se repite en este grupo de segmentos es la de clarificar la meta. Supone, entre otros elementos, explicitar las características del tipo de texto que se solicita realizar, incluyendo aspectos de forma y contenido. De no contar con estos elementos, se anticipa que se dificultará el logro de los aspectos específicos de la tarea. Si bien este tipo de comentarios de los participantes resultan favorables para una retroalimentación efectiva, cabe destacar la omisión de frases sobre lo importante que es contar con un referente de calidad, como propone Sadler (2010). Así se evidencia en segmentos como:

Es necesario que el profesor les hable a los alumnos sobre qué estructura debería tener un ensayo antes de elaborarlo. (FP_1)

El profesor debió darles una estructura clara del trabajo. (FID_28)

Debió explicar todo el procedimiento para desarrollar un ensayo, ya que tiene una estructura muy específica. (FP_32)

Los ensayos suelen ser complejos, por lo que es importante aclarar qué tipo de ensayo es, lo que debe contener, entre otros. (FP_34)

En este sentido, el reclamo más frecuente es la falta de acceso al instrumento de evaluación, entendido en la literatura académica como un insumo clave para orientar la actividad y encaminar los esfuerzos hacia el cumplimiento de los criterios evaluativos (Carless, 2022; Contreras Pérez et al., 2022). Sin embargo, los segmentos que tratan este punto no necesariamente son explícitos en esta mirada. Más bien, pueden ser interpretados desde un requerimiento para saber en qué forma se corregirá la tarea por parte del profesor. Esto se desprende de los siguientes segmentos:

El profesor debería de entregar una pauta con todos los puntos que él planea encontrar en el ensayo y con una escala en la que explique detenidamente lo que él desea o espera. (FID_13)

Es necesario también una pauta para que los estudiantes puedan guiarse con ella, y no solo hacer trabajos por hacerlos. (FID_13)

Es fundamental el otorgar una rúbrica para que el alumno no se desvíe y entregue un trabajo bien hecho. (FID_36)

Se infiere así la expectativa de que el profesor proporcione una pauta o una rúbrica que especifique los aspectos a considerar en el trabajo. Es sabido que la rúbrica consiste en marcar el nivel de logro alcanzado en cada criterio evaluado para que cada estudiante sepa dónde se encuentra y cómo avanzar (MINEDUC, 2021b, p. 52). Un detalle que cabe destacar en la escritura del estudiantado es el uso del modo imperativo, lo que podría interpretarse como la búsqueda del beneficio de una mejor calificación. Esto confirmaría hallazgos previos sobre el énfasis en la función acreditadora de la evaluación cuando se trata de situaciones de retroalimentación en forma de devolución (Muñoz, 2020).

Lo anterior se complementa con la importancia otorgada a las instrucciones —tal como se documenta en Devlin y O'Shea (2012)— y la expectativa de contar con explicaciones claras desde el inicio en la elaboración del producto solicitado. Inclusive algunos hacen mención explícita a posibles

problemas que podrían ocurrir, tales como desorientación y confusiones, lo que recuerda la premisa de que la retroalimentación debe ser oportuna y ser útil para los estudiantes (Anijovich, 2019; Shute, 2008). Así se observa en las siguientes citas:

El profesor antes debió realizar una clase donde explicara cómo era la estructura de un ensayo. (FID_5)

Un docente debería dejar las instrucciones claras, sobre todo si es de las primeras veces que se enfrentan a estos trabajos. (FID_6)

Antes de presentar un trabajo o dictar uno hacia los estudiantes, se debe explicar primero las instrucciones. (FID_137)

En términos puntuales, algunos estudiantes añaden la utilidad que presta el uso de ejemplares, dando cuenta de lo oportuno que puede ser contar con este recurso al momento de realizar una nueva tarea, tal como han sugerido Sadler (2010) y Carless (2022). Todavía más, hay quienes indican que el ejemplo que se utilice ha de ser elaborado por el propio profesor, lo que puede ser no tan oportuno, dado que “se corre el riesgo de representar estándares poco realistas y potencialmente inalcanzables para los estudiantes”, o bien “induce a los estudiantes a copiar mecánicamente el modelo” (Contreras Pérez et al., 2022, p. 80). Los siguientes segmentos ilustran este tipo de ideas:

El profesor, primero que nada, debe darles ejemplos de lo que deben hacer los estudiantes para así tener una guía y hacer el trabajo que realmente se espera que el estudiante entregue. (FP_29)

El profesor debería hacer ejemplos de cómo se realiza un ensayo, antes de que los estudiantes empiecen el trabajo. (FP_46)

Considero que el profesor debió mostrar ejemplos, para que así sus estudiantes vieran cómo se hace, qué aspectos debe tener o cómo debe ser escrito el texto de forma correcta. (FID_138)

En resumen, la situación hipotética de la viñeta *Retroalimentación* en forma de devolución dio pie para expresar la necesidad de tener claridad ante el propósito de la tarea. Para ello, los participantes declaran que es oportuno disponer de instrucciones, instrumentos de evaluación y ejemplares que sean orientadores del desempeño. Esto es una responsabilidad fundamentalmente atribuida al profesor, al que se interpela mediante cuestionamientos y/o reclamos, en varios casos haciendo uso de verbos en modo imperativo (deber ser).

En segundo lugar, tal como se observa en la Tabla 6, dentro del total de los datos, un 25.77 % de los segmentos alude al proceso de retroalimentación y las condiciones necesarias para acortar la brecha entre lo realizado y lo esperado durante el desarrollo de las clases o sesiones de trabajo en aula, cuyas ideas se vinculan a la categoría “cómo voy y cómo sigo”.

Tabla 6

Unidades de análisis por grupo en torno a “Cómo voy y cómo sigo” (frecuencia y porcentaje)

Contenidos específicos	Ingreso regular (n = 219)	Ingreso especial (n = 71)	Total (n = 290)
Necesidad de retroalimentación durante el proceso para mejorar el trabajo	12 5.48 %	11 15.49 %	23 7.93 %
Necesidad de recibir retroalimentación de manera oportuna	14 6.39 %	5 7.04 %	19 6.55 %
Necesidad de seguimiento y monitoreo del proceso de escritura	12 5.48 %	3 4.23 %	15 5.17 %
Necesidad de retroalimentación para superar errores	10 4.57 %	3 4.23 %	13 4.48 %
Total	48 21.92 %	22 30.99 %	70 24.14 %

Estas ideas están en sintonía con los postulados de Hattie (2008), Hattie y Timperley (2007) y Sadler (1989). Sin embargo, la mayoría de estas citas se centra en precisar lo beneficioso que es brindar apoyos concretos durante el proceso, teniendo como protagonista al profesor. Así se observa en:

El profesor tiene la responsabilidad de ir revisando durante el proceso, para ir ajustando de inmediato los errores. (FP_13)

Es necesario para poder aprender que la retroalimentación suceda durante la producción, al ser posterior se olvidará y no influirá en el alumno. (FID_28)

Es necesario que el profesor brinde retroalimentación mientras sucede el proceso de escritura, para que se realicen ajustes antes de la entrega final. De este modo se podrá entregar un trabajo de calidad. (FID_43)

La constante presencia del profesor dentro del proceso de elaboración de trabajos permite mayor confianza en el desarrollo de este y por ello una mejor entrega final. (FID_98)

Esto tensiona la premisa de que, para alcanzar un mejor nivel de complejidad de retroalimentación, debe transitarse desde una transmisión unidireccional de información hacia espacios de diálogo y participación del alumnado (Carless & Boud, 2018; Carless & Winstone, 2020).

Complementariamente, hay quienes especifican que la retroalimentación ha de ser oportuna y en un tiempo adecuado, a fin de tener un impacto en el aprendizaje; caso contrario, sería perjudicial. Dicho tipo de ideas recuerda la necesidad de desplegar acciones oportunas que consigan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Andrade & Heritage, 2018). Por ejemplo:

La retroalimentación tiene que irse dando a lo largo de la realización del escrito para que los estudiantes sepan en el momento, tengan las ideas frescas de lo que tienen que mejorar y de qué manera. (FID_139)

Coincidió con realizar una buena retroalimentación a tiempo para que los aprendizajes sean paulatinamente reforzados. (FID_56)

Así también, algunos participantes expresan la importancia de implementar seguimiento, entendido como un acompañamiento durante el desarrollo de las actividades. La mayoría de quienes lo mencionan aluden al rol del profesor con uso de imperativo, sin darse cuenta de que también pueden darse espacios dialogados para el intercambio de comentarios entre estudiantes, o bien entre docentes y estudiantes, como se desprende de Boud y Molloy (2013), Carless y Boud (2018), Carless y Winstone (2020). Por tanto, la alusión al seguimiento podría tener un carácter de reclamo o crítica. A saber:

Debería ser un seguimiento, ya que así se puede explicar a los alumnos sobre el proceso de escritura. (FP_48)

Un correcto seguimiento de los trabajos permite evidenciar los posibles avances y retrocesos del estudiantado. (FID_96)

Otro aspecto que destaca en varios escritos de los participantes es la preocupación por el tratamiento del error. En este sentido, se vincula el acto de retroalimentar al propósito de identificar y superar los errores que se cometen, idea que podría relacionarse con el segundo nivel de complejidad de Hattie y Timperley (2007). Asimismo, se plantea la necesidad de clarificar dudas y apoyar a quienes lo requieren, con frases en verbo imperativo. Ello resultaría beneficioso, sobre todo, porque “los estudiantes hubieran podido lograr notas sobresalientes” (FP_48). Ejemplos de estas ideas son:

En un trabajo como este es completamente necesario que se explique a los alumnos en qué fallan y cómo arreglar la situación. (FID_45)

La retroalimentación es super importante para que los estudiantes puedan ver el error que tengan y poder informarse sobre lo que se han equivocado. (FID_124)

Era necesario para que los alumnos pudieran entender sus errores y corregir lo que pudieron haber hecho mal o incompleto. (FID_57)

El tercer foco de atención o contenido clave a los que se alude en los comentarios es la intención de conducir el proceso de retroalimentación hacia “caminos de mejora”. Los datos sobre esta categoría se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Unidades de análisis por grupo en torno a “Caminos de mejora” (frecuencia y porcentaje)

Contenidos específicos	Ingreso regular (n = 219)	Ingreso especial (n = 71)	Total (n = 290)
Necesidad de una retroalimentación específica	39 17.51 %	12 16.90 %	50 17.24 %
Apoyar o disponer de estrategias para un mejor desempeño	15 6.91 %	11 15.49 %	26 8.97 %
Total	53 24.42 %	23 32.39 %	76 26.21 %

En este grupo de segmentos, la idea que más se repite es la necesidad de una retroalimentación específica. El siguiente comentario ilustra dicha idea:

La retroalimentación del profesor fue muy generalizada, lo que conlleva a una vaga idea sobre lo que hay que hacer. Las retroalimentaciones deberían ser más direccionadas, sobre lo que podría mejorar el estudiante y lo que hizo bien. Eso ayudaría al estudiante e incentiva a trabajar y esforzarse. (FID_42)

Al respecto, es de interés recordar las orientaciones de la política educacional chilena, donde se declara que: “para ser efectivos en la retroalimentación se necesita entregar información oportuna y descriptiva a los estudiantes para que reconozcan dónde se encuentran y se orienten sobre cómo continuar en su proceso de aprendizaje” (MINEDUC, 2021b, p. 49). Ello se relaciona con brindar una ayuda ajustada que permita superar los errores o las dificultades, lo que coincide con la práctica de describir y especificar aspectos logrados y no logrados en la tarea (Tunstall & Gipps, 1996), dado que los comentarios tienden a focalizarse en la idea de apoyar para mejorar, tal como se observa en:

El docente debería de realizar retroalimentaciones de manera más detallada y darse el tiempo de conversar con cada estudiante, dando a reconocer lo bueno de su trabajo y los detalles por mejorar. (FID_83)

Con los comentarios tan ambiguos cuesta que los estudiantes sepan qué mejorar. (FID_102)

Es necesario que el profesor al momento de dar la retroalimentación pueda apoyar al alumnado con comentarios y correcciones precisas. (FID_103)

Bajo mi criterio, creo que más que solo “corregir”, en la retroalimentación se debe indicar de forma clara qué se puede mejorar y qué se debería de mantener. (FID_105)

En otras palabras, se produjeron afirmaciones agrupadas en función de la idea del mejoramiento, más allá de solo cumplir con la entrega del producto. Esta situación ameritaba acompañamiento y seguimiento del proceso, con oportunidad para que el profesor evaluador brinde comentarios pertinentes (es decir, específicos, con precisión y de calidad) para el logro de fines relacionados con la tarea y con la calificación.

En adición, cabe desatacar a participantes que en forma explícita dan cuenta de una valoración positiva de la retroalimentación con frases del tipo:

Considero que retroalimentar es uno de los procesos fundamentales para efectuar el aprendizaje. (FID_67)

Las retroalimentaciones siempre serán una ventaja y una gran ayuda al estudiante para poder guiarse y mantener los pies sobre tierra; para poder concentrarse en trabajos o clases. (FID_97)

Opino que la retroalimentación es un factor necesario para la comprensión de la materia. (FID_104)

Incluso hay un caso que atribuye responsabilidad al estudiantado como agente, cuando afirma que “los estudiantes deberían pedir una clase para la retroalimentación” (FID_104). Además, hay quienes reafirman lo descrito en el escenario con juicios positivos hacia el uso en forma de devolución, sin hacer mención del dilema planteado, tal como se observa en:

Las anotaciones que hizo el profesor me parecieron bien, ya que sirven para mejorar. (FID_21)

Encuentro que está bien la retroalimentación del docente. (FID_62)

Los comentarios del profesor comienzan de manera positiva, por lo que motivan al estudiante a mejorar. (FID_163)

En adición, hay casos aislados que presentan argumentos del tipo:

Muchos docentes no tienen aquel interés por impulsar a sus alumnos a aprender de sus errores. (FID_62)

Se nota que al profesor no le interesa que los alumnos aprendan, o que al menos entiendan. El asume que los estudiantes saben tanto como él, por lo que su retroalimentación es muy general y no dice nada. (FID_60)

Este tipo de apreciaciones invita a profundizar en las creencias y posibles sesgos asociados a la práctica de retroalimentación en el contexto escolar.

Finalmente, dentro de las limitaciones del estudio está el tipo de muestreo, lo que circunscribe el alcance de los resultados al caso instrumental del proyecto de investigación patrocinante. Sin embargo, dada la potencialidad que ha tenido esta viñeta para provocar cuestionamientos ante la situación hipotética de brindar retroalimentación en forma de devolución, se sugiere replicar este tipo de iniciativas a otros grupos, incorporando en la convocatoria a estudiantes en los distintos momentos de la formación inicial docente, sea mediante un diseño longitudinal o en uno de tipo seccional cruzado (Cohen et al., 2011), de manera tal de poder establecer comparabilidad entre los datos según ciclos formativos y/o instituciones de formación docente.

Asimismo, para dar mayor robustez a los hallazgos derivados del análisis de los comentarios escritos individuales de los participantes, se sugiere integrar el texto de la viñeta *Retroalimentación* en una entrevista tipo recuerdo estimulado (Schepens et al., 2007) o hacer uso de dicha descripción en una entrevista grupal (Meijer et al., 2021). Ello podría contribuir a minimizar el sesgo de subjetividad y poder aportar a la triangulación de resultados entre pares de informantes.

Conclusiones

El presente estudio se ha centrado en dar cuenta de la aplicación de una viñeta basada en texto denominada *Retroalimentación* para caracterizar los conocimientos previos de futuros docentes, quienes recientemente acceden a estudiar Pedagogía, vía proceso regular y especial. En el presente caso, el uso de esta técnica cumplió las expectativas, ya que facilitó obtener información de primera fuente y de manera fluida de parte de los propios sujetos, quienes desarrollaron la tarea de escribir acerca del dilema “retroalimentación o devolución” dentro de un ambiente de trabajo *online* que resultó bastante natural para dichos nativos digitales.

Esto recuerda la recomendación de integrar en la FID actividades en que se asume la función epistémica de la escritura, cuyo proceso clave “reside en escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura)” (Carlino, 2004, p. 17). Ello se suma a otros estudios que han impulsado el uso de la técnica de viñeta basadas en texto como una herramienta válida de recogida de datos para el análisis de patrones de práctica escolar con fines de mejora (Angelides et al., 2004).

En concreto, los resultados sugieren que gran parte de los participantes fueron capaces de poner en cuestión y discrepar del uso de la retroalimentación en forma de devolución. Además, en sus comentarios aluden a aspectos vinculados a lo que en la literatura académica se ha documentado como una retroalimentación efectiva. Tal es el caso de la necesidad de clarificar lo que se espera del desempeño, mediante un proceso de seguimiento y una oportuna socialización de los instrumentos de evaluación. Dicho hallazgo se explicaría desde la premisa que las ideas previas de los futuros profesores son influidas por el entorno y se relacionan con las prácticas escolarizadas de retroalimentación. Esto amerita profundizar en las creencias, representaciones y posibles sesgos vinculados a las prácticas docentes. En este sentido, aunque se dispone de escasos documentos sobre la retroalimentación en la formación inicial docente, el presente estudio confirmaría que es relevante contar con información sistematizada respecto a conocimientos e ideas previas que se encaminan hacia tres preguntas clave para una retroalimentación efectiva en el aula (Hattie & Timperley, 2007), integrando también factores contextuales de la experiencia escolar de los sujetos.

Por último, se concluye que el uso de viñetas basadas en texto ayuda a los futuros docentes a desarrollar conocimientos y habilidades de escritura para aprender sobre retroalimentación pues, para que se produzcan cambios en la práctica de los docentes, el profesorado necesita explorar de manera reflexiva y crítica sus ideas previas.

Referencias

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106–1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Andrade, H. (2010). Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. In H. Andrade, & G. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 90-105). Routledge.
- Andrade, H., & Heritage, M. (2018). *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation*. Routledge.
- Andrade, H., Brookhart, S., & Yu, E. (2021). Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 6, 751168. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168>
- Angelides, P., Leigh, J., & Gibbs, P. (2004). Analyzing Practice for Improving Schools: The Study of Vignettes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 467–485. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383282>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. Retroalimentación formativa*. SUMMA.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Arancibia, B., Tapia Ladino, M., & Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, 52(100), 242-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Bain, K. (2023). Using text-based vignettes in qualitative social work research. *Qualitative Social Work*, 23(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/14733250231175386>
- Balbi, A., & von Hagen, A. (2021). *Prácticas de Intervención en Alfabetización Multicomponential. Estrategias transversales de Intervención en Educación*. Universidad Católica del Uruguay.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Pehuén.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Bock, T., Thomm, E., Bauer, J., & Gold, B. (2024). Fostering student teachers' research-based knowledge of effective feedback. *European Journal of Teacher Education*, 47, 389-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338841>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Cabrera, N., & Mayordomo, R. (Eds.). (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. LMI.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395–407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto n.º 6* (pp. 5-22). Asociación Internacional de Lectura.
- Chile. (2018, 20 de febrero). Decreto n.º 67 de 2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción Escolar y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N 112 de 1999 y N 83 de 2001. <https://bcn.cl/2evoc>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

- Contreras Pérez, G. (2014). La retroalimentación en educación superior: conceptos, principios y estrategias para la práctica. En J. Garrido, A. Arenas, & D. Contreras, *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria: Análisis y experiencias* (pp. 161- 175). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Contreras Pérez, G., & Zúñiga, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Contreras Pérez, G., & Zúñiga, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Contreras Pérez, G., & Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação E Pesquisa*, 45, e192953. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>
- Contreras Pérez, G., Rubilar Pérez, P., & Muñoz Lira, M. S. (2022). El desarrollo de la experticia evaluativa a través del trabajo con ejemplares en educación superior. *Páginas de Educación*, 15(1), 76-92. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2658>
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de la investigación sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (277), 5-29.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Gedisa.
- Devlin, M., & O'Shea, H. (2012). Effective university teaching: views of Australian university students from low socio-economic status backgrounds. *Teaching in Higher Education*, 17(4), 385-397. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.641006>
- Díaz, K., Ravest, J., & Queupil, J. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo (PEL)*, 56(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/10.7764/PEL.56.1.2019.5>
- EDECSA. (2016). *Percepciones, significados y necesidades sentidas en relación a la evaluación de aula en profesores, directivos, estudiantes y apoderados de educación escolar de tres regiones del país*. MINEDUC; UNESCO. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70901_archivo_01.pdf
- Fernández, C., Hinojosa, K., Valenzuela, M., & Yáñez, N. (2015). *Percepciones de los estudiantes de un sexto básico respecto a las prácticas de retroalimentación de sus profesiones, posterior a evaluaciones calificadas, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Quilpué* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-9000/UCE9063_01.pdf
- Fernández-Ruiz, J., & Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment 81 practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 1-38. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile*. Ediciones UDP.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herrera, D. (2023). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 589-608. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>
- Herrera, D., & Toledo, M. (2023). Feedback in the development of social thinking in secondary education. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 417-437. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200417>
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Jonsson, A., & Panadero, E. (2018). Facilitating students' active engagement with feedback. En A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 531-553). Cambridge University Press.
- Kelly, G. (1995). *The Psychology of personal constructs*. Norton.
- Lipnevich, A., McCallen, L., Miles Pace, K., & Smith, J. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment in writing. *Instructional Science*, 42(4), 539-559. <https://www.jstor.org/stable/43575435>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. The University of Chicago Press.

- Lui, A., & Andrade, H. (2022). Inside the Next Black Box: Examining Students' Responses to Teacher Feedback in a Formative Assessment Context. *Frontiers in Education*, 7, 751549. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751549>
- Maldonado-Fuentes, A. (2024). Viñetas basadas en texto sobre evaluación: encuentro entre formadores de formadores, profesores del sistema escolar y futuros docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 1(1), 123-148. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.07>
- Maldonado-Fuentes, A., & Rodríguez-Alveal, F. (2024). Incidencia de la escolarización en la producción léxica sobre la evaluación de futuros profesores de educación básica. *Estudios Pedagógicos*, 50(2), 361-381. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200361>
- Maldonado-Fuentes, A., & Rubio, M. (2024). La reflexión pedagógica de estudiantes de primer año de pedagogía: el uso de viñetas basadas en texto como tarea de escritura. En *Segunda Jornada de Didáctica de la Lengua. Reflexiones, Experiencias y Propuestas. Resúmenes Ponencias 2024* (pp. 57-59). Universidad de Santiago de Chile. <https://drive.google.com/file/d/1LF1ZVHqjuuGt9srJmXuwlbcIUyEtHL6/view>
- Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles educativos*, 42(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>
- Martínez Bonafé, J. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 4, 13-18. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i04.02>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson-Adisson Wesley.
- Meckes L., Förster, C., Navarro, M., & Inostroza, E. (2018). *Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. Centro de Estudios MINEDUC-FONIDE. <https://acortar.link/AOcOzc>
- Meijer, K., Baartman, L., Vermeulen, M., & de Bruijn, E. (2021). Teachers' conceptions of assessment literacy. *Teachers and Teaching*, 29(7-8), 695-709. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2190091>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases curriculares séptimo a segundo medio*. MINEDUC. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2255>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14547>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2019*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14861>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Orientaciones de evaluación y retroalimentación integrando la evaluación formativa en el aula para establecimientos educacionales de 1° básico a 4° medio*. MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-257777_recurso_pdf.pdf
- Morales Chicana, E., Oyarce-Mariñas, V., & Fernández Otoya, F. (2023). La retroalimentación como estrategia para mejorar el aprendizaje: Una revisión documental. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (77), 1-14. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n77/1992-8238-vrcm-77-e1977.pdf>
- Muñoz, M. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 111-135. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062>
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nunnally, J. (1978). *Teoría psicométrica* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Orrego, R., Singer, N., Úbeda, R., & Yáñez, S. (2019). Criterios y frecuencia de uso de estrategias de retroalimentación correctiva: un estudio de caso sobre las percepciones de estudiantes y profesores universitarios. *RLA Revista de lingüística teórica y aplicada*, 57(1), 51-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832019000100051>
- Panadero, E., & Lipnevich, A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Panadero, E., & Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>

- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-141). II Congreso Mundial Vasco. Narcea.
- Programa de Educación Continua para el Magisterio. (2017). Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la Normativa de evaluación, calificación y promoción. Universidad de Chile; Ministerio de Educación.
- Quiroz, J., & Fernández, B. (2025). Evaluation of a teacher pipeline program: Choosing teacher education based on self-confidence and support. *Teaching and Teacher Education*, 153, 104842. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104842>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Ravela, P., Leymoní, J., Viñas, J., & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta educativa*, 41(1), 20-45. <https://propuestaeducativa.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/41-dossier-ravelayotros.pdf>
- Sadler, R. (1989). Evaluación formativa y el diseño de modelos instruccionales. *Instructional Science*, 18, 119-144. <https://studylib.es/doc/568901/d.-royce-sadler---red-maestros-de-maestros>
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sánchez Troussel, L., & Manrique, M. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 89-104.
- Sandoval Rubilar, P., Bustos González, R., Pinto Guevara, A., Pavié Novoa, A., Valdés Romano, G., Maldonado Fuentes, A., & Rodríguez Alvear, F. (2019). *Informe Final. Representaciones sobre la profesión docente que poseen estudiantes que ingresan a la Formación Inicial Docente en universidades del Estado*. Ministerio de Educación. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/01/Informe-final_FON181800090_Sandoval_UBB-EDITADO.pdf
- Schepens, A., Aelterman, A., & Van Keer, H. (2007). Studying Learning Processes of Student Teachers with Stimulated Recall Interviews Through Changes in Interactive Cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 457-472. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.014>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Smith, J., & Lipnevich, A. (2018). Instructional Feedback: Analysis, Synthesis, and Extrapolation. En A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 591-603). Cambridge University Press.
- Stake, R. (2010). *Investigación con Estudio de Casos* (5.ª ed.). Morata.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 91-136). Centro de Medición MIDE UC.
- Tai, J., Ajajawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2017). Developing Evaluative Judgement: Enabling Students to Make Decisions about the Quality of Work. *Higher Education*, 76, 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Tapia Ladino, M., Correa Pérez, R., & Arancibia Gutiérrez, B. (2023). Retroalimentación escrita con Comentarios de Ajuste al Género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares universitarias. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 194-213. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.2-art.1412>
- Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2022). Implementation of feedback for academic writing in two university fields of study. *Formación Universitaria*, 15(6), 23-34. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres, A., & San Martín, D. (2021). Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 249-265. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043torres13>
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Journal*, 22(4), 389-404.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela, O. (2024, mayo 29). Más de 30 programas permiten estudiar Pedagogía sin puntaje PAES. *Las Últimas Noticias*. <https://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2024-05-29&SupplementId=0&PaginaId=21&EsAviso=0>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2019). The student role in feedback: A metareview of the literature. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>

- Vu, K., & Nga, N. (2023). Developing Skill of Using Feedback in Learning-outcome Assessment for Future Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(4), 36-57. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.3>.
- Wiliam, D. (2011). What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Zepeda Aguirre, S. (2017). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 121-146). Ediciones Universidad Católica de Chile.
-

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

A. C. M. F. ha contribuido en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14; C. E. E. M. en 1, 2, 3, 11, 12, 13, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.