

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico

*Perspectives and Recent Research on Feedback in the Classroom: Considerations for a Pedagogical and Dialogical Approach*

*Perspectivas e pesquisas recentes sobre o feedback em sala de aula: considerações para uma abordagem pedagógica e dialógica*



David Herrera-Araya  
Universidad Diego Portales  
Programa de Doctorado en Educación UDP-UAH  
Santiago, Chile  
[david.herrera@mail.udp.cl](mailto:david.herrera@mail.udp.cl)  
 <https://orcid.org/0000-0002-7631-9283>

Recibido • Received • Recebido: 28 / 09 / 2020  
Corregido • Revised • Revisado: 18 / 11 / 2022  
Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2022

### Resumen:

**Propósito.** En este ensayo bibliográfico se analizan las perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación. El argumento central sostiene que es necesario un enfoque pedagógico y dialógico para indagar sobre la interacción entre docente-estudiante y las formas en que participan, interpretan y utilizan la información de la retroalimentación el estudiantado para construir conocimiento.

**Discusión.** El debate se focaliza en la crítica al enfoque de transmisión de información que limita la retroalimentación como una práctica monológica-unidireccional centrada en el profesorado. En contraposición, el enfoque socio-constructivista la comprende como un fenómeno social en el que interactúan docentes y estudiantes. Sin embargo, ambas perspectivas reducen la discusión a la búsqueda de un modelo genérico para las buenas prácticas y limitan su función al logro del aprendizaje como producto cognitivo. **Conclusiones.** Es importante enriquecer el estudio en el campo desde un enfoque pedagógico y de naturaleza social que asuma la retroalimentación como una interacción con la finalidad de problematizar las perspectivas dominantes que delimitan su acción como producto cognitivo relacionado con el rendimiento académico en contextos de educativos.

**Palabras claves:** Retroalimentación; enfoques de retroalimentación; enfoque pedagógico y dialógico; ensayo bibliográfico.

### Abstract:

**Purpose.** This bibliographic essay analyzes the perspectives and recent research on feedback. The central argument supports the importance of studying the phenomenon from this approach to deepen what the teacher-student interaction is like and how students participate, interpret, and use the feedback information to build knowledge. **Discussion.** The debate focuses on the criticism



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

of the information transmission approach that limits feedback as a monological-unidirectional practice centered on the teacher. In contrast, the socio-constructivist approach understands it as a social phenomenon in which teachers and students interact. However, both perspectives reduce the discussion to the search for a generic model for good practices and limit its function to the achievement of learning as a cognitive product. **Conclusions.** It is important to enrich the study in the field from a pedagogical and social approach that assumes feedback as an interactive to problematize the dominant perspectives that define its action as a cognitive product related to academic performance in educational contexts.

**Keywords:** Feedback; feedback approaches; pedagogical-dialogical approach; bibliographic essay.

#### Resumo:

**Objetivo.** Este ensaio bibliográfico analisa as perspectivas e pesquisas recentes sobre feedback. O argumento central sustenta a importância de estudar o fenômeno a partir dessa abordagem para aprofundar em como é a interação professor-aluno e formas em que os alunos participam, interpretam e usam as informações de feedback para construir conhecimento. **Discussão.** O debate centra-se na crítica à abordagem da transmissão da informação que limita o feedback como uma prática monológica-unidirecional centrada no professor. Em contrapartida, a abordagem socioconstrutivista a entende como um fenômeno social em que professor e alunos interagem. No entanto, ambas as perspectivas reduzem a discussão à busca de um modelo genérico de boas práticas e limitam sua função ao alcance da aprendizagem como produto cognitivo. **Conclusões.** É importante enriquecer o estudo na área a partir de uma abordagem pedagógica e social que pressupõe o feedback como uma interação, a fim de problematizar as perspectivas dominantes que definem sua ação como produto cognitivo relacionado ao desempenho acadêmico em contextos educacionais.

**Palavras-chave:** Feedback; abordagens de feedback; abordagem pedagógico-dialógica; ensaio bibliográfico.

## Introducción

La retroalimentación como práctica pedagógica es reconocida por la literatura especializada como uno de los factores fundamentales para promover los aprendizajes (Hattie y Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020). Los estudios destacan su rol para: (a) desarrollar la autorregulación y el compromiso del estudiantado; (b) acompañar el proceso, progreso y producto del aprendizaje; (c) mejorar la comprensión del estudiantado sobre la información y el contenido trabajado en el aula; (d) fomentar la co-construcción del aprendizaje y (e) desarrollar habilidades complejas para fortalecer la trayectoria académica. De esta manera, cuando la retroalimentación está alineada con las necesidades y expectativas del estudiantado, se transforma en un factor que contribuye a reducir las brechas de aprendizaje e incentiva su participación (Ajjawi y Boud, 2018).

Si bien la evidencia sobre la temática es profusa y converge en considerarla como uno de los factores más relevantes para el logro de los aprendizajes (Hattie y Timperley, 2007),

es posible detectar debates y tensiones que impactan la producción de conocimiento en su estudio (Boud y Molloy, 2015). La discusión actual en el campo presenta dos niveles. Un primer nivel señala el tránsito de la investigación desde un enfoque de transmisión de la información que considera la retroalimentación como una práctica de naturaleza monológica, unidireccional y centrada en el profesorado, hacia un enfoque socio-constructivista que la define como un fenómeno social complejo. Esta situación da cuenta de la existencia de una polisemia y disputa sobre la constitución de un significado compartido respecto a qué es la retroalimentación. Un segundo nivel plantea un abordaje teórico del fenómeno con base en la evaluación formativa y una investigación centrada en el análisis de las prácticas de retroalimentación para establecer criterios de efectividad en contextos de educación superior a partir de las percepciones de estudiantes y docentes.

A pesar de los avances en el debate sobre retroalimentación, aún persisten supuestos básicos comunes en la perspectiva de transmisión de información y la socio-constructivista que restringen su investigación (Sutton, 2012). Ambas perspectivas se han preocupado por asegurar su efectividad asociada al logro del aprendizaje comprendido como un producto cognitivo mediante el desarrollo de un modelo genérico de buenas prácticas. De este modo, la discusión ha simplificado la naturaleza social e interactiva de la retroalimentación, su capacidad para negociar significados y dar sentido a la información para construir conocimiento (Ajjawi y Boud, 2018). Por consiguiente, el argumento central de este trabajo sostiene la importancia de investigar el fenómeno desde un enfoque pedagógico y dialógico para profundizar sobre cómo es la interacción entre docente-estudiante y cómo interpretan y utilizan la información de la retroalimentación el estudiantado en su formación.

Considerando estos aspectos, se define la retroalimentación como un proceso interactivo entre docente y estudiantes, en el cual se negocian significados y se da sentido a la información para co-construir aprendizaje (Boud y Molloy, 2015; Carless et al., 2011; Sutton, 2012). Según esta concepción, la retroalimentación es una interacción mediada por el diálogo entre docente y estudiantes que posibilita no solo la negociación y sentido de los significados en función de la información, sino que también implica relevar cómo participa y percibe el estudiantado la retroalimentación y si responde a sus necesidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, no solo se incorpora el rol de la retroalimentación como un proceso proyectivo, también se preocupa por complejizar el principio de causalidad asociado al enfoque del rendimiento escolar ya que no reduce el aprendizaje al logro del objetivo curricular (Nicol, 2010). Por lo tanto, la retroalimentación como interacción se transforma en un espacio de conocimiento en cual se produce aprendizaje mediante el diálogo (Ajjawi y Boud, 2018; Esterhazy y Damşa, 2019).

Para abordar las perspectivas y producción reciente sobre la temática, se realizó una revisión de la literatura especializada desde una óptica interpretativa con foco en los debates, líneas de investigación y producción empírica en contextos educativos. Este marco de revisión no pretende ser sistemático o exhaustivo, más bien, representa un ejercicio bibliográfico-

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

hermenéutico de tipo ensayístico para enriquecer la investigación en el campo a partir de un enfoque pedagógico y de naturaleza social que asuma la retroalimentación como un fenómeno interactivo. De este modo, se espera problematizar los enfoques dominantes sobre el sobre el significado de la retroalimentación y cómo estos han limitado su acción como producto cognitivo asociado al rendimiento académico o al desempeño.

### **Perspectivas sobre la retroalimentación: Una aproximación crítica**

La investigación sobre la retroalimentación tiene su origen en la teoría psicológica conductista (Brookhart, 2008). Los primeros estudios y aproximaciones la posicionaron desde un principio dual: positiva (recompensa) o negativa (castigo). Gran parte de su producción hasta la década de los ochenta teorizó que es efectiva y, por tanto, avanzó en investigar respecto a la práctica del profesorado según el tipo de comentarios realizados, cuán efectivos son y de qué manera impactan el aprendizaje del estudiantado desde una perspectiva psicométrica (Kluger y DeNisi, 1996). Este grupo de investigaciones, en términos generales, se caracterizó por asumir una perspectiva tayleriana de la evaluación; profundizar sobre los efectos de los comentarios en el rendimiento académico desde una lógica estímulo-respuesta y la influencia de las correcciones descriptivas en la motivación del estudiantado.

Los estudios más recientes han asumido una perspectiva sociocultural que reconoce la centralidad del estudiantado en los procesos de retroalimentación. Este segundo grupo de investigaciones, iniciadas en la década de los noventa, se preocuparon por conocer el tipo de retroalimentación entregada, el contexto en el cual se desarrolla e indagar cómo esa información es interpretada por el estudiantado y colabora con la autorregulación del aprendizaje (Black y William, 1998; Sadler, 1989). Estos se posicionaron desde una perspectiva evaluativa formativa, de cómo el error se transforma en un recurso para el aprendizaje y, por último, de qué manera incide en el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

A partir de esta trayectoria, en la actualidad se identifican dos perspectivas que dominan el campo (Ajjawi y Boud, 2018). Por una parte, la *perspectiva de transmisión de información* aborda la retroalimentación como una práctica centrada en la entrega del contenido. Se caracteriza por focalizar su estudio sobre el diseño, las formas y modos en cómo se transmite la información y los comentarios por parte del profesorado. Asume que la retroalimentación es monológica y, por tanto, indaga sobre cuáles son los principios que sustentan las buenas prácticas de profesores y profesoras, y cómo esas prácticas mejoran el rendimiento del estudiantado (Boud y Molloy, 2015). La crítica indica que este enfoque reproduce una pedagogía centrada en el profesorado reduce al estudiantado como un sujeto pasivo del aprendizaje y limita la retroalimentación a una acción comunicativa unidireccional (Carless y Boud, 2018). Por otra parte, la *perspectiva socio-constructivista* comprende la retroalimentación como un fenómeno social complejo. Plantea que es un proceso de comunicación interactivo, socialmente construido y mediado por el diálogo (Carless y Boud, 2018; Nicol, 2010). El conjunto de investigaciones desde esta

perspectiva estudia la temática como una interacción entre docente y estudiantes en la que estos participan, interpretan y utilizan la información de la retroalimentación para construir su aprendizaje (Nicol, 2010).

Según estas perspectivas, se constata una complejización en las concepciones sobre la retroalimentación en la investigación educativa. Se destaca el cambio de paradigma relacionado con un tránsito progresivo desde la psicología conductista, hacia una sustentada en principios socioculturales con foco en la participación del estudiantado, el rol de la autorregulación y la resignificación de las relaciones de poder en el aula. Pese a ello, aún persiste una tradición conceptual que la concibe como un sistema lineal (Lam, 2017). Con base en este análisis, se plantean las siguientes críticas comunes para el enfoque de transmisión de información y el socio-constructivista.

- a. Se asume una concepción de retroalimentación que limita el propósito del aprendizaje a un circuito relacionado con la rendición de cuentas, ya sea desde su enfoque formativo-sumativo o nomotética-ideográfica. La creencia que más retroalimentación equivale a mejor aprendizaje se manifiesta sobre todo en la búsqueda de un modelo genérico de buenas prácticas centradas en el profesorado, más que en las acciones, usos o interpretaciones que realiza el estudiantado en función de la información proporcionada. En efecto, el nodo crítico que invisibilizan las definiciones es cómo relacionar la práctica de la retroalimentación con su proceso y uso.
- b. La conceptualización lineal concibe la retroalimentación como una secuencia estructurada según el siguiente formato de acción: (1°) enseñanza, (2°) evaluación, (3°) retroalimentación y (4°) aprendizaje. Esto no solo subordina el proceso de construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento producto de esa interacción, sino que también, relega la agencia del sujeto al logro mecánico de la tarea o meta específica sobre el aprendizaje según un criterio normativo.
- c. La tendencia mayoritaria en el debate plantea que la información proporcionada representa el carácter identitario de la retroalimentación. En general, la investigación no cuestiona el axioma básico que ha marcado la tradición en el campo: asumir que es una habilidad técnica adquirida. Esto restringe su naturaleza a una dependencia excesiva del criterio evaluativo, subordinando su potencial para producir significados o sus posibilidades para construir conocimiento como práctica dinámica e inconclusa.
- d. Las definiciones parten del supuesto que el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje se basa en el modo y el contenido de la retroalimentación y, por ende, su resolución se consigue mediante la consolidación de un patrón cerrado de prácticas y participación asociado, por ejemplo, a un sistema de tipo bucle.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Finalmente, es interesante la perspectiva socio-constructivista y su concepción interactiva y comunicativa sobre la retroalimentación. En esta se visualiza una oportunidad para problematizar el campo de estudio, profundizar el debate y avanzar en constituir un enfoque pedagógico para su producción teórica y empírica. Siguiendo estos principios, se concibe la retroalimentación como una interacción en tanto espacio privilegiado para la creación y negociación de significados. Esa interacción es dialógica y promueve la co-construcción del aprendizaje (Wegerif, 2017), lo que implica comprender este proceso como un fenómeno social y desde la agencia de los propios sujetos.

En definitiva, la pregunta en el campo va más allá acerca de cuáles son las condiciones y prácticas que facilitan u obstaculizan una retroalimentación efectiva. Más bien, requiere abordar cuestiones respecto al saber y el para qué de la retroalimentación, cómo incide esta interacción en la construcción del *ser* estudiante, de qué manera se desencadena su acción formativa y cuáles son los factores que inciden en su proceso.

### **¿Qué nos dice la investigación sobre retroalimentación?: Producción y oportunidades para enriquecer su estudio**

La investigación sobre la temática se caracteriza por la existencia de una diversidad de ámbitos, aspectos y criterios acerca de cómo ha sido estudiada. Así, la literatura académica ofrece una serie de revisiones sistemáticas, de literatura y metaanálisis que dan cuenta de su trayectoria investigativa, principales resultados y desafíos para el campo. Al respecto, se destacan las revisiones en lengua inglesa con foco en *los efectos de la retroalimentación en el rendimiento, retroalimentación efectiva oral y escrita y uso de la retroalimentación por el estudiantado* (Agius y Wilkinson, 2014; Ball, 2010; Black y William, 1998; Evans, 2013; Hattie y Timperley, 2007; Jonsson, 2013; Kluger y DeNisi, 1996; Li y de Luca, 2014; Shute, 2008; Winstone et al., 2017). La multiplicidad de ámbitos vinculados a su estudio sugiere la existencia de un proceso de diversificación, consolidación del campo y el auge de modelos para el desarrollo efectivo de la retroalimentación (Lipnevich y Panadero, 2021). Pese a lo anterior, aún persiste en los estudios un dominio teórico-práctico que lo inscribe en el ámbito evaluativo y en la búsqueda de sus efectos para el aprendizaje.

A continuación, se presenta en la [Tabla 1](#) una panorámica sobre el estado actual de la investigación a partir de las revisiones sistemáticas, de literatura y metaanálisis contemplados en este trabajo.

**Tabla 1:** Una panorámica sobre la investigación en retroalimentación

Autores (por año)	Tópico/Tipo	Período	Principales resultados
Kluger y DeNisi (1996)	Efectos de la retroalimentación en el rendimiento (Metaanálisis)	Hasta 1992 (sin fecha de inicio)	La investigación muestra resultados inconsistentes y de alta variabilidad sobre su impacto en el rendimiento. Los efectos de la retroalimentación son <i>positivos</i> y <i>negativos</i> y están condicionados por aspectos externos (objetivo y tareas) e internos (motivación). Estos dependen del tipo de objetivo y tarea (complejidad), el foco del comentario (si es a la respuesta correcta o incorrecta) y la autoestima. Se identifican tres niveles de impacto sobre la retroalimentación: <i>meta-task processes</i> (self), <i>task-motivation processes</i> (focal task) y <i>task learning processes</i> (task details).
Black y William (1998)	Evaluación formativa y retroalimentación (Revisión sistemática)	Hasta ¿1996?	La evaluación es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva formativa, la retroalimentación es su estrategia central. Este cambio de paradigma se sustenta en la reestructuración de la relación docente-estudiante y el desarrollo de los aprendizajes.
Hattie y Timperley (2007)	Retroalimentación efectiva (Revisión sistemática)	S/E (sin especificar)	Existen resultados mixtos (positivos, negativos o inconclusos) sobre su impacto. Es necesario identificar cuáles son las condiciones que permiten maximizar sus efectos positivos. Se propone un modelo de retroalimentación con cuatro niveles. Tres de ellos son efectivos para reducir la brecha del aprendizaje (centrado en la tarea, en el proceso y en la autorregulación) y un cuarto nivel que no permite la mejora (centrado en la persona).
Shute (2008)	Retroalimentación formativa a nivel de la tarea (Revisión sistemática)	S/E	La investigación presenta resultados diversos sobre cómo realizar retroalimentación y cuáles de esas prácticas son adecuadas. Se detectan nodos comunes que colaboran para su impacto: objetivos claros, habilidades para abordar las tareas y trabajar sobre el error. Una buena retroalimentación implica <i>las cosas que hay que hacer</i> , <i>las cosas que se deben evitar</i> , <i>la importancia de la temporalidad</i> y <i>las características y tipo de aprendizaje</i> (estos niveles se componen por 31 orientaciones). Finalmente, es necesario investigar la relación entre retroalimentación, motivación y emoción.
Ball (2010)	Retroalimentación escrita (Revisión crítica de literatura)	1965-2008	La práctica de las anotaciones se caracteriza por estructuras de subrayado de una frase, círculos, signos de interrogación y otro tipo de formas gráficas. La mezcla de comentarios, frases y signos convierten a la anotación carente de significado. Propósitos y estrategias adecuadas: comentarios sensibles, evaluaciones positivas, declaraciones no imperativas y lectura auténtica.
Evans (2013)	Retroalimentación evaluativa en la educación superior (Revisión sistemática)	2000-2011	Es necesario integrar marcos teóricos de la psicología cognitivista, socio-constructivistas y crítico para avanzar en la investigación desde el <i>feedback landscape</i> (como espacio de oportunidad para su integración). Según la revisión, el diseño a partir del <i>feedback landscape</i> considera: diagnóstico preciso de las necesidades académicas y sociales; empatía y comprensión en la perspectiva de la persona estudiante y habilidades para la ejecución de andamiajes apropiados.

continúa



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Autores (por año)	Tópico/Tipo	Período	Principales resultados
<a href="#">Jonsson (2013)</a>	Uso de la retroalimentación por parte del estudiantado (Revisión de literatura)	1990-2010	El estudiantado no usa la retroalimentación porque: (a) no la encuentran útil; (b) incongruencia entre las necesidades de retroalimentación del estudiantado y los tipos utilizados por el profesorado; (c) el problema de la autoridad (inhibe la discusión y se concentra en la forma y la mecánica); (d) ausencia de estrategias para usar la información, y (e) no entienden la terminología utilizada.
<a href="#">Agius y Wilkinson (2014)</a>	Retroalimentación escrita (Revisión sistemática)	S/E	El estudiantado no logra distinguir los pasajes críticos de los comentarios escritos y, por ende, no pueden ajustar sus estrategias para evaluaciones posteriores. Los comentarios afectan la motivación del estudiantado. El estudiantado presenta problemas de conocimiento sobre cómo interpretar los comentarios. Se evidencian nudos problemáticos y vacíos en las estrategias, formas de participación y tiempos para realizar retroalimentación.
<a href="#">Li y de Luca (2014)</a>	Retroalimentación escrita (Revisión de literatura)	2000-2011	Los resultados indican que el profesorado cree que la retroalimentación informa el aprendizaje y justifica la calificación; existen diversas expectativas sobre la retroalimentación entre el estudiantado (consideran variables como: oportuno, personal, explicable, con criterios de referencia, objetivo y aplicable); divergencia entre docente y estudiantes sobre el rol de la retroalimentación y limitaciones contextuales (patrones modulares curriculares, carga de trabajo y políticas institucionales).
<a href="#">Winstone et al. (2017)</a>	Uso de la retroalimentación por parte del estudiantado (Revisión sistemática)	1985-2014	Los estudios se preocupan por la información proporcionada por el profesorado; existe una subrepresentación en la investigación en contextos educativos escolares; escasez de estudios experimentales y en su mayoría, la producción utiliza técnicas como grupos focales, encuestas y enfoques cualitativos no especificados. Se propone la taxonomía SAGE (Self-appraisal, Assessment literacy, Goal-setting and self-regulation, Engagement and motivation) para una retroalimentación proactiva.

**Nota:** Elaboración propia.

Con base en esta panorámica sobre los principales resultados de investigación en retroalimentación, se advierten aspectos comunes que han hegemonizado la producción según las revisiones sistemáticas, de literatura y metaanálisis referenciados. Los estudios dan cuenta que la evidencia empírica es mixta en relación con los efectos de la retroalimentación en contextos educativos ([Kluger y DeNisi, 1996](#)). Estos manifiestan efectos positivos, negativos e inconclusos tanto en el rendimiento como en el aprendizaje. Sin embargo, [Hattie y Timperley \(2007\)](#) demostraron que la mayoría de los estudios establecen que la retroalimentación es efectiva para el logro del aprendizaje y que es la estrategia central de una nueva evaluación formativa ([Black y William, 1998](#)). Por lo tanto, la investigación concluye que existen condiciones, factores y prácticas que maximizan o minimizan su efectividad.

Las revisiones se han preocupado por diagnosticar cuáles son las principales problemáticas que obstaculizan el desarrollo de una retroalimentación efectiva. Estas manifiestan que existen condiciones externas (objetivos y tareas) e internas (motivación) que inciden en su implementación ([Kluger y DeNisi, 1996](#)). Además, indican que el tipo, estilo y patrón en su ejecución no genera diferencias



significativas para el aprendizaje del estudiantado y que la integración de comentarios, frases y signos en la retroalimentación escrita, convierten las anotaciones como carentes de significado porque están centradas en declaraciones imperativas (Agius y Wilkinson, 2014; Ball, 2010; Winstone et al., 2017).

La evidencia no es concluyente sobre cómo optimizar los efectos de la información en las dimensiones interpersonales, de la tarea y la cognición, y en cómo se procesa por parte del estudiantado. Asimismo, no está claro cómo incide en la transferencia de la información proporcionada a otros contextos educativos y cómo impacta al desarrollo de la identidad y el autoconcepto de docentes y estudiantes (Evans, 2013). También indican la existencia de una práctica mecánica y autoritativa por parte del profesorado para realizar la retroalimentación desde una perspectiva que busca justificar la calificación (Li y de Luca, 2014; Shute, 2008). A su vez, plantean que el estudiantado no la consideran útil, carecen de estrategias para comprender la terminología, procesar la información y que su participación es pasiva. Por último, los estudios abordan las prácticas y la información recibida por parte del profesorado sin profundizar en cómo usa la retroalimentación el estudiantado (Jonsson, 2013; Winstone et al., 2017).

Considerando este diagnóstico, las revisiones establecen propuestas, indicadores o prácticas para fortalecer la retroalimentación en el aula. Esta tradición en el campo se evidencia en la identificación de niveles para aumentar su impacto en el rendimiento, la elaboración de modelos para reducir la brecha del aprendizaje, taxonomías para realizar una retroalimentación proactiva y establecer diversos indicadores para fortalecer su práctica (Evans, 2013; Hattie y Timperley, 2007; Kluger y DeNisi, 1996; Shute, 2008; Winstone et al., 2017). Señalan la importancia de investigar sobre las necesidades de aprendizaje del estudiantado; desarrollar estrategias para incentivar su participación y motivación; establecer objetivos claros con tareas de mayor complejidad; entregar comentarios precisos, oportunos y basados en criterios de referencia (Ball, 2010; Jonsson, 2013; Li y de Luca, 2014).

Los estudios también dan cuenta de vacíos y nodos críticos que persisten en el campo. Entre los vacíos se reconocen aquellos de índole temático y metodológico. En el temático, existe una limitada producción empírica como fenómeno interactivo, sobre cómo utiliza el estudiantado la información producto de la retroalimentación, de qué manera el contexto y las dinámicas institucionales inciden en su proceso y cómo las relaciones de poder influyen en la participación, construcción de identidad y afectividad (Evans, 2013; Jonsson, 2013; Winstone et al., 2017). En cuanto a lo metodológico, se evidencia una escasez de estudios experimentales, enfoques cualitativos no explicitados y el uso extendido de métodos y técnicas que recopilan información mediante grupos focales y encuestas (Winstone et al., 2017). En general, se detecta una ausencia para abordar la interacción de la retroalimentación mediante la aplicación de marcos interpretativos-dialógicos, como también, en el uso de videgrabaciones para acceder al fenómeno en el aula (Blikstad-Balas, 2017; Steen-Utheim y Wittek, 2017).

En relación con los nodos críticos, llama la atención la subrepresentación de estudios en otros contextos educativos que no sea la educación superior, la invisibilización de la producción empírica vinculada a docentes con formación pedagógica y un abordaje tangencial al núcleo interactivo de la retroalimentación (Ajjawi y Boud, 2018; Boud y Molloy, 2015; Winstone et al., 2017).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

En síntesis, los vacíos y nodos críticos detectados presentan desafíos para profundizar el debate y desarrollar aportes al campo que vayan más allá de la búsqueda de un patrón funcional-estructural para la buena práctica de retroalimentación. Según este lineamiento, se establece un espacio de oportunidad para consolidar su estudio a partir de algunas consideraciones que contribuyan a la construcción de este camino y, así, avanzar en la constitución de un enfoque pedagógico y dialógico.

### **Hacia un enfoque pedagógico y dialógico de la retroalimentación: Algunas consideraciones para su desarrollo**

Para el desarrollo de un enfoque pedagógico y dialógico acerca de la investigación sobre retroalimentación, es relevante considerar al menos su aproximación teórica y metodológica. En efecto, los estudios desde una perspectiva socio-constructivista que avanzan hacia un enfoque dialógico de la temática, presentan un progreso significativo relacionado con aportes teóricos-conceptuales (Ajjawi y Boud, 2018; Lam, 2017; Nicol, 2010; Penlington, 2008; Sutton, 2012), reflexiones metodológicas (Ajjawi y Boud, 2018; Carless y Boud, 2018) y propuestas o modelos para generar una retroalimentación dialógica (Jawah et al., 2004; Winstone et al., 2017). De este modo, más que establecer lineamientos acabados sobre este enfoque, aquí se propone abordar consideraciones para enriquecer el estudio en el campo a partir de aproximaciones teóricas-conceptuales, metodológicas y pedagógicas. Estas se profundizan a continuación.

#### **Aproximaciones teóricas-conceptuales**

Ramaprasad (1983) plantea que la retroalimentación es información acerca de la distancia entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que es utilizada para modificar esa brecha de alguna forma. Mientras que Sadler (1989), recogiendo críticamente la concepción de Ramaprasad (1983), señala que esa información se considera retroalimentación siempre y cuando sea usada para reducir dicha brecha de aprendizaje. Sadler (1989) indica que, si esta información es registrada o traspasada a una persona estudiante que no posee el conocimiento para decodificarla, el proceso de retroalimentación carece de potencial efectivo. Ambas definiciones no solo representan la evolución sobre el estudio de la temática, también dan cuenta del núcleo histórico en el cual se ha inscrito la investigación: por un lado, la tensión entre concepciones pasivas y activas en la práctica de la retroalimentación y, por otro lado, el estancamiento del uso de la información como un sistema lineal de acción sin asumir su naturaleza como fenómeno social.

Para superar esta situación, es importante concebir la retroalimentación como una interacción entre docente y estudiantes (Boud y Molloy, 2015; Sutton, 2012). Esa interacción es dialógica, ya que el diálogo es el principal medio de conexión entre el mundo social con el individual y, por ende, estas interacciones juegan un papel relevante en la forma en que deliberamos sobre la acción (Penlington, 2008). El diálogo como fenómeno social, supone la existencia de puntos de vista diferentes que representan una alteridad dialógica. Esto implica que la productividad del diálogo para negociar y construir significados presupone la existencia de un destinatario que posee una perspectiva diferente. La productividad del diálogo asume

la libertad de cuestionarse unos a otros a partir del debate y la reflexión que reconoce el potencial del conflicto para superar la transmisión de habilidades y co-construir aprendizaje en tanto conocimiento y cultura (Penlington, 2008). Por lo tanto, desde este enfoque, una retroalimentación dialógica se sustenta en el diálogo en cuanto acción mediadora para la participación de las voces de los sujetos. Esto permite que el conocimiento se construya, deconstruya y reconstruya en este espacio dialógico (Sutton, 2012; Wegerif, 2017).

Un esfuerzo interesante en esta línea es el *enfoque de alfabetización de la retroalimentación*. Sutton (2012) cuestiona que la alfabetización como proceso constructivo para la escritura y la oralidad sea una habilidad técnica. Más bien, señala que esta supone una *práctica social* enmarcada en las relaciones de poder y se encuentra moldeada por fuerzas sociales y culturales. Así, establece la existencia de tres dimensiones que en su conjunto permiten visibilizar un enfoque pedagógico sobre la temática con base en prácticas, habilidades y atributos que desencadenan la interacción y el diálogo a partir de la retroalimentación. Estas dimensiones son la *epistemológica, ontológica y práctica*.

La dimensión epistemológica se relaciona con el *sobre y para el saber*. *Sobre el saber* se vincula con los comentarios respecto a la cantidad y calidad del conocimiento. Su finalidad es contribuir con la formación del estudiantado a través de la confianza sobre su conocimiento. Mientras que, el *para saber* se asocia con el carácter formativo de la retroalimentación como una práctica abierta que permite el movimiento y desarrollo de ese conocimiento. Ambas dimensiones obligan a redefinir la práctica educativa y avanzar en una estructura que colabore con el estudiantado para comprometerse con su conocimiento como aspecto relevante en su formación (Ajjawi y Boud, 2018). Así, es clave contemplar los procesos de decodificación de la información y poner atención en el grado o prisma a través del cual se interpreta la retroalimentación por parte del estudiantado.

La dimensión ontológica se concibe como el desarrollo del *ser educativo* a través de la retroalimentación por cuanto se relaciona con la autoestima y la confianza del estudiantado para aceptar la crítica y autocrítica. La influencia de este proceso en el *ser* es variable y depende de las particularidades del sujeto, el contexto de aprendizaje y las diferentes formas de evaluación. En efecto, asumir que la retroalimentación tiene potencial para impactar los modos de conocer, ser y actuar del estudiantado supone una construcción continua, inacabada y con efectos positivos o negativos (Sutton, 2012).

La dimensión práctica se asocia con el *actuar sobre la retroalimentación*. De este modo, las habilidades de decodificación, interpretación y uso se desarrollan a través de la participación y práctica en el proceso. Su nodo crítico es la barrera lingüística y las limitaciones tipológicas que no asumen la necesidad de alfabetizar al estudiantado para así, incentivar la interpretación del significado sobre la información producto de la retroalimentación y fomentar la participación desde esta lógica interactiva.

En síntesis, una conceptualización dialógica de la retroalimentación asume una perspectiva socio-constructivista crítica, ya que pretende complejizar el principio de causalidad dominante

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

en la investigación y dar cuenta de su naturaleza social con base en estas tres dimensiones que permiten ampliar su enfoque en tanto conocimiento, construcción de identidad y capacidad de agencia del sujeto.

### **Aproximaciones metodológicas**

Ante la pregunta de cómo indagar sobre las interacciones de retroalimentación, la investigación presenta un vacío significativo. Asimismo, se detecta que el tratamiento metodológico sobre la temática utiliza enfoques cualitativos no especificados, centrándose en su mayoría, en la aplicación de técnicas e instrumentos como grupos focales, entrevistas y encuestas (Winstone et al., 2017). Una posibilidad para avanzar en esta problemática es acudir al campo de la interacción en el aula. Este posee un desarrollo importante en la tradición dialógica y ofrece una diversidad de perspectivas y métodos para estudiarla (Mercer, 2010).

A partir de esto, los enfoques dominantes en la investigación sobre interacciones dialógicas han sido la etnografía lingüística y los estudios socioculturales (Mercer, 2010). El primero, se preocupa por investigar cómo el estudiantado utiliza el habla para negociar y explorar sus identidades y de esta manera, comprender desde el contexto sociocultural el fenómeno comunicativo en el aula (Snell, 2011). Mientras que el segundo se concentra por indagar sobre qué tipos de diálogos se asocian a mejores resultados de aprendizaje, cómo la actividad de colaboración entre el estudiantado permite el aprendizaje o ayuda a su desarrollo conceptual. Por lo tanto, la hipótesis de esta perspectiva es que el diálogo puede tener una incidencia significativa en el desarrollo del razonamiento y, de esta forma, realizar estudios con una orientación aplicada para *medir* los efectos diferenciados del diálogo en la resolución de problemas, el aprendizaje y el campo conceptual (Mercer, 2010). No obstante, ambas perspectivas metodológicas han subordinado la acción de la retroalimentación como un componente más de la interacción pedagógica o como uno específico relacionado, por ejemplo, al modelo IRF (iniciación, respuesta y feedback) que es parte de la tradición del análisis del discurso con enfoque sociolingüístico.

De este modo, una posibilidad diferente que emerge para fortalecer su estudio desde un enfoque pedagógico y dialógico es la perspectiva del *análisis de las interacciones*. Esta asume que el conocimiento y la acción son de origen social, están situados y contextualizados a la cultura (Jordan y Henderson, 1995). Su propósito es identificar las regularidades en las interacciones verbales y no verbales entre los sujetos y con los objetos para dar cuenta de cómo se crea el significado y cómo este se concibe en la interacción (Steen-Utheim y Wittek, 2017). A partir de esta perspectiva, los diálogos de retroalimentación se abordan como *eventos críticos* que se constituyen como un episodio comunicativo multimodal, desencadenado a través de una formulación inicial (pregunta, problema y/o cuestionamiento) y que produce algún tipo de respuesta. Es crítico porque presenta una intención o acción evidente que genera una incidencia o efecto en los sujetos que experimentan ese episodio y, por tanto, permite determinar cuán representativo es del fenómeno. Además, es multimodal porque involucra un análisis según

el contexto, los sujetos y el contenido de la interacción que representan el soporte de esos diálogos de retroalimentación en el aula (Bezemer y Mavers, 2011).

Al inscribir el enfoque pedagógico y dialógico para el estudio de la retroalimentación en el análisis de las interacciones, surge un segundo desafío sobre cómo acceder y analizarlo en el aula. En este sentido, el uso de las videograbaciones posee un potencial analítico importante para descomponer fenómenos complejos y multifacéticos en unidades más pequeñas, con la finalidad de acceder en profundidad a la riqueza de las prácticas sociales (Blikstad-Balas, 2017). Este potencial del vídeo se caracteriza por: (a) ser un medio secuencial en tiempo real lo que permite realizar un registro multimodal fino; (b) se accede simultáneamente a diferentes secuencias temporales en un entorno determinado y (c) da cuenta de los recursos y prácticas mediante los cuales las personas participantes construyen sus actividades sociales y de cómo sus diálogos, expresiones, miradas, gestos y posiciones corporales describen esas prácticas en un tiempo, espacio y contexto determinado (Jewitt, 2012).

Para analizar las videograbaciones de interacción con foco en la retroalimentación, se plantea un debate interesante en torno a qué grabar, qué dejar fuera y cómo interrogar los datos obtenidos (Blikstad-Balas, 2017). El desafío es realizar grabaciones de diferentes niveles sobre la retroalimentación, asumir que la investigación con vídeo es un ejercicio hermenéutico y que requiere de una combinación interpretativa que utilice códigos y análisis en profundidad. Al integrar un proceso de codificación estructural-contextual con un micro-análisis (por ejemplo, de tipo etnográfico), permite la selección de un episodio crítico y, de esta manera, determinar cuan típico o atípico es según el proceso de retroalimentación y su contexto (Blikstad-Balas, 2017; Jewitt, 2012; Snell, 2011).

Por último, existen una multiplicidad de formas para interpretar la información obtenida en las videograbaciones sobre retroalimentación. Una opción es la semiótica social que propone su interpretación como un ejercicio de traducción. Este ejercicio se realiza a través del análisis del habla, el gesto y/o la imagen para acceder en profundidad a la comprensión del fenómeno estudiado (Bezemer y Mavers, 2011). Otra opción interesante son los análisis micro-etnográficos que entregan una descripción rica, profunda y detallada para revelar la naturaleza de las interacciones en el aula (Mercer, 2010). Estos permiten garantizar la relación entre los patrones generales de la interacción con el evento crítico identificado en el proceso de retroalimentación (Blikstad-Balas, 2017). Un tratamiento multimodal (contexto, habla, gesto e imagen) permite complejizar la investigación en el campo, enriquecer un enfoque pedagógico sobre la temática y avanzar en su estudio con foco en la interacción ya que permite dar cuenta de los diferentes intercambios comunicativos que pueden producir interacciones con mayor o menor nivel de complejidad para la construcción de conocimiento (Ibarra-Sáiz et al., 2020)

### Aproximaciones pedagógicas

Para avanzar hacia una retroalimentación más dialógica, es importante considerar su acción y orientación en el aula. Al respecto, su acción se relaciona con la formación de estudiantado crítico, mientras que su orientación, con la posibilidad de construir conocimiento. Esto implica



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

pensar el rol del profesor y la profesora en la retroalimentación como una agencia constructiva e interactiva. A partir de este marco, surge la pregunta sobre cuáles son las condiciones y prácticas que posibilitan desarrollar una retroalimentación dialógica significativa y efectiva que contribuya a fortalecer la práctica pedagógica y la construcción de estudiantado reflexivo. Una interpretación y discusión para hacerse cargo de esta cuestión se presenta en la [Tabla 2](#).

**Tabla 2:** Consideraciones para una retroalimentación desde un enfoque pedagógico

Tópico	Interpretación/discusión
Información de alta calidad al estudiantado sobre sus aprendizajes	¿Qué es una información de alta calidad? ¿Cómo se concibe para construir conocimiento? Esto según tres aspectos: (a) <i>lo que se ha logrado</i> y el producto; (b) relacionado con los resultados de aprendizaje y (c) que sea comprensible. Este último componente se encuentra tensionado por las diferencias sociales de los sujetos. Es necesario analizar los patrones de acción colectiva del estudiantado, cómo están influenciados por condiciones socialmente estructuradas y su relación con contextos específicos que posibilitan (o no) la producción de significado producto de la retroalimentación.
Desarrollo de la autoevaluación	Aprendizajes reflexivos en función de la construcción del conocimiento y su comprensión mediante el proceso de retroalimentación. Esta reflexión es producto de una interacción dialógica individual y colectiva y, a su vez, es <i>consecuencia del uso de ese conocimiento en una concepción cíclica de retroalimentación</i> .
Diálogo en torno al aprendizaje	Con base en una comunicación inteligible para fomentar la autorregulación del estudiantado y, de esta forma, evitar un <i>diseño emocional</i> ya que esto <i>compromete su seguridad ontológica</i> .
Aclarar la naturaleza del buen desempeño	¿De qué manera se explica la naturaleza y el significado de los criterios de evaluación? Existen dos posibilidades: por una parte, asumir que <i>el significado se logra a través de la lucha sobre qué se considera un buen desempeño</i> y, por otra parte, que este surge en las diferentes perspectivas que constituyen la negociación de esos significados (Wegerif, 2017). Esto es especialmente sensible cuando se consideran las formas específicas de ordenar y presentar el conocimiento según los propios fundamentos disciplinarios de cada saber científico.
Oportunidades para mejorar el rendimiento	¿Cómo enfrentarlo? y ¿de qué manera avanzar hacia una lógica integral para la construcción del conocimiento? Aquí, la dimensión práctica y epistemológica sugerida por Sutton (2012) es una posibilidad para rediseñar los planes de estudios (el problema de la <i>modularización</i> ) y las formas de enseñanza desde una perspectiva dialógica que va más allá del conocimiento didáctico del contenido.
Motivación y autoestima	¿Qué motiva a mejorar y qué tipo de motivación posee el estudiantado para comprometerse con su conocimiento? Por lo tanto, el carácter proyectivo asume al estudiantado como <i>agente consciente</i> con potencial de consolidar una reflexión crítica y autocrítica que se práctica en la retroalimentación.
Decisiones sobre la enseñanza	Orientada a reestructurar, adaptar y ajustar las estrategias de enseñanza y de esta forma, desarrollar una retroalimentación útil para identificar los <i>obstáculos epistemológicos</i> que impiden su progreso, construir y negociar significados sobre el proceso formativo y así, estar conscientes de que la construcción de conocimiento es un proceso inconcluso.

**Nota:** Elaboración propia basada en Juwah et al. (2004) y Sutton (2012).

Estas reflexiones representan una posibilidad para constituir progresivamente un enfoque pedagógico y dialógico sobre la retroalimentación en el aula. Un aporte en esta dirección es la enseñanza dialógica al establecer como propósito de la retroalimentación su capacidad para diagnosticar, informar, extender y alentar el aprendizaje y la construcción del conocimiento (Alexander, 2006). En



efecto, la acción dialógica no es solo comunicativa, es una acción para la autonomía, negociación de significados y consolidación de prácticas de deliberación frente al conocimiento.

Pese a lo anterior, aún se identifican tensiones que requieren de una mayor profundidad tanto en la reflexión como en su debate para afianzar un enfoque pedagógico. Entre estas tensiones se detecta el riesgo de fomentar una *dependencia aprendida* en virtud de cómo se posiciona el diálogo en la interacción docente-estudiantes. Esto remite a cuestiones como las relaciones de poder en el aula, el soporte socioafectivo para enfrentar la crítica y la construcción de una autonomía reflexiva que no esté limitada exclusivamente al criterio evaluativo del buen desempeño. Por lo tanto, esta tensión es aún más compleja cuando se visibiliza que la construcción de significados y conocimiento involucra que los entes educativos deben negociar transiciones epistemológicas y transformaciones ontológicas. En definitiva, las decisiones sobre la retroalimentación conllevan a seguir preguntándose sobre la relación entre andamiaje, agencia y deliberación en relación con cómo promover la participación (sin una práctica mecánica del uso del diálogo), cómo enseñar la retroalimentación y cómo crear oportunidades para que el estudiantado asuma un compromiso con su conocimiento y reflexividad (Lam, 2017).

## Reflexiones finales

El propósito de este ensayo fue analizar las perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación para problematizar los enfoques dominantes sobre el significado de la retroalimentación que han limitado su acción como producto cognitivo asociado al rendimiento académico o al desempeño. De este modo, es necesario un enfoque pedagógico y dialógico para ampliar su indagación en contextos de aula. Si bien este ejercicio no pretende ser definitivo, se ha preocupado por proponer algunas reflexiones para enriquecer la investigación. En efecto, aquí no está en discusión el poder de la retroalimentación para reducir las brechas del aprendizaje, más bien, busca plantear que esta concepción ha limitado su potencial para negociar significados, dar sentido a la información, co-construir conocimiento y, por ende, ha invisibilizado su naturaleza social y práctica dialógica.

De esta manera, la naturaleza de la retroalimentación es interactiva porque requiere de la agencia de los sujetos para constituirse como un espacio de conocimiento que permita el desarrollo de pensamiento complejo (Esterhazy y Damşa, 2019). Por ello, un enfoque pedagógico y dialógico de la retroalimentación concibe el conocimiento se expresa a través de diálogos para comprender y utilizar la retroalimentación lo que exige de docentes y estudiantes una agencia constructiva (Nicol, 2021).

Una alternativa para progresar en el debate sobre la retroalimentación como espacio de conocimiento, se relaciona con la propuesta de Evans (2013) respecto a la integración de marcos teóricos cognitivista y socio-constructivista para dotar de un mayor sentido a los intercambios



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

de retroalimentación y fortalecer su diseño para el aprendizaje. Sin embargo, la autora no explica los hitos, formas y modos de esta integración y, además, insiste en una concepción que comprende al aprendizaje como un producto cognitivo. En contraposición, los aportes de [Sutton \(2012\)](#) para desarrollar un marco teórico-conceptual acerca de la retroalimentación es un aporte significativo para profundizar la discusión y avanzar en la construcción de un enfoque pedagógico y dialógico.

Por último, aún persisten vacíos, tensiones y desafíos teóricos-metodológicos para desarrollar el enfoque propuesto. En este sentido, la perspectiva de análisis de las interacciones, el uso de videograbaciones y la interpretación multimodal, se presentan como excelentes alternativas para acceder a la comprensión del fenómeno y así responder sobre cómo son los procesos de retroalimentación, cómo es la participación del estudiantado y de qué manera se construye conocimiento en esta interacción ([van der Kleij et al., 2019](#)). De allí que, una aproximación pedagógica es vital para conocer su dinámica en diferentes contextos educativos que van más allá de la educación superior.

### Declaración de financiamiento

Este artículo fue financiado por el Programa de Doctorado Nacional, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile), N°21190258.

### Referencias

- Agius, N. M. y Wilkinson, A. (2014). Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: A literature review. *Nurse Education Today*, 34(4), 552-559. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.005>
- Ajjawi, R. y 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>
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk* (3.<sup>a</sup> ed.). Dialogos.
- Ball, E. C. (2010). Annotation an effective device for student feedback: A critical review of the literature. *Nurse Education in Practice*, 10(3), 138-143. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2009.05.003>
- Bezemer, J. y Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 191-206. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563616>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>



- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Boud, D. y Molloy, E. (Coords.). (2015). *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea Ediciones.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Esterhazy, R. y Damşa, C. (2019). Unpacking the feedback process: An analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260-274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G. y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jewitt, C. (2012.) *An Introduction to using Video for Research*. National Center for Research Methods. [http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM\\_workingpaper\\_0312.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf)
- 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>
- Jordan, B. y Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2)
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. y Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. LTSN. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/enhancing-student-learning-through-effective-formative-feedback>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Kluger, A. N. y DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Lam, R. (2017). Enacting feedback utilization from a task-specific perspective. *The Curriculum Journal*, 28(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1187185>
- Li, J. y de Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>
- Lipnevich, A. A. y Panadero, E. (2021). A review of Feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*, 6, 1-29. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.720195>
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1304-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.004>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Snell, J. (2011). Interrogating video data: Systematic quantitative analysis versus micro-ethnographic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 253-258. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563624>
- Steen-Utheim, A. y Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>

- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Van der Kleij, F., Adie, L. E. y Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- Wegerif, R. (2017). *Dialogic education*. University of Cambridge.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. y Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

