



VOL. 26, Nº 3 (Noviembre, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

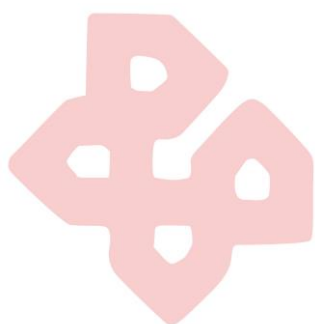
DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.16925

Fecha de recepción: 27/11/2020

Fecha de aceptación: 06/07/2022

LA RETROALIMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

The feedback of teaching practice, a systematic review of the literature



Luis Horacio Pedroza Zúñiga y Jihan García-Poyato Falcón

*Universidad Autónoma de Baja California
Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús
Prado Luna*

E-mail: horacio.pedroza@uabc.edu.mx;

jgarcia@benejpl.edu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5256-2967>;

<https://orcid.org/0000-0002-3692-6687>

Resumen:

La retroalimentación es un proceso que puede favorecer el aprendizaje profesional del profesorado. En el presente estudio se realizó una revisión sistemática de literatura para identificar las características de la retroalimentación hacia los docentes y describir la tendencia en la producción de investigación. Se identificaron 16 artículos en inglés y español, a los cuales se realiza un análisis de contenido inductivo y deductivo. A partir de la revisión se encontró una diversidad de prácticas las cuales se describen. En general, se coincide en una serie de características de la retroalimentación: que sea concebida dentro de un proceso más amplio de desarrollo profesional, se lleve a cabo a partir de un diálogo bidireccional, promueva un clima positivo, favorezca la autorregulación, sea descriptiva, inmediata y con un soporte por escrito que permita la reflexión sobre la práctica. La retroalimentación puede ser especialmente útil en la formación inicial de docentes y entre pares. No obstante, se enfatiza la necesidad de una formación específica para quienes ofrecen la retroalimentación.

Palabras clave: *retroalimentación; profesión docente; evaluación formativa; formación continua; formación inicial.*

Abstract:

Feedback is a process that can promote the professional learning of teachers. In this study, a systematic review of the literature was carried out to identify the characteristics of feedback towards teachers and describe the trend in research production. A total of 16 articles were identified in English and Spanish, to which an inductive and deductive content analysis was performed. From the review, a diversity of practices was found, which is described. In general, a set of common characteristics of feedback coincide that: it is a process conceived within a broader strategy of professional development; it is carried out from a two-way dialogue; it is descriptive, immediate and backed up with written reports to allow the reflection on the practice; and, it promotes a positive climate and self-regulation. Feedback can be especially helpful for novel teachers and during peer training. However, the need for specific training for those providing feedback is emphasized.

Key Words: *Feedback; teaching profession; formative evaluation; further training; initial training.*

1. Introducción

Se reconoce ampliamente que la retroalimentación es una de las influencias más poderosas en el aprendizaje de las personas (Bransford et al., 2000; Darling-Hammond et al., 2017; Hattie y Timperley, 2007). En meta análisis realizados sobre el efecto de la retroalimentación en el aprendizaje de los niños, está jerarquizada entre los factores de mayor influencia, solo detrás de la enseñanza y la habilidad previa del estudiante (Hattie y Timperley, 2007). Sin embargo, existen algunos tipos de retroalimentación que pueden tener mayor efecto que otros e incluso la retroalimentación puede tener un efecto negativo (Hattie y Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020).

Los sistemas educativos han implementado modelos de evaluación del profesorado, en los cuales se otorga un lugar importante a la retroalimentación; además de las evaluaciones con fines sumativos, se han tratado de implementar evaluaciones de carácter formativo (Martínez et al., 2016; Martínez-Rizo, 2016). La idea subyacente es que a través de estas evaluaciones y la devolución de resultados se produzcan mejores prácticas docentes.

Desde finales del siglo pasado, la evaluación del profesorado se ha introducido en todo el mundo con la intención de mejorar la práctica docente (Tuytens y Devos, 2016). Este interés ha estado influido por la preocupación por la calidad educativa (Martínez-Rizo, 2016) y el reconocimiento hacia los docentes, al definirlos como la pieza más importante para mejorar los sistemas educativos.

La retroalimentación es uno de los aspectos fundamentales de la evaluación formativa (Martínez-Rizo, 2013), ya sea en la evaluación de los alumnos o en aquella que se lleva a cabo para valorar el desempeño docente (Tillema, 2010). Tanto que la

retroalimentación se ha convertido en uno de los modelos para promover la formación en servicio del profesorado; usualmente esta retroalimentación la ofrecen los supervisores, directores o docentes pares. Estos procesos formativos pueden implicar la observación de la práctica docente o el análisis de evidencias como planificaciones de clase, materiales e instrumentos de evaluación (Martínez-Rizo, 2016).

Sin embargo, en la literatura sobre evaluación docente, los hallazgos a menudo revelan cuestionamientos sobre la efectividad de la retroalimentación en la evaluación de la práctica para mejorar del desempeño docente (Hozebin, 2018; Tuytens y Devos, 2016). Si bien la retroalimentación sobre la práctica docente es habitual en los sistemas educativos, ésta no siempre se realiza de la mejor manera. Algunas de las problemáticas presentadas son: a) no se percibe dentro de un proceso de desarrollo profesional (Contreras, 2018); b) se realiza con fines de control y fiscalización (Aguilera, 2013; Leiva y López, 2019); c) quienes retroalimentan no tienen los conocimientos y habilidades necesarias para realizar una retroalimentación efectiva (Canabal y Margalef, 2017).

La producción de investigación referente a la retroalimentación sobre el aprendizaje ha sido abundante (Hattie y Timperley, 2007; Shute 2008; Wisniewski et al., 2020). Si bien parece razonable que los principios generales de retroalimentación pueden ser aplicables para los docentes como aprendices (Tillema, 2010), existen peculiaridades del trabajo que hacen necesario identificar prácticas de retroalimentación para la labor docente. El presente artículo expone los resultados de una revisión sistemática de la literatura para identificar prácticas en la retroalimentación del trabajo docente y reportar las características de la producción académica identificada.

2. Fundamentación teórica

La retroalimentación es un constructo que se ha estudiado en el ámbito educativo y es conceptualizada como “la información proporcionada por un agente (docente, par, libro, padre, uno mismo, experiencia) respecto de aspectos de un desempeño o una comprensión” (Hattie y Timperley, 2007, p. 81). Los distintos agentes mencionados ofrecen información como consecuencia del desempeño, ya sea de los estudiantes o de los profesores. De manera concreta, los docentes reciben retroalimentación por parte de diversos actores: los directores, supervisores o colegas pares en procesos de formación.

Una de las conceptualizaciones más influyentes sobre el tema es la de Hattie y Timperley (2007). En la concepción de estos autores, la retroalimentación es un continuo que se da posterior a una intervención de enseñanza y no una evaluación desligada del proceso enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, conlleva el establecimiento de metas de aprendizaje y una intervención educativa. Proponen un modelo donde se puede dar a partir de tres preguntas y cuatro niveles. La primera

pregunta, ¿a dónde voy?, implica una comprensión de la meta a alcanzar; la segunda, ¿cómo voy?, está dirigida a describir el progreso que ha alcanzado respecto de la meta; y la tercera, ¿hacia dónde me dirijo?, refiere a las actividades requeridas para alcanzar la meta. Estas preguntas operan en cuatro niveles: nivel de la tarea, cuando se trata de un producto; nivel del proceso, cuando refiere a un procedimiento; nivel de la autorregulación, que implica la forma en que se monitorean, dirigen y regulan las acciones hacia la meta de aprendizaje; y nivel de la persona, donde se expresan valoraciones sobre la propia persona, por ejemplo: buen niño.

En la literatura científica sobre retroalimentación se encuentran algunas características que la pueden hacer más eficiente para promover el aprendizaje. Por ejemplo, es más útil cuando aborda interpretaciones defectuosas, pero no una falta total de conocimiento; pues en estos casos es mejor la enseñanza adicional (Hattie y Timperley, 2007). Asimismo, es más pertinente cuando se tienen objetivos específicos y desafiantes (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008; Tillema, 2010).

La retroalimentación que más frecuentemente se utiliza es la correctiva, que por sí misma es efectiva. Comúnmente puede realizarse sobre qué tan bien se está cumpliendo o realizando una tarea, como distinguir las respuestas correctas de las incorrectas, obtener más información o información diferente. Se ha encontrado que puede ser más efectiva cuando se realiza a nivel de la tarea, particularmente para aprender nuevas habilidades o tareas. No obstante, también existe evidencia de que demasiada retroalimentación dentro de un mismo nivel puede restar valor a su eficacia. (Hattie y Timperley, 2007).

Con respecto a la temporalidad, la retroalimentación inmediata puede ser más eficiente para los productos y la diferida para los procesos. Los elementos difíciles de la tarea requieren un mayor grado de procesamiento por lo que una retroalimentación diferida brinda la oportunidad de hacerlo, mientras que los elementos fáciles no requieren este procesamiento y, por lo tanto, el retraso es innecesario y no recomendable (Hattie y Timperley, 2007). En este mismo sentido Shute (2008) señala que aquella diferida podría favorecer la transferencia del conocimiento.

También se han encontrado prácticas que pueden ser inefectivas para promover el aprendizaje. En el nivel de persona los elogios pueden ser contraproducentes y tener consecuencias negativas en la autovaloración de los estudiantes sobre sus capacidades (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008). Solo podría ser eficiente cuando es dirigido al esfuerzo, autorregulación, compromiso o procesos relacionados con la tarea y su desempeño (Hattie y Timperley, 2007). Tampoco es efectivo hacer comparaciones normativas o comparar a una persona con otra, directa o indirectamente, por ejemplo, con el grupo (Shute, 2008).

Se tiene cierto consenso que la mayor eficiencia de la retroalimentación es cuando se proporciona información en los distintos niveles: tarea, proceso y autorregulación (Hattie y Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020); y cuando se

ofrece información descriptiva sobre: qué, cómo y por qué del desempeño mostrado (Shute, 2008).

3. Método

El proceso metodológico seguido para esta revisión sistemática de la literatura fue de tipo mixto, integrado por tres fases diseñadas a partir de los planteamientos para este tipo de trabajo de investigación (Navarro-Corona y Ramírez-Montoya, 2018; Sinoara et al., 2017).

3.1 Fase 1. Estrategia de búsqueda: localización de los materiales

Se definió la lista de bases de datos por revisar: Scopus, Springer, Eric, Google académico y Ebsco, las cuales fueron seleccionadas debido a la amplitud y alcance que tienen en el ámbito académico. La búsqueda se realizó con los descriptores identificados en la literatura relacionada con el tema: evaluación de profesores, evaluación formativa, mejora docente, calidad docente, formación de profesores, práctica de la enseñanza, comportamiento del profesor, práctica educativa y retroalimentación, junto con la traducción correspondiente al inglés. Estos descriptores fueron combinados al utilizar herramientas booleanas (AND y OR) e insertados en los buscadores; se encontró la cantidad especificada en la Tabla 1 como: cantidad de artículos encontrados en la primera búsqueda.

Debido a la cantidad de artículos encontrados, fue necesario precisar la búsqueda, para lo que se plantearon de forma más concreta los descriptores y se incluyó en cada ocasión la palabra “retroalimentación”. Como puede verse en la Tabla 1, esta decisión ayudó a depurar la cantidad de artículos resultantes (segunda búsqueda).

Tabla 1
Proceso de búsqueda y selección de la producción

Base de datos	Cantidad de artículos encontrados en la primera búsqueda	Cantidad de artículos encontrados en la segunda búsqueda	Cantidad de artículos encontrados en el refinamiento	Primera selección de documentos (primer filtro: título, resumen y palabras clave)	Selección final de documentos (segundo filtro: lectura completa)
Scopus	126,088	159	7	3	2
Springer	804,551	172	2	1	1
Eric	23,437	105	20	7	3
Google Scholar	58,780	1001	17	5	2
Ebsco	360,492	205	21	18	8
Total	1,373,348	1,642	67	34	16

3.2 Fase 2. Refinamiento de la selección: criterios de inclusión y exclusión

En la segunda fase del proceso se llevó a cabo el refinamiento en la selección. Se establecieron como criterios de inclusión la fecha de publicación (enero 2010-enero 2020), idioma (español o inglés), publicación académica (artículos arbitrados) y área de conocimiento (educación, investigación educativa y ciencias sociales); se eliminaron los estudios duplicados en los resultados de las distintas bases de datos. Al aplicar estos criterios se redujo considerablemente la cantidad de estudios seleccionados (ver Tabla 1, tercera columna: cantidad de artículos encontrados en el refinamiento).

Se revisaron título, resumen y palabras clave de los 67 documentos preseleccionados. En este paso se decidió eliminar aquellos estudios que no se enfocaran en la retroalimentación de la práctica docente, es decir, que abordaran otros procesos relacionados con la evaluación de profesores o alumnos y la retroalimentación que los docentes dirigen hacia ellos. De esta selección resultaron 34 documentos (ver Tabla 1, cuarta columna: primer filtro), los cuales se leyeron por completo para corroborar que se tratara de artículos de investigación donde se presentara un método claro de recolección y análisis de datos, enfocado a la retroalimentación del desempeño docente. Con este proceso se concluyó la selección de los documentos, al contar con 16 artículos que cumplieron con los criterios establecidos (ver Tabla 1, quinta columna: selección final).

3.3 Fase 3. Análisis de la producción

Las preguntas que orientaron el análisis de la producción seleccionada son: ¿cuál es la tendencia respecto al lugar, idioma y año de publicación?, ¿cuáles son las características metodológicas de la investigación analizada?, ¿cuáles son las prácticas para llevar a cabo la retroalimentación de la práctica docente? Las cuales se plantearon con base en la propuesta de Ridge y Lavigne (2020). Para responderlas se llevó a cabo un análisis deductivo-inductivo de la producción seleccionada en dos sentidos (Cáceres, 2003). En primer lugar, se establecieron categorías generales deductivas para analizar las tendencias presentes en el estudio del tema:

- Datos de identificación: autor, título, idioma (inglés o español), país y año de publicación.
- Clasificación de la publicación: acceso, ubicación en índices y nivel de impacto.
- Método: cualitativo, cuantitativo o mixto, diseño (estudio de caso, encuesta o cuasiexperimento), tipo de técnica de recolección de datos (abierta, semiestructurada o estructurada), así como la cantidad y tipo de participantes.
- Nivel educativo: preescolar, primaria, secundaria, media superior o superior, que fue el escenario de la investigación.

En segundo lugar, se planteó una serie de categorías deductivas específicas para analizar el contenido de la producción seleccionada (ver Tabla 2). Al revisarlos, fue posible establecer códigos inductivos que permitieran un nivel mayor de profundidad en el análisis.

Tabla 2.
Significado de las categorías específicas

Categorías deductivas	Significado	Códigos inductivos
Agente evaluador de la práctica docente	Actor escolar que tiene el papel de evaluador de la práctica docente.	Director Supervisor Par Asesor de práctica Alumno
Agente evaluado en su práctica docente	Actor escolar que desarrolla la práctica docente evaluada y que será objeto de retroalimentación.	Docente en servicio Docente en formación
Instrumento de evaluación de la práctica docente	Instrumento utilizado para evaluar la práctica docente que será objeto de retroalimentación.	Abierto Semiestructurado Estructurado
Agente retroalimentador de la práctica docente	Actor escolar que lleva a cabo la retroalimentación de la práctica docente evaluada, puede o no ser el mismo agente evaluador.	Director Supervisor Par Asesor de práctica Alumno
Agente retroalimentado	Actor escolar cuya práctica docente fue evaluada y recibe la retroalimentación correspondiente.	Docente en servicio Docente en formación
Práctica de retroalimentación	Forma establecida para llevar a cabo la retroalimentación.	Metodología particular Tipología específica Teoría determinada

4. Resultados

A continuación se responden las tres preguntas orientadoras de esta revisión sistemática de la literatura, consistente en el análisis de los 16 artículos de investigación seleccionados.

4.1 Descripción general de la producción: ¿cuál es la tendencia identificada en la investigación de la retroalimentación docente?

Los artículos provienen de revistas académicas, 87% (n= 14) de acceso abierto. Del total de los artículos, 30% (n= 5) están publicados en revistas que no se encuentran en ningún índice, mientras que el resto aparece en Scimago Journal &

Country Rank (SJR) en sus distintos niveles. En el primer cuartil (Q1) se ubicó el 38% (n= 6).

Los estudios fueron desarrollados en diferentes países: 25% (n= 4) en Australia, 19% (n= 3) en Turquía, 19% (n= 3) en Estados Unidos de América, 12.5% (n= 2) en Colombia, 12.5% (n= 2) en Chile, 6% (n= 1) en Países Bajos y 6% (n= 1) Bélgica. Acerca de la temporalidad se encontró que 50% (n= 8) fue publicado entre 2018 y 2019; además, cabe destacar que 75% (n= 12) de los artículos están escritos en inglés (ver Tabla 3).

Tabla 3.
Datos generales de los estudios revisados

No.	Autor (año)	Idioma	Índice/Impacto
1	Scheeler, Congdon y Stansbery (2010)	Inglés	SJR Q1
2	Scheeler, McKinnon y Stout (2012)	Inglés	SJR Q1
3	Charteris (2015)	Inglés	SJR Q1
4	Tuytens y Devos (2016)	Inglés	SJR Q1
5	Nguyen y Yang (2018)	Inglés	SJR Q1
6	Van der Lans, Van de Grift y Van Veen (2018)	Inglés	SJR Q1
7	Bozkuz y Bayrak (2019)	Inglés	SJR Q3
8	Akalin y Sucuoglu (2015)	Inglés	SJR Q4
9	Pittaway y Dowden (2014)	Inglés	Ninguno
10	Hozebin (2018)	Inglés	Ninguno
11	Eather, Riley, Miller e Imig (2019)	Inglés	Ninguno
12	Kazu y Kurtoglu (2019)	Inglés	Ninguno
1	Leiva, Montecinos y Aravena (2016)	Español	SJR Q2
2	Contreras (2018)	Español	SJR Q3
3	Leiva y López (2019)	Español	SJR Q4
4	Alirio y Zambrano (2011)	Español	Ninguno

Nota: SJR= Scimago Journal Rank, Q= cuartil

4.2 Descripción específica de la producción: ¿cuáles son las características metodológicas de la investigación de la retroalimentación docente?

Se identificó en cada uno de los estudios revisados el método, el diseño y las técnicas utilizadas, así como la cantidad y tipo de participantes (ver Tabla 4). Predominó el uso del método cualitativo (69%, n= 11) y el estudio de caso como diseño de investigación (69%, n= 11). En cuanto a las técnicas, 63% (n= 10) aplicaron una sola; destacó la implementación de la observación y la entrevista y, en menos ocasiones, el grupo focal, las conversaciones profesionales, el análisis deductivo de documentos y la encuesta. Respecto a los instrumentos identificados en los estudios, 56% (n= 9) aplicaron instrumentos estructurados para la recolección de datos.

Tabla 4
Características metodológicas de los estudios revisados

No.	Autor (año)	Método	Diseño	Técnica	Tipo de instrumento	Participantes
1	Akalin y Sucuoglu (2015)	Cuantitativo	Experimento de caso único	Observación y escala de satisfacción	Estructurado	3 docentes y 3 estudiantes
2	Eather, Riley, Miller e Imig (2019)	Cuantitativo	Cuasiexperimento	Observación y entrevista	Estructurado	288 estudiantes
3	Scheeler, Congdon y Stansbery (2010)	Cuantitativo	No especificado	Observación	Estructurado	3 docentes y 3 docentes de educación especial
4	Scheeler, McKinnon y Stout (2012)	Cuantitativo	No especificado	Observación	Estructurado	5 docentes de educación especial en formación
1	Bozkuz y Bayrak (2019)	Mixto	Estudio de caso	Entrevista	Semiestructurado	5 administradores, 11 docentes y 1508 estudiantes
1	Alirio y Zambrano (2011)	Cualitativo	Estudio de caso	Observación y entrevista	Semiestructurado	8 asesores de práctica y 8 docentes en formación
2	Charteris (2015)	Cualitativo	Estudio de caso	Observación y entrevista	Semiestructurado	1 docente y un grupo de estudiantes
3	Pittaway y Dowden (2014)	Cualitativo	Estudio de caso	Conversaciones profesionales y grupo focal	Estructurado	2 docentes
4	Leiva, Montecinos y Aravena (2016)	Cualitativo	Estudio de caso	Entrevista a profundidad	Semiestructurado	10 directores noveles
5	Tuytens y Devos (2016)	Cualitativo	Estudio de caso	Entrevista	Semiestructurado	7 directores y 4 docentes
6	Nguyen y Yang (2018)	Cualitativo	Estudio de caso	Entrevista	Semiestructurado	2 docentes en formación
7	Contreras (2018)	Cualitativo	Estudio de caso	Observación	Semiestructurado	2 docentes
8	Van der Lans, Van de Grift y Van Veen (2018)	Cuantitativo	No especificado	Observación	Estructurado	958 docentes
9	Hozebin (2018)	Cualitativo	Estudio de caso	Encuesta (pre-post) y entrevista	Estructurado	9 docentes
10	Kazu y Kurtoglu (2019)	Cualitativo	Estudio de caso	Cuestionario de metáforas	Estructurado	71 docentes
11	Leiva y López (2019)	Cualitativo	Estudio de caso	Análisis deductivo de retroalimentaciones escritas	Estructurado	34 asesores de práctica, 96 docentes y 2 grupos de docentes en formación

La retroalimentación de la práctica docente, una revisión sistemática de la literatura

Se identificaron cinco tipos de participantes en los estudios revisados. En 44% (n= 7) de los artículos se contó con la participación exclusiva de docentes, 19% (n= 3) se enfocaron en asesores de práctica y docentes en formación, en 13% (n= 2) participaron docentes y estudiantes, y solamente en un artículo se mencionó a directores como el único tipo de participantes. Los instrumentos utilizados para evaluar la docencia en las investigaciones revisadas se clasificaron según su diseño y se encontró que en 60% (n= 10) se utilizó un instrumento de tipo estructurado.

Se indagó también acerca del contexto en el que se llevó a cabo la retroalimentación (ver Tabla 5). Se encontró que 31% (n= 5) de los estudios se enfocaron a la Educación Superior (ES), el mismo porcentaje se identificó en Educación Básica-Secundaria (EB-S), 25% (n= 4) en Educación Básica-Primaria (EB-P) y solamente 13% (n= 2) en Educación Media Superior (EMS).

A excepción de uno de los estudios seleccionados, en todos se incluye un proceso de evaluación de la docencia que fue seguido de la retroalimentación al agente evaluado. En dicho proceso se identificó la participación de agentes en díadas, donde el primero fungió como evaluador-retroalimentador y el segundo como evaluado-retroalimentado. En 31% (n= 5) de los estudios revisados se identificó el énfasis en la formación inicial de profesores, por lo que la díada se integró por un asesor de práctica y un docente en formación. En el resto de los estudios el agente evaluado-retroalimentado fue un docente en servicio: en 19% (n= 3) de las investigaciones se llevó a cabo por agentes pares, es decir, docente-docente; en otro 19% (n= 3) el evaluador-retroalimentador fue el director, en 13% (n= 2) los estudiantes y en 6% (n= 1) participó el inspector. Solamente en el estudio de Bozkus y Bayrak (2019) el agente evaluador y el retroalimentador no fue el mismo, pues la evaluación la realizaron estudiantes y la retroalimentación estuvo a cargo del director.

Cuando el agente retroalimentado fue un docente en formación se encontró que el retroalimentador, en todos los casos fue un asesor de la práctica. Por su parte, cuando el agente retroalimentado es un docente en servicio, el retroalimentador fue el director (25%, n=4), otro docente (19%, n= 3) y solo en un caso fue un asesor de la práctica o el estudiante.

Tabla 5
Contexto del proceso de retroalimentación

No.	Autor (año)	Nivel educativo	Agente evaluador	Agente evaluado	Instrumento de evaluación de la práctica	Agente retroalimentador	Agente retroalimentado	
1	Pittaway y Dowden (2014)	ES	Docente	Docente	Semiestructurado	Docente	Docente	
2	Contreras (2018)	ES	Docente	Docente	Abierto	Docente	Docente	
3	Alirio y Zambrano (2011)	ES	Asesor de práctica	Docente en formación	Estructurado	Asesor de práctica	Docente en formación	
4	Nguyen y Yang (2018)	ES	Asesor de práctica	Docente en formación	No especificado	Asesor de práctica	Docente en formación	
5	Eather, Riley, Miller e Imig (2019)	ES	Asesor de práctica	Docente en formación	Estructurado	Asesor de práctica	Docente en formación	
6	Leiva y López (2019)	ES	Asesor de práctica	Docente en formación	Estructurado	Asesor de práctica	Docente en formación	
1	Van der Lans, Van de Grift y Van Veen (2018)	EMS	Inspectores y docentes	Docente	Estructurado	No hicieron retroalimentación		
1	Bozkuz y Bayrak (2019)	EMS y EB-S	Estudiante	Docente	Estructurado	Director	Docente	
1	Tuytens y Devos (2016)	EB-S	Director	Docente	Abierto	Director	Docente	
2	Charteris (2015)	EB-S	Estudiante	Docente	Abierto	Estudiante	Docente	
3	Kazu y Kurtoglu (2019)	EB-S	No se evaluó ni retroalimentó la práctica docente en el estudio, sino que se buscó conocer la opinión de los docentes acerca de la docencia en general, incluida la retroalimentación de su enseñanza.					
1	Scheeler, Congdon y Stansbery (2010)	EB-S y EB-P	Docente	Docente	Estructurado	Docente	Docente	
2	Leiva, Montecinos y Aravena (2016)	EB-S y EB-P	Director	Docente	Semiestructurado	Director	Docente	
1	Akalin y Sucuoglu (2015)	EB-P	Asesor de práctica	Docente	Estructurado	Asesor de práctica	Docente	
2	Hozebin (2018)	EB-P	Director	Docente	Estructurado	Director	Docente	

3	Scheeler, McKinnon y Stout (2012)	EB-P	Asesor de práctica	Docente en formación	Estructurado	Asesor de práctica	Docente en formación
Nota:	ES= Educación Superior,	EMS= Educación Media Superior,	EB-S= Educación Básica Secundaria,	EB-P= Educación Básica Primaria,			

4.3 Hallazgos en el contenido de la producción: ¿cuáles son las prácticas para llevar a cabo la retroalimentación de la práctica docente?

Los artículos seleccionados buscaron cumplir diversos objetivos, entre ellos evaluar la práctica docente, describir o evaluar la retroalimentación, y ofrecer orientaciones para mejorar ambos procesos. Se presentan las prácticas de retroalimentación que se documentaron en los 16 estudios.

La investigación presentada por Scheeler et al. sustenta que la retroalimentación debe ser específica, positiva, inmediata y correctiva (Scheeler et al., 2004, citados por Scheeler et al., 2010). En los resultados del artículo se afirma que la retroalimentación correctiva inmediata, proporcionada por retroalimentadores pares a través de dispositivos electrónicos (audífonos), fue efectiva, al aumentar el desempeño de los profesores evaluados. Se destaca que es necesario el entrenamiento de los retroalimentadores.

En el estudio de Alirio y Zambrano (2011) se recuperó la tipología de retroalimentación de Heron: prescriptiva, informativa, confrontativa, catártica, catalítica y de apoyo, así como el uso de las categorías de intención de McEnerney y Allen: intervenciones autoritarias y de facilitación (1997, citados por Alirio y Zambrano, 2011). Los tipos de retroalimentación se presentan de menor a mayor grado de alcance para la regulación de la docencia.

En la retroalimentación prescriptiva el asesor, debido a su mayor jerarquía, ofrece sugerencias directas sobre lo que el practicante debe hacer en el aula; la retroalimentación informativa tiene como propósito brindar información sobre una situación particular con el objetivo de mejorar. En la retroalimentación confrontativa se pretende que el practicante examine aspectos de su desempeño de los cuales no es consciente, tanto acciones, creencias y actitudes. Mientras que en la retroalimentación catártica, el retroalimentador concentra su atención en un aspecto específico del desempeño del retroalimentado que requiere mejorar, sus comentarios parten de un ánimo constructivo que permita continuar con el proceso formativo. En el tipo catalítico, se formulan interrogantes para que sea el mismo retroalimentado quien identifique los aspectos que requieren mejorar. Finalmente, la retroalimentación de apoyo busca exaltar aspectos del ejercicio docente que sean ejemplo del buen desempeño (Alirio y Zambrano, 2011). En los resultados del estudio solo se encontraron evidencias de los primeros tipos de retroalimentación; sin embargo, se recomienda la implementación de retroalimentaciones catárticas y catalíticas (formato escrito y oral), a partir de la observación directa, en reuniones entre el retroalimentador y el retroalimentado.

En el estudio de Scheeler et al. (2012), se encontró que la implementación de retroalimentación inmediata a través de dispositivos tecnológicos (cámara web y audífonos) mejoró el desempeño docente, al ser exitosa en el ajuste de comportamientos específicos del evaluado. Los participantes afirmaron sentirse cómodos y consideraron útil recibir comentarios acerca de su enseñanza de

inmediato, pues les permitió saber qué cambiar y cómo mejorar su desempeño en el mismo momento de la acción.

Pittaway y Dowden (2014) utilizaron el marco teórico de Brookfield que propone la reflexión crítica (1995, citados por Pittaway y Dowden, 2014). Para lograr una reflexión de este tipo es necesario iniciar el proceso con la recuperación del concepto de retroalimentación del docente evaluado, para llegar a una concepción común. Al mismo tiempo deben clarificarse sus expectativas, las cuales se espera estén enfocadas hacia la mejora. Los autores proponen la retroalimentación escrita entre pares. En consecuencia, el reporte escrito debe ser leído por el docente observado, como insumo esencial de la conversación profesional entre ambos. Los autores afirman que los resultados de la retroalimentación pueden convertirse en un insumo imprescindible para la implementación de un proceso de Investigación-Acción enfocado en la mejora profesional del docente.

En el artículo de Akalin y Sucuoglu (2015) se menciona que la retroalimentación debe tener un carácter correctivo, general, positivo y descriptivo (Van Houten, 1980, citado por Akalin y Sucuoglu, 2015). Además, se establece que debe realizarse de manera inmediata, dentro de los primeros dos días después de la evaluación. Sugieren acompañar la sesión de retroalimentación con información acerca del tema donde se encontraron deficiencias, o bien, sobre temas generales de la enseñanza. Sostienen que es necesario incluir en la conversación elogios sobre los aspectos acertados y explicaciones breves sobre las deficiencias de la práctica docente.

Charteris (2015) destaca el concepto de agencia en el docente y se enfoca en la retroalimentación entre pares, donde se busca su avance a través de la autoevaluación. No menciona un referente metodológico específico, pero se clarifica que el simple hecho de brindar retroalimentación constante no necesariamente incrementa el aprendizaje del docente, pues lo importante radica en sus características. Se propone la retroalimentación dialógica y la evaluación divergente, como un proceso democrático orientado a la mejora docente permanente. De esta manera los mismos profesores, al leer las evaluaciones de su práctica docente, deben ser quienes definan los pasos a seguir dentro de su proceso de desarrollo profesional.

En la investigación de Leiva et al. (2016) se utilizó la tipología de retroalimentación docente propuesta por Tunstall y Gipps (1996, citados por Leiva et al., 2016) que se compone por la retroalimentación evaluativa (recompensa, castigo, aprobación y desaprobación) y la descriptiva (especifica el logro observado, qué mejorar, construcción del logro y proyección a futuro). El proceso consistió en realizar la observación a distancia: el director (retroalimentador) observa las videograbaciones de las clases del docente y, a partir de esto, genera la retroalimentación escrita. Los autores recomiendan llevar a cabo la retroalimentación de tipo descriptivo en un nivel meta-cognitivo, la cual esté encaminada a la construcción del logro y la proyección del futuro del docente. La retroalimentación debe especificar lo que el docente evaluado necesita mejorar para generar mejores niveles de logro en su desarrollo profesional. Este tipo de

retroalimentación requiere del agente retroalimentador un mayor nivel de experticia, tanto en el manejo conceptual como en la aplicación de estrategias que favorezcan el aprendizaje, así como la motivación de los docentes retroalimentados.

En la investigación que presentan Tuytens y Devons (2016) se define a la evaluación como un medio para tener un diálogo reflexivo entre el director y el maestro, acerca de su desempeño profesional (Stronge y Tucker, 2003, citados por Tuytens y Devons, 2016). En cuanto a la definición tradicional de retroalimentación que brinda el director al docente, se sostiene que hace falta agregar una dimensión correspondiente a la conversación activa que debe generarse entre ellos, en la cual participen y compartan información de forma bidireccional. En este sentido, agregan un cuarto tipo a los usos tradicionales de la retroalimentación (instrumental, conceptual y simbólica): motivacional. Los resultados obtenidos en el estudio indican que los líderes escolares tienen una influencia directa en los profesores a través de la retroalimentación; por lo tanto, el retroalimentador debe tener experiencia que permita ayudar al docente evaluado a resolver los problemas de su práctica.

El estudio de Contreras (2018) siguió el ciclo de retroalimentación a la docencia por pares de Brix et al. reunión preobservación, observación y reunión post observación (2014, citado por Contreras, 2018). En la última etapa es en la que se desarrolla la retroalimentación, donde el observador elabora una descripción detallada, por escrito, de aquellos aspectos detectados en la sesión observada. Lo observado se clasifica en aspectos positivos y aspectos por mejorar, junto con comentarios generales sobre la experiencia, en un informe escrito confidencial. Se señala que la intención de la retroalimentación radica en identificar, con la participación de ambos agentes, aquellas áreas que merecen ser focalizadas en una observación posterior. Además, se resalta la importancia de generar un plan de acción concreto con estrategias formativas que permitan atender los aspectos por mejorar identificados.

Hozebin (2018) propone el uso de una metodología denominada Plan de Evaluación Subjetiva Objetiva (SOAP por sus siglas en inglés), proveniente del ámbito de la formación médica. En el primer paso (subjective) el profesor que será retroalimentado comparte con el director (retroalimentador) sus impresiones sobre la práctica que realiza con sus estudiantes. En el segundo paso (objective) el director presencia la clase del docente para observar de primera mano los hechos; durante la sesión toma las notas correspondientes para ser comentadas en el tercer paso del proceso (assessment), en el cual se discuten las causas de los problemas identificados. El cuarto paso (plan) representa el momento en que ambos agentes acuerdan cómo atender las situaciones problemáticas surgidas en la práctica docente y se establece una nueva estrategia. Este proceso es cíclico y puede llevarse a cabo las veces que se consideren pertinentes. Se recomienda que la retroalimentación conduzca a una acción concreta, sea inmediata, objetiva y relevante, además de incluir la revisión de materiales teóricos; todo en un ambiente de confianza.

En el artículo de Nguyen y Yang (2018), se propone establecer conversaciones entre los participantes del proceso de retroalimentación (profesores y supervisores)

para compartir su filosofía de enseñanza. Se busca propiciar que los docentes evaluados diseñen herramientas pedagógicas que les permitan resolver los problemas de su enseñanza, por lo que los supervisores deben ser entrenados para otorgar una retroalimentación adecuada y que apoye a los docentes en formación. También se propone impulsar la mentoría entre pares.

En el estudio de Van der Lans et al. (2018) se menciona la teoría de Fuller acerca de las preocupaciones de los docentes: con el yo, con las tareas y con el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Se sostiene que el desempeño de los docentes se relaciona con la etapa de preocupación en la que se ubica el evaluado y, por lo tanto, se tendría que llevar a cabo la retroalimentación de acuerdo con ésta.

El enfoque dinámico del desarrollo profesional fue seleccionado por Bozkuz y Bayrak (2019), el cual afirma que el comportamiento docente contempla diversos factores: orientación, estructuración, cuestionamientos, aplicación del modelamiento de enseñanza, ambiente de aprendizaje en el aula, manejo del tiempo y evaluación (Creemers, et al., 2013, citados por Bozkuz y Bayrak, 2019). Se sugiere que los directores y supervisores sean entrenados bajo este enfoque para que puedan mejorar su papel como retroalimentadores, así como impulsar el papel de evaluador de la docencia en los alumnos, pues son los que de manera continua observan el trabajo del profesor.

En el estudio de Eather et al. (2019) se destaca que la calidad de la retroalimentación brindada y la receptividad del evaluado, determina su impacto y la mejora del desempeño futuro. Por lo tanto, se promueve el uso de la retroalimentación dialógica, ya sea entre pares o brindada por un académico, para lograr un ambiente de aprendizaje auténtico. Este tipo de aprendizaje es esencial para mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades, además de facilitar la reflexión y el desarrollo de los docentes. Los autores mencionan que a pesar de la valiosa información que puede brindar la retroalimentación escrita, no consideran que sea efectiva en ausencia del diálogo.

Kazu y Kurtoglu (2019) documentan el uso de la práctica clínica como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial de profesores. Se establece que la retroalimentación debe acompañarse de actividades de enseñanza para el evaluado, ya sea en modalidad virtual o tradicional, ser frecuente y en un horario establecido previamente. La retroalimentación debe verse como una ruta para el desarrollo docente, debido al impacto que tiene en la calidad de la práctica que se lleva a cabo durante la formación inicial.

Leiva y López (2019) utilizaron la clasificación de Heron, mencionada también Alirio y Zambrano (2011). En este caso se combinó el tipo de intervención y el de retroalimentación: intervención autoritaria/retroalimentación prescriptiva, informativa y confrontativa; intervención de facilitación/retroalimentación catártica, catalítica y de apoyo (2001, citados por Leiva y López, 2019). Los últimos tres tipos se orientan en la mejora de la formación inicial de los profesores, al promover su autodescubrimiento por medio de la comprensión de su propia experiencia docente y

favorecer la creación de climas de confianza entre los agentes participantes. Se recomienda la elaboración de reportes de retroalimentación por escrito, que pueden realizarse en plataformas digitales, de manera que los retroalimentados tengan acceso a ellas de forma permanente y se impulse la interacción entre pares.

5. Discusión y conclusiones

La retroalimentación se posiciona como una de las influencias más importantes para el desarrollo profesional del profesorado, no obstante, no toda la retroalimentación logra sus beneficios (Darling-Hammond et al., 2017). A partir de una revisión sistemática de literatura, el presente artículo se propuso identificar las prácticas de retroalimentación a la práctica docente, así como las características de la producción académica.

Se encontró una tendencia marcada de la producción científica en lengua inglesa, en revistas indizadas y con mayor producción en los tres últimos años de la década. Se identificó una diversidad de propuestas metodológicas, con una prevalencia de estudios de caso, haciendo uso de la observación y entrevista como técnicas de recolección de información. Se identificaron dos estudios experimentales, un cuasiexperimento y un estudio de línea base múltiple. Sobre este último destaca su pertinencia para la investigación de aspectos relacionados con la práctica docente y la formación de profesores (Scheeler et al., 2012).

La retroalimentación a los docentes se caracterizó por estar enmarcada en procesos de evaluación, es proporcionada por un asesor o director de la escuela o un colega docente. Se identificó una tendencia en el agente retroalimentado y el retroalimentador, los docentes en formación son retroalimentados exclusivamente por asesores de la práctica docente. En cambio, cuando se retroalimenta a docentes en servicio lo hacen principalmente los directores u otros docentes.

5.1 Prácticas de retroalimentación al profesorado

A partir de la revisión sistemática de la literatura se encontró coincidencia en algunas prácticas de retroalimentación. Entre ellas están: concebirla dentro de un proceso de desarrollo profesional, establecer un diálogo durante la retroalimentación, promover un clima positivo, realizarse en el nivel de autorregulación, de forma descriptiva, con un soporte por escrito e inmediata. Una condición necesaria es la formación de quienes ofrecen la retroalimentación, tanto en el conocimiento y experiencia docente, como en el proceso mismo de retroalimentación.

La retroalimentación es concebida dentro de un proceso más amplio de formación y desarrollo profesional. Así, los estudios hicieron uso de la retroalimentación como una ruta para el desarrollo del docente (Kazu y Kurtoglu, 2019), dentro de un ciclo de mejora (Hozebin, 2018) y en un proceso orientado a la mejora permanente (Charteris, 2015). En este proceso se resalta la importancia de

generar un plan de acción concreto, con estrategias formativas que permitan mejorar los aspectos identificados (Contreras, 2018; Hozebin, 2018). Por lo tanto, la retroalimentación se percibe con un carácter formativo (Canabal y Margalef, 2017). Lo que es consonante con la propuesta de Tillema (2010), donde la retroalimentación es uno de cinco pasos para el desarrollo profesional, aunado a: recolección de evidencias, reflexión, retroalimentación mediante diálogo, corrección y plan de aprendizaje adicional.

Se identificó al diálogo como un elemento esencial de la retroalimentación. Se requiere una conversación activa en la que retroalimentador y docente participen y compartan información de forma bidireccional (Alirio y Zambrano, 2011; Charteris 2015; Contreras, 2018; Eather et al., 2019; Hozebin, 2018; Nguyen y Yang, 2018; Pittaway y Dowden, 2014; Tuytens y Devos, 2016). Ello contribuye en distintos aspectos del proceso formativo, pues ayuda a clarificar expectativas y metas (Pittaway y Dowden, 2014), entender las orientaciones de la enseñanza (Hozebin, 2018; Nguyen y Yang, 2018), identificar las causas de los problemas identificados, discutir alternativas de mejora y acordar estrategias por implementar (Alirio y Zambrano, 2011; Hozebin, 2018; Nguyen y Yang, 2018).

Acerca del ambiente en el que se desarrolla la retroalimentación de la docencia, distintos estudios resaltaron la necesidad de promover un clima positivo para la retroalimentación (Alirio y Zambrano, 2011; Contreras, 2018; Kazu y Kurtoglu, 2019; Leiva et al., 2016; Nguyen y Yang, 2018; Pittaway y Dowden, 2014; Tuytens y Devos, 2016). Se reconoce que a partir de un diálogo constructivo se puede generar un ambiente positivo que promueva la motivación de los docentes (Tuytens y Devos, 2016).

Otro consenso fue la promoción de la retroalimentación en el nivel de autorregulación. De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la autorregulación implica la forma en que se monitorea, dirige y regulan las acciones hacia la meta de aprendizaje. Algunas de las estrategias que se identificaron fueron: el plan de mejora o definición de los pasos a seguir (Charteris, 2015; Contreras, 2018; Hozebin, 2018); el diseño de herramientas pedagógicas para promover la resolución de los problemas presentados (Nguyen y Yang, 2018); ofrecer una retroalimentación catalítica, lo que les permite reflexionar sobre los aspectos que requieren mejorar, aunada a una retroalimentación de apoyo (Alirio y Zambrano, 2011; Leiva y López, 2019); y la construcción de una identidad conformada con los logros y una proyección de futuro (Leiva et al., 2016). Promover la autorregulación es un aspecto fundamental de la evaluación formativa y es una de las características recientemente incorporadas a este concepto, ahora se reconoce que para promover el aprendizaje por medio de la evaluación, se requiere motivar al aprendiz a través de los procesos de autorregulación, además de estar relacionada con el proceso y usarse para mejorar el desempeño (Brookhart, 2009; Cizek et al., 2019; Martínez-Rizo, 2013).

Realizar una retroalimentación descriptiva fue otra de las características encontradas. Varios estudios recomendaron llevar a cabo una retroalimentación descriptiva (Contreras, 2018; Hozebin, 2018; Leiva et al., 2016;), es decir, ofrecer

información detallada sobre cómo se realiza la práctica docente, en oposición a ofrecer solo un juicio valorativo carente de información descriptiva. El hallazgo coincide con la literatura pues se tiene una mayor efectividad al hacer uso de una retroalimentación descriptiva (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008; Wisniewski et al., 2020).

Adicionalmente, tener el contenido de la retroalimentación por escrito es otra característica identificada, de tal forma que sea registro e insumo para la conversación (Alirio y Zambrano, 2011; Contreras, 2018; Leiva y López, 2019; Pittaway y Dowden, 2014). En la revisión existió diversidad en la forma, contenido y medio para hacer llegar la retroalimentación escrita; por ejemplo, Contreras (2018) señala que este informe escrito debe ser una descripción detallada sobre aspectos positivos y aquellos por mejorar, además de confidencial, mientras que Leiva y López (2019) utilizan plataformas digitales para la retroalimentación. Lo que prevalece es que los docentes puedan tener acceso a la retroalimentación de forma permanente. Cabe señalar, que la retroalimentación por escrito no excluye de una retroalimentación oral, cara a cara, ya que se requiere un diálogo entre retroalimentador y profesor. Como lo señalan López-Yáñez et al. (2018), entregar un informe por escrito facilita la discusión posterior, al fijar puntos específicos que permitan el diseño de acciones de mejora; las anotaciones deben ser concretas y claras, para facilitar su lectura.

Respecto a la temporalidad de la retroalimentación, se tuvieron dos tipos de prácticas: inmediata y diferida. Se encontró la efectividad de la retroalimentación inmediata en el ajuste de comportamientos específicos del docente cuando está impartiendo la clase, esto a través de pequeños audífonos en los oídos, lo que permite que el docente cambie su comportamiento en el momento y evite repetir errores en la sesión de enseñanza (Scheeler et al., 2010; Scheeler et al., 2012; Schaefer y Ottley, 2018). Otra práctica común fue realizar la retroalimentación justo al momento de concluir la observación (Akalin y Sucuoglu, 2015; Hozebin, 2018). Respecto a este punto es conveniente considerar la distinción realizada por Hattie y Timperley (2007): la retroalimentación inmediata puede ser más eficiente para los productos y la retroalimentación diferida mejor para los procesos. Lo anterior ya que tareas o productos de mayor complejidad requieren un mayor grado de procesamiento y, a través de la retroalimentación diferida, se da la oportunidad de reflexionar sobre lo realizado; mientras que para aspectos concretos o de baja complejidad, la retroalimentación diferida es innecesaria y menos efectiva. Mayor investigación será necesaria para tener más evidencia de lo que contribuye al aprendizaje del profesorado.

La retroalimentación entre pares fue vista como una práctica recomendable en seis artículos (Charteris, 2015; Contreras, 2018; Eather et al., 2019; Leiva y López, 2019; Nguyen y Yang, 2018; Pittaway y Dowden, 2014). Este tipo de práctica favorece el intercambio de experiencias significativas de enseñanza, impulsa el pensamiento reflexivo y motiva a los docentes. Además, se favorece la mentorización y puede ser aplicada durante la inserción de profesores noveles, así como para fortalecer el apoyo profesional y emocional entre los compañeros (Verástegui-

Martínez y González-Collado, 2019), al no existir diferencia jerárquica entre ellos (Thampy et al., 2015). Asimismo, se ha encontrado que promueve su profesionalismo, mejora su desempeño, los prepara para la práctica real en la escuela y mejora la calidad de su aprendizaje (Ratminingsih et al., 2017).

Es necesario hacer notar que la retroalimentación de la práctica docente no se da en el vacío, sino en un contexto específico. Con aspectos organizativos, de funcionamiento escolar y el liderazgo directivo que son particulares (Tuytens y Devos, 2016). Y dentro de una comunidad de profesional que, si aspira a promover el aprendizaje (comunidad profesional de aprendizaje), requiere un ambiente que fomente el trabajo entre colegas, se revisen ideas y supuestos personales en un ambiente de diálogo, lo cual, a su vez, tiene el potencial de mejorar el ambiente de trabajo (Krichesky y Murillo, 2011).

La formación de los retroalimentadores es una condición necesaria para ofrecer una adecuada retroalimentación. Se reconoce que es indispensable un entrenamiento específico como retroalimentador (Bozkus y Bayrak, 2019; Leiva et al., 2016; Nguyen y Yang, 2018; Scheeler et al., 2010; Thampy et al., 2015; Tillema, 2010), y que este agente requiere un mayor nivel de experiencia que los docentes, tanto en el manejo conceptual como en la aplicación de estrategias que favorezcan el aprendizaje y la motivación de los docentes retroalimentados (Leiva et al., 2016).

Hattie y Timperley (2007) señalan que el ejercicio de retroalimentación requiere un alto grado de habilidad tanto de quien la ofrece como de quien la recibe. Por lo tanto, es necesario un clima positivo, la habilidad para lidiar con las complejidades de múltiples juicios, un profundo conocimiento sobre la materia y su práctica, la disposición para promover la autorregulación, así como una “exquisita sincronización para proporcionar la retroalimentación antes de que la frustración aparezca” (p. 103). Las prácticas de la retroalimentación identificadas en el presente artículo arrojan luz sobre características que podrían ser deseables para promover el aprendizaje del profesorado, así como las problemáticas implícitas en la implementación de este complejo proceso.

Este artículo tiene como fortaleza que se realizó un procedimiento sistemático de revisión de literatura, así como un análisis riguroso que permitió la identificación de un conjunto de prácticas de retroalimentación que son utilizados en la investigación sobre el profesorado. Como limitaciones se puede enunciar que la búsqueda se circunscribió a las bases de datos, bajo los criterios de inclusión y exclusión establecidos, por lo que podría existir producción adicional que no se esté recuperando. Futuras indagaciones se podrían orientar a identificar la eficacia de la retroalimentación en el aprendizaje profesional del profesorado, por ejemplo, a partir de estudios meta-analíticos o de corte experimental. Como se pudo constatar en esta revisión, actualmente se tienen pocos estudios con estas características, resultado similar al de otras revisiones de literatura sobre el tema de retroalimentación (Ridge y Lavigne, 2020). Por lo tanto, se considera que el artículo contribuye al campo de conocimiento de la formación docente al proporcionar una

visión general de las aportaciones de la investigación educativa enfocada a la retroalimentación de la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Akalin, S. y Sucuoglu, B. (2015). Effects of Classroom Management Intervention Based on Teacher Training and Performance Feedback on Outcomes of Teacher-Student Dyads in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 739-758. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2543>
- Aguilera, M.A (2013). La asesoría pedagógica en L.H. Pedroza (Coord.), *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar* (75-100). INEE. <https://acortar.link/2Mg3Sk>
- Alirio, E. y Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, (24), 73-86. <https://acortar.link/jA1H0u>
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2000). *How people learn*. National Academy Press.
- Brookhart, S. (2009). Editorial. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.01131.x>
- Bozkus, K. y Bayrak, C. (2019). The Application of the Dynamic Teacher Professional Development Through Experimental Action Research. *International electronic journal of elementary education*, 11(4), 335-352. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019450792>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81. <https://acortar.link/rCzpH8>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454>
- Cizek, G., Andrade, H., y Bennett, R. (2019). Formative Assessment: History, Definition, and Progress. En H. Andrade y R. Bennett y G. J. Cizek (eds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Charteris, J. (2015). Dialogic feedback as divergent assessment for learning: an ecological approach to teacher professional development. *Critical Studies in Education*, 57(3), 277-295. <http://doi.org/10.1080/17508487.2015.1057605>
- Contreras, G. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Eather, N., Riley, N., Miller, D. e Imig, S. (2019). Evaluating the Impact of Two Dialogical Feedback Methods for Improving Pre-Service Teacher's Perceived Confidence and Competence to Teach Physical Education Within Authentic Learning Environments *Journal of Education and Training Studies*, 7(8), 32-46. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i8.4053>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hozebin, C. (2018). Structured Post-Observation Conversations and Their Influence on Teachers' Self-Reflection and Practice. *International Journal for Professional Educators*, 85(1), 45-58. <https://acortar.link/JKgntF>
- Kazu, Í. y Kurtoglu, C. (2019). Teachers' perceptions on the concept of clinical practice in teacher education. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(36), 412-430. <https://acortar.link/OoEASq>
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 65-83. <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/352/200>
- Leiva, M. y López, T. (2019). Uso de plataforma virtual para retroalimentar a la formación del profesorado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.5>
- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. *RELIEVE*, 22(2), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M. y Oliva-Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 481-500. <https://acortar.link/oXboES>
- Martínez-Rizo, F. (2013). *La evaluación en el aula: promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez-Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. INEE. <https://acortar.link/4pRJvf>
- Martinez, J. F., Taut, S., y Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29. <https://acortar.link/Cf9sHy>
- Navarro-Corona, C. y Ramírez-Montoya, M.S. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). *Educación y Pesquisa*, 44(e185677), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844185677>

- Nguyen, H. y Yang, H. (2018). Learning to become a teacher in Australia: a study of pre-service teachers' identity development. *The Australian Educational Researcher*, 45, 625-645. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0276-9>
- Pittaway, S. y Dowden, T. (2014). Providing students with written feedback on their assessment: a collaborative self-study exploring the nexus of research and practice. *Studying Teacher Education*, 10(3), 197-209. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.949659>
- Ratminingsih, N.M., Artini, L.P. y Padmadewi, N.N. (2017). Incorporating self and peer assessment in reflective teaching practices. *International Journal of Instruction*, 10(4), 165-184. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10410a>
- Ridge, B.L. y Lavigne, A.L. (2020). Improving instructional practice through peer observation and feedback. *Education Policy Analysis Archives*, 28(61), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5023>
- Schaefer, J. y Ottley J. (2018). Evaluating immediate feedback via Bug-in-Ear as an evidence-based practice for professional development. *Journal of Special Education Technology*, XX(X), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0162643418766870>
- Scheeler, M.C., Congdon, M. y Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through bug-in-ear technology: an effective method of peer coaching in inclusión classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0888406409357013>
- Scheeler, M.C., McKinnon, K. y Stout, J. (2012). Effects of immediate feedback delivered via webcam and bug-in-ear technology on preservice teacher performance. *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 77-90. <https://doi.org/10.1177/0888406411401919>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189. <http://doi.org/10.3102/003465430731379>
- Sinoara, R.A., Antunes, J. y Oliveira Rezende, S. (2017). Text mining and semantics: a systematic mapping study. *Journal of the Brazilian Computer Society*, 23(9), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s13173-017-0058-7>
- Thampy, H., Bourke, M. y Naran, P. (2015). Peer-supported review of teaching: an evaluation. *Education for primary care*, 26(5), 306-310. <https://dx.doi.org/10.1080/14739879.2015.1079020>
- Tillema, H. (2010). Formative assessment in teacher education and teacher professional development en P.L. Peterson, E. Baker y B. McGaw, *International encyclopedia of education* (3ra ed.). Elsevier.
- Tuytens, M. y Devos, G. (2017). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and teaching*, 23(1), 6-24. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203770>
- Van der Lans, R., Van de Grift, W. y Van Veen, K. (2018). Developing an instrument for teacher feedback: using the Rasch Model to explore teachers' development of effective teaching strategies and behaviors. *The Journal of*

Experimental Education, 86(2), 247-264.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1268086>

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>

Verástegui-Martínez, M. y González-Collado, P. (2019). Pensadero de maestros: una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 152-171. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11715>

Contribuciones del autor: La concepción, diseño y desarrollo del trabajo se realizó por ambos autores de forma equitativa.

Financiación: Fondo de Investigación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) para nuevo Profesor de Tiempo Completo en 2019.

Agradecimientos: Ilse Stephany Rosas Ruvalcaba becaria del proyecto de investigación PRODEP

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Pedroza Zúñiga, L. H., y García-Poyato Falcón, J. (2022). La retroalimentación de la práctica docente, una revisión sistemática de la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 569-593. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.16925