

INVESTIGACIONES

## Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria<sup>1\*</sup>

Feedback in the development of social thinking  
in secondary education

*David Herrera-Araya<sup>a</sup>*  
*María Isabel Toledo-Jofré<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Programa de Doctorado en Educación, Universidad Diego Portales/Alberto Hurtado, Chile.  
david.herrera@mail.udp.cl

<sup>b</sup> Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Chile.  
maria.toledo@udp.cl

### RESUMEN

Este artículo tiene por propósito analizar la retroalimentación docente en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria. Participaron 12 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales según experiencia docente, tipo de establecimiento escolar y sexo. Se realizaron dos entrevistas individuales a cada profesor con pauta temática. Las entrevistas se codificaron con un análisis de contenido cualitativo en forma deductiva. Los resultados indican que conciben la retroalimentación como correctiva/retroactiva y orientativa/proyectiva y su implementación es de tipo evaluativa y descriptiva focalizada en las habilidades de indagación, temporalidad, contextualización y multicausalidad con el uso de instrumentos evaluativos, preguntas y ejemplos con escasa retroalimentación dialógica. En conclusión, la retroalimentación en el pensamiento social que realizan los profesores dificulta la construcción de conocimiento complejo y la participación activa de los estudiantes lo que exige una mejora en la alfabetización en retroalimentación en la educación escolar.

*Palabras clave:* retroalimentación, pensamiento social, educación escolar.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze teacher feedback in the development of social thought in secondary education. Twelve teachers of History, Geography and Social Sciences participated according to teaching experience, type of school establishment and gender. Two individual interviews were conducted with each teacher with a thematic pattern. The interviews were coded with a qualitative content analysis deductively. The results indicate that they conceive the feedback as corrective/retroactive and orientative/projective and its implementation is of an evaluative and descriptive type focused on the skills of inquiry, temporality, contextualization and multi-causality with the use of evaluative instruments, questions and examples with little dialogic feedback. In conclusion, the feedback on social thinking made by teachers hinders the construction of complex knowledge and the active participation of students, which requires an improvement in feedback literacy in school education.

*Key words:* Feedback, Social thinking, School education.

---

<sup>1</sup> \* Este artículo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) en el marco del Programa Beca Doctorado Nacional (2019-2022).

## 1. INTRODUCCIÓN

La retroalimentación docente es fundamental para mejorar los aprendizajes en el aula (Hattie y Timperley, 2007; Wisniewski *et al.*, 2020). Esta ayuda a la autorregulación de los estudiantes (Carless, 2020; Nicol, 2020); colabora con la comprensión de los contenidos (Ajjawi y Boud, 2018); permite el desarrollo de habilidades complejas para fortalecer la trayectoria académica (Forsythe y Jonhson, 2016) y contribuye a reducir las brechas de aprendizaje (Winstone y Boud, 2019).

Sin embargo, se detectan problemas para realizar la retroalimentación (Meckes, 2018; Schildkamp *et al.*, 2012). Las prácticas de retroalimentación de los profesores son valorativas, con escasa descripción y análisis sobre el desempeño de los estudiantes (Fernández-Ruíz y Panadero, 2020; Ravela, 2009). Estas prácticas son monológicas para justificar la calificación, con preguntas cerradas de baja demanda cognitiva y carecen de criterios evaluativos precisos para acompañar el aprendizaje (Black y Wiliam, 2018; Ruíz-Primo y Li, 2013). Las preguntas y/o actividades que realizan los profesores aportan una escasa información para la resolución de problemas y, por lo tanto, están centradas en evaluar la memorización de conceptos y contenidos (Ravela *et al.*, 2014). Este tipo de experiencias evaluativas dificultan el desarrollo de una retroalimentación dialógica (Ruíz-Primo y Brookhart, 2018) lo que intensifica los problemas en los estudiantes para comprender y aplicar los comentarios para mejorar sus trayectorias formativas (Van der Kleij *et al.*, 2016; Van Der Kleij y Adie, 2020).

Además, la evidencia señala que los años de experiencia docente (Karaağaç-Zan y Yiğitoğlu, 2018), el sexo (Ruíz-Primo y Li, 2013) y el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos educativos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019) inciden positiva o negativamente en sus prácticas de retroalimentación (Jónsson *et al.*, 2018). Estas prácticas también presentan diferencias según la asignatura del profesor por cuanto influye en su ejecución y participación de los estudiantes (Ruíz-Primo y Li, 2013).

Existen factores que facilitan o limitan las prácticas de retroalimentación en el aula (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2018). Los factores que la facilitan son un buen dominio de la disciplina por parte de los profesores ya que permite identificar los errores para entregar una retroalimentación precisa respecto al desempeño de los estudiantes (Schildkamp *et al.*, 2020). La construcción de metas de aprendizaje compartidas entre profesor y estudiantes (Hargreaves, 2013) y el uso de preguntas problematizadoras contribuye con el diálogo y la discusión de los contenidos trabajados en clases (Havnes *et al.*, 2012).

Los factores que limitan la retroalimentación son la deficiente formación en evaluación de los profesores lo que dificulta una práctica efectiva según las exigencias de la evaluación formativa (Gysling, 2017; UNESCO, 2020). Esto impide a los profesores analizar los resultados de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas para el ajuste de la enseñanza (Schildkamp *et al.*, 2014). Asimismo, las condiciones socioeducativas deficitarias por la excesiva cantidad de horas lectivas, el gran número de estudiantes por curso, el escaso tiempo destinado para la corrección de trabajos y/o actividades influyen negativamente en el diseño e implementación de la retroalimentación en el aula (Meckes, 2018; Sun *et al.*, 2011). Esto produce una práctica de retroalimentación con respuestas imperativas y de baja problematización cognitiva (Brookhart, 2008).

A pesar de la importancia que tiene la retroalimentación en la escuela, la producción académica en educación escolar corresponde al 6% (Winstone *et al.*, 2017). Se ha

investigado las prácticas de retroalimentación en profesores de matemática y ciencias naturales (Klute *et al.*, 2017; Lee *et al.*, 2020; Panadero *et al.*, 2020); los efectos de la retroalimentación en el rendimiento académico (Eshun *et al.*, 2014; Yan *et al.*, 2021), el uso de estrategias de retroalimentación (Akpınar, 2018; Eriksson *et al.*, 2017) y su rol para la enseñanza de la historia (Miralles-Martínez *et al.*, 2017; Monteagudo-Fernández *et al.*, 2015). No obstante, se carece de investigación sobre retroalimentación en el pensamiento social (Schildkamp *et al.*, 2020).

La retroalimentación como interacción entre profesor y estudiantes para co-construir aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; Sutton, 2012), es fundamental en la formación del pensamiento social por la naturaleza dinámica e incluso del fenómeno social (Pagés, 2004). El pensamiento social es el conjunto de habilidades cognitivas para comprender críticamente la realidad (Benejam y Pagès, 2004). Su desarrollo es complejo porque requiere de una retroalimentación efectiva (Ruíz-Primo y Brookhart, 2018) con el uso de lenguaje y conocimiento de historia y ciencias sociales para la producción de preguntas, diálogo y discusión lo que permite construir conocimiento. En consecuencia, este artículo tiene por objetivo analizar la retroalimentación del profesor durante la enseñanza y aprendizaje del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en secundaria.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. RETROALIMENTACIÓN

La retroalimentación es una interacción entre profesor y estudiantes en la cual se produce información y se construyen e interpretan significados para co-construir aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; Carless *et al.*, 2011). Esta 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).

La retroalimentación como diálogo está constituida de interacciones verbales y no verbales entre los sujetos y con los artefactos como sustrato para la participación del profesor y estudiantes (Steen-Utheim y Wittek, 2017; Sutton, 2012). De este modo, la naturaleza de la retroalimentación es interactiva por cuanto asume la agencia de los sujetos para interpretar, dar sentido y actuar sobre el conocimiento y, a su vez, actúa como un andamiaje para el desarrollo de los aprendizajes en el cual las deliberaciones del profesor y estudiantes son relevantes para su co-construcción (Black y William, 2018; Lam, 2017).

La enseñanza del profesor en la retroalimentación está constituida por dos niveles. El primer nivel es el conceptual y se refiere a la comprensión de los profesores sobre la retroalimentación (Black y William, 2018; Sadler, 2009; Sutton y Gill, 2010). Esta comprensión se manifiesta en las concepciones que tienen los profesores sobre la retroalimentación y se categorizan en: (a) correctiva/retroactiva, entendida como una acción que justifica la calificación e identifica errores sobre el aprendizaje; (b) como elogio/motivación, orientada a promover el compromiso y sentimientos positivos en el estudiante para el logro de los aprendizajes; (c) orientativa/proyectiva para que los estudiantes cumplan con los criterios de evaluación, mejoren sus futuros trabajos y desarrollen habilidades

reflexivas y críticas frente a su desempeño, y (d) procesual para el cumplimiento de las metas de aprendizaje a través de una retroalimentación descriptiva y detallada (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017; Forsythe y Jonhson, 2016).

El segundo nivel es la práctica de retroalimentación en el aula que se categoriza en tres tipos: (a) evaluativa, definida como emisión de juicios de valor. Esta presenta dos subdimensiones: positiva, orientada a premiar y aprobar, y negativa, asociada a castigar y desaprobar; (b) descriptiva relacionada con el proceso de identificar fortalezas y debilidades. Esta se subdivide en: para el logro, que tiene por objetivo especificar y orientar el trabajo, y para mejorar, en función de construir y diseñar caminos para aprender, y (c) dialógica como un espacio dialógico que consiste en el apoyo emocional y relacional (empatía, reconocimiento del otro, capacidad de escucha); la mantención del diálogo (rol de los sujetos); las oportunidades de los estudiantes para expresarse (incorporación de temas, explicación, análisis y reflexión) y la contribución de los otros al conocimiento individual (declaraciones, tipos de respuestas y artefactos utilizados en el diálogo) (Steen-Utheim y Wittek, 2017; Tunstall y Gipss, 1996).

## 2.2. PENSAMIENTO SOCIAL

El pensamiento social es el conjunto de habilidades cognitivas que permite a los estudiantes comprender críticamente la realidad social e intervenir en su construcción como sujetos activos (Benejam y Pagès, 2004; Pagès, 2019). Por lo tanto, el pensamiento social se entiende como la capacidad desarrollada por los estudiantes para contextualizar el saber social según sus dimensiones temporales, espaciales y culturales mediante diferentes procesos de interpretación, decodificación y aplicación de categorías provenientes de las ciencias sociales para comprender la realidad presente y pasada (Benejam y Pagès, 2004).

La construcción de conocimiento en el pensamiento social es compleja por la naturaleza relativista, política, dinámica e inconclusa del fenómeno social (Benejam, 2004; Pagés, 2004). De este modo, el pensamiento social es una racionalidad compleja que posibilita la interpretación de los fenómenos sociales según su contexto temporal, espacial y cultural (Pagès, 2004). La formación del pensamiento social está orientada a la comprensión de la realidad como una síntesis compleja, problemática y en constante transformación (Benejam, 2004). Esto requiere el uso de múltiples dimensiones y categorías para el análisis de problemas sociales (Pagés y Santisteban, 2014) que es parte fundamental de la formación en el pensamiento social (Ross, 2014). Esto considera la condición histórica del sujeto que emerge en tanto inserción en la realidad social, como también, en la comprensión del fenómeno social con una perspectiva crítica, democrática y participativa (Pipkin, 2009).

## 2.3. PENSAMIENTO SOCIAL EN EL CURRÍCULUM DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

El pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales corresponde al conjunto de habilidades cognitivas para la comprensión del mundo social y el desarrollo de un sujeto crítico y participativo (MINEDUC, 2015a). El pensamiento social se organiza en cinco macro-habilidades: indagación, contextualización, temporalidad o tiempo histórico, espacialidad y explicación multicausal (MINEDUC, 2015b). Cada una

de estas macro-habilidades se encuentran articuladas entre sí en función del proceso de alfabetización social, esto es, las formas y modos para leer, escribir y hablar en ciencias sociales (MINEDUC, 2015b).

La indagación es el proceso por el cual la evidencia es sometida a una evaluación permanente y sistemática para la construcción y reconstrucción del conocimiento mediante el ejercicio interpretativo de las fuentes y la apropiación de líneas argumentativas en el marco de una perspectiva teórica específica (MINEDUC, 2015b).

La contextualización es la capacidad para establecer relaciones entre un hecho histórico particular con la dinámica y características globales en una sociedad o periodo histórico específico para su comprensión y entendimiento (MINEDUC, 2015a).

El tiempo histórico se refiere a la temporalidad según el principio de continuidad y cambio presente en los procesos históricos. Por lo tanto, es una habilidad de la disciplina para comprender el tiempo histórico desde la simultaneidad, continuidad, cambio, duración, ritmos, periodización y narración histórica a través del uso de categorías, códigos y representaciones cronológicas para el estudio del fenómeno histórico (MINEDUC, 2015b).

La espacialidad se refiere a que todo fenómeno social ocurre en un territorio determinado que se define como una construcción humana en la cual se desarrolla el proceso histórico. Asimismo, el espacio geográfico desde una perspectiva dinámica y sistémica concibe que los sistemas humanos y naturales están en permanente interacción e incide en los fenómenos sociales (MINEDUC, 2015b).

La multicausalidad es la capacidad explicativa respecto a un fenómeno social en la cual se establece una estructura argumentativa que implica una organización lógica de las causas que inciden en el fenómeno (condiciones) y que propiciaron el desarrollo de hechos y procesos históricos (consecuencias) (MINEDUC, 2015b)

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1. ENFOQUE

El enfoque metodológico es cualitativo-interpretativo. El propósito de este enfoque es comprender el significado del fenómeno según la acción del sujeto (Flick, 2015) por cuanto la interacción de los sujetos da sentido a la realidad (Denzin y Lincoln, 2011). Dar sentido a la realidad consiste en interpretar el fenómeno según los significados creados por los sujetos. Significados que se construyen y reconstruyen en interacción (Flick, 2015).

#### 3.2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica utilizada es la investigación con entrevista (Kvale, 2011). Esta permite acceder y captar el significado de las experiencias el sujeto como un espacio para co-construcción de conocimiento en interacción con el sujeto (Brinkmann y Kvale, 2015). La investigación con entrevista consiste en una interacción entre entrevistador y entrevistado que permite al sujeto expresar sus experiencias desde su propia perspectiva y con su propia voz, y al entrevistador interpretar los significados articulados en las respuestas del entrevistado (Brinkmann, 2013).

### 3.3. PARTICIPANTES

Los participantes son profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que realizan clases en primer ciclo de educación secundaria (primero y/o segundo medio). Los criterios de selección son: (a) perfil profesional según experiencia: principiante (0 a 5 años) y experto (más de 5 años) porque las prácticas de retroalimentación se modifican con el transcurso de la trayectoria profesional (Berliner, 2001); (b) sexo (hombre/mujer) por sus formas de interacción que inciden en los tipos de retroalimentación desarrolladas en el aula (Ruíz-Primo y Li, 2013); y (c) dependencia administrativa del establecimiento escolar donde se desempeñan: particular pagado (privado), particular-subsuencionado (privado con aporte público) y municipal (público) por la variación en las prácticas de retroalimentación según las características socioeconómicas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019). Se seleccionan como participantes un total de 12 profesores. Esta selección se expresa en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de selección profesores

<i>Dependencia administrativa del establecimiento escolar</i>	<i>Profesores</i>			
	Principiante		Experto	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Particular pagado	1	1	1	1
Particular subsuencionado	1	1	1	1
Municipal	1	1	1	1
<b>Totales</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

### 3.4. APLICACIÓN DE TÉCNICA

Se realizan dos entrevistas individuales online a cada participante (n=12) con pauta temática. La pauta temática se construye con guías lingüísticas y situaciones sobre retroalimentación en el pensamiento social. Ambas indagan sobre todas las subcategorías de la enseñanza del profesor en la retroalimentación. Estas son: (a) tipos de retroalimentación conceptual y (b) tipos de retroalimentación práctica. Las entrevistas individuales tuvieron una duración de 60 a 90 minutos y se realizaron en formato audiovisual mediante la plataforma Zoom.

### 3.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN

Las entrevistas se codificaron con un análisis cualitativo de contenido (Schreier, 2012) en forma deductiva (Mayring, 2014). Se transcribieron en forma textual todas las entrevistas individuales. Para el análisis de la dimensión conceptual de la retroalimentación, se realizaron marcas textuales según las subcategorías y el ordenamiento de las guías lingüísticas de las entrevistas. Luego, se seleccionaron las citas que representaban de mejor manera la enseñanza del profesor en la retroalimentación.

Para el análisis de la dimensión práctica, se marcaron fragmentos según las subcategorías y las situaciones de retroalimentación en el pensamiento social que organizaban la segunda ronda de entrevistas. Se seleccionaron las citas que dan cuenta de la práctica del profesor en estas diferentes situaciones de retroalimentación.

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1. DIMENSIÓN CONCEPTUAL DE LA RETROALIMENTACIÓN

Los profesores conciben la retroalimentación como un proceso pedagógico para la mejora del aprendizaje, que es parte de la evaluación formativa y que permite identificar aciertos, errores y fortalezas de sus estudiantes.

Yo entiendo la retroalimentación cuando un estudiante me pregunta algo o da un aporte a la clase, el cual no es correcto, ahí ya estoy haciendo retroalimentación, porque ahí él tiene un aprendizaje primario y en base a esta definición mía que es lo que es la retroalimentación, yo le estoy corrigiendo y generando un nuevo aprendizaje, ya sea en el desarrollo de la clase o en algún trabajo (E1-Prof. 10).

Indican que es una acción evaluativa de mediación centrada en el diagnóstico de errores o dificultades de aprendizaje para implementar instancias de corrección y reforzamiento del contenido o el aprendizaje. Manifiestan que esta acción mediadora de la retroalimentación se entiende de dos maneras: como un espacio final para evaluar el producto del aprendizaje y como un proceso que articula la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Es verificación de aprendizajes. También tiene que ver con lo que yo necesito como profesores para avanzar en los procesos cognitivos o avanzar en el proceso pedagógico. Tratar de averiguar en qué procesos cognitivos están mis estudiantes, qué niveles de aprendizaje están desarrollando, qué errores están cometiendo y así tener mayor cantidad de información sobre qué han aprendido y los resultados que han obtenido (E1-Prof. 9).

La finalidad de la retroalimentación tiene un doble propósito: permite acompañar el proceso y el progreso del aprendizaje con el desarrollo de comentarios sobre las tareas o trabajos que realizan sus estudiantes. Los profesores señalan que la retroalimentación permite que los estudiantes tomen conciencia sobre cómo pueden mejorar las tareas o trabajos. De igual manera, se transforma en un espacio pedagógico para que profesores identifiquen sus propios errores.

Para mí, la finalidad de la retroalimentación es identificar qué cosas aprendieron mis estudiantes, qué cosas les falta por avanzar y en definitiva cómo pueden mejorar eso. Permite que ellos también se den cuenta de las cosas que tienen fortalecidas y de ir conduciendo también un poco ese aprendizaje (E1-Prof. 7).

Además, explican que la retroalimentación propicia un proceso de metacognición en el profesor sobre su práctica pedagógica en el aula que es descrito como una reflexión crítica acerca de las acciones de retroalimentación que implementan y sus efectos en los aprendizajes de la asignatura.

En este doble proceso y qué quiere decir eso, que a medida que uno va recibiendo esa retroalimentación, también te va ayudando a tomar decisiones pedagógicas, cómo planificar las siguientes clases, para mejorar la forma en que uno ha planteado las clases, quizás porque no ha permitido que los estudiantes realmente puedan acceder, no solo a los contenidos, sino que desarrollar las habilidades, los aprendizajes que se esperen que logren. Entonces, efectivamente, en esta mirada de proceso, la retroalimentación nos entrega información valiosa, para poder seguir adelante en el aprendizaje tanto del estudiante y mío como profesora (E1-Prof. 6).

Los profesores manifiestan que adaptan la retroalimentación cuando la implementan en el aula según las necesidades de aprendizaje, las preguntas que formulan sus estudiantes respecto al contenido, la progresión de los desempeños y el respeto por las características emocionales de sus estudiantes para evitar que los comentarios críticos que realizan los afecte en la motivación por aprender en la asignatura. Por lo tanto, la finalidad de la retroalimentación se adapta a las necesidades de aprendizaje y cambia para mejorar la trayectoria formativa de los estudiantes.

Va variando, claro, porque uno tiene una proyección, cuando inicia una clase, o sea que sea de esta forma, formular ciertas preguntas para tener ciertas respuestas, pero eso es totalmente espontáneo, o sea no puede ser algo también rígido, estructurado. Si bien, hay preguntas que nos orientan o son intencionadas para llegar a una respuesta como tal, pero también es algo que se puede desestructurar a medida de la clase y eso también es bueno, porque no es matemáticas, es humanidades (E1-Profesor 1).

Los profesores principiantes y expertos comparten la concepción que la retroalimentación es un proceso pedagógico cuya finalidad es identificar errores y acompañar el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, presentan matices respecto a la función de la retroalimentación. Los profesores principiantes -hombres y mujeres- de establecimientos municipales y particulares-subvencionados destacan el rol que tiene la retroalimentación para fortalecer el proceso de aprendizaje y la apropiación de habilidades del pensamiento social y transversales. Los profesores principiantes de establecimientos particulares pagados señalan la importancia de retroalimentar el contenido histórico para preparar a sus estudiantes a rendir pruebas estandarizadas nacionales. Mientras que, los profesores expertos -hombres y mujeres- de establecimientos particulares subvencionados y pagados aluden que la retroalimentación al contenido disciplinar es fundamental para el logro de los aprendizajes ya que se requiere del conocimiento histórico para el desarrollo de las habilidades de pensamiento social y la comprensión del fenómeno histórico.

#### 4.2. DIMENSIÓN PRÁCTICA DE LA RETROALIMENTACIÓN

Los profesores señalan que diseñan la retroalimentación con criterios evaluativos que son coherentes con las exigencias curriculares, a las habilidades del pensamiento social, al tipo de situación evaluativa y las características de aprendizaje de sus estudiantes. Todos indican que estos criterios se plasman en los instrumentos evaluativos que utilizan para realizar la retroalimentación.

Primero el contenido, sigue siendo la materia, sigue siendo súper importante, porque depende de la materia lo fácil o difícil que puede ser crear un momento de retroalimentación. La diversidad del aprendizaje. Así, ya puedo resolver con ejercicios, con preguntas, con imágenes muchas veces para enfrentar esta diversidad. Por último, el tipo de evaluación y ahí los estudiantes piden un refuerzo, se sienten sobre todo cuando es la primera evaluación, se sienten muy inseguros, entonces empiezan a pedir retroalimentación (E1-Prof. 12).

Se identifican tres formas de organizar la retroalimentación. La primera forma considera el criterio sobre el contenido. Este se compone por el dominio conceptual y procesual del contenido histórico, las necesidades de mejora sobre las habilidades del pensamiento social y los errores que pueden cometer sus estudiantes. Este criterio tiene por propósito el logro de los objetivos curriculares.

Las habilidades disciplinares y el contenido histórico, aspectos metodológicos o procesuales, los objetivos de aprendizaje y su relación con los criterios de evaluación. En el fondo es como un entramado de relaciones que hay que tener en cuenta ahí para ir haciendo la retroalimentación, pero el criterio que más creo yo utilizar es el de la problematización y contextualización de la enseñanza, o sea a partir de los ejemplos, a partir de las experiencias de vida de los propios estudiantes, se puede generar ese diálogo de retroalimentación (E1-Prof. 4).

La segunda forma considera criterios sobre el desempeño transversal del aprendizaje. Este se organiza por aspectos actitudinales como la responsabilidad, el trabajo en equipo y el respeto a las normas del trabajo. Los profesores enfatizan que esta forma de organizar la retroalimentación corresponde a la necesidad de enseñar habilidades sociales que son indispensables para el logro de la tarea.

Criterios actitudinales. Por ejemplo, estuviste atento a lo que decía tu compañero, resolviste las preguntas, fuiste atento con el otro y respetaste la opinión del otro. Esto tiene sentido para el desarrollo transversal y valórico de los estudiantes (E1-Prof. 11).

La tercera forma está centrada en la contextualización del desempeño logrado que incorpora criterios para identificar fortalezas, acciones u orientaciones de mejora y el refuerzo positivo.

Creo también que los estudiantes necesitan que uno los felicite. Creo que necesitan esa retroalimentación emotiva. Necesitan ese impulso también emocional: decirles, has avanzado, tu ensayo está muy bueno, contempla gran parte de lo que hemos visto en la clase, te felicito, lograste captar los conceptos. Los estudiantes necesitan esto (E2-Prof. 5).

En estas tres formas de diseñar la retroalimentación, los profesores principiantes y expertos convergen en organizarla con criterios que permiten *orientar a la próxima vez*, esto es, *para la mejora de la tarea futura*. Sin embargo, existen diferencias según al tipo de institución escolar a la que pertenecen. Los profesores de instituciones particulares

privilegian criterios sobre el contenido. Los profesores de instituciones particular-subvencionada combinan criterios sobre el contenido y el desempeño transversal del aprendizaje. Los profesores de instituciones municipales centran los criterios sobre el desempeño transversal del aprendizaje y la contextualización del desempeño logrado. Estas diferencias dependen del contenido curricular que estén desarrollando y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Los profesores señalan que implementan cuatro tipos de acciones o estrategias evaluativas que varían según las situaciones de retroalimentación. Estas son la aplicación de instrumentos -rúbricas o escalas- para orientar los trabajos calificados, la elaboración de preguntas abiertas, dirigidas o divergentes con diferentes niveles de complejidad cognitiva, el uso de ejemplos para clarificar el contenido y comentarios verbales para especificar y orientar a sus estudiantes. Además, indican que privilegian la retroalimentación verbal y grupal. Argumentan que esta modalidad es inmediata, atiende las inquietudes de sus estudiantes y permite acompañar el aprendizaje durante la clase. Los profesores aluden que la retroalimentación verbal no es la mejor opción, pero ante el limitado tiempo docente, excesiva carga horaria y gran número de estudiantes por curso prefieren realizarla de esta manera. Asimismo, los profesores desarrollan retroalimentación escrita a pruebas y trabajos con el uso de frases imperativas y diferentes signos de corrección.

Considerando las diferentes situaciones de retroalimentación que implementan los profesores en el aula, estos consideran aspectos centrados en el contenido histórico en tanto producto del aprendizaje, acciones o comentarios focalizados en el desarrollo del pensamiento social y criterios sobre la estructura del trabajo, actividad o tarea.

Para las presentaciones, trabajos escritos y prácticos, los profesores retroalimentan a sus estudiantes con el uso de pautas de evaluación, ya sean rúbricas o escalas. Desarrollan tres tipos de comentarios verbales o escritos según la situación de retroalimentación. Un primer tipo de comentarios o correcciones se relacionan con la aplicación de criterios del instrumento de evaluación sobre la estructura del trabajo, aspectos formales, el contenido histórico y la expresión oral u escrita. Aquí señalan que el foco de los comentarios está centrado en que sus estudiantes respeten las condiciones del trabajo, demuestren dominio del contenido histórico y las habilidades de la indagación, contextualización y temporalidad.

Con la rúbrica se solicita multicausalidad, si lograron o no, identificar las tres causas y las explicaron. Esto considera las habilidades de indagación y contextualizar como temporal y espacialmente el periodo histórico, sus consecuencias, y de alguna manera, simultaneidad y que respeten los aspectos formales del trabajo (E2-Prof. 2).

Los profesores indican que los comentarios para la indagación se limitan a la diversidad y el tipo de fuentes históricas utilizadas según la estructura formal que solicitan para su uso. Los comentarios para la contextualización se focalizan en los análisis que realizan sus estudiantes para reforzar la simultaneidad de los procesos históricos y la argumentación crítica. Sin embargo, los profesores reconocen que estas retroalimentaciones son de alta complejidad y que se realizan en espacios curriculares específicos.

La contextualización, indagación y ubicarse en el tiempo y en el espacio. Eso es lo básico, pero más que eso, es desarrollar habilidades blandas, que sepan escribir un pensamiento y luego, que lo sepan expresar ese pensamiento. En definitiva, es el

desarrollar la posibilidad de que el estudiante pueda tener un pensamiento crítico frente a los diferentes procesos históricos que se presentan. Si bien, este es el ideal, es una retroalimentación compleja que se realiza en espacios determinados según la unidad que se está trabajando (E2-Prof. 7).

Un segundo tipo de comentarios corresponden a orientaciones para mejorar. Los profesores reportan que existen espacios para que sus estudiantes puedan manifestar inquietudes o preguntas acerca de las correcciones que no comprenden. La retroalimentación en estas situaciones es para entregar información global sobre el desempeño o aprendizaje alcanzado por sus estudiantes según el objetivo curricular. En las guías de trabajo, de preguntas, de análisis de fuentes históricas o actividades breves con el texto de la asignatura, los profesores privilegian comentarios globales centrados en las habilidades del pensamiento social de la temporalidad y explicación multicausal. En estas situaciones combinan preguntas abiertas y cerradas en forma aleatoria y establecen espacios para que sus estudiantes opinen o realicen consultas. Sin embargo, reconocen que el tiempo y la cantidad de estudiantes limita el diálogo en estas situaciones.

Sobre todo, guías con fuentes históricas. Yo parto de la base de leer la fuente histórica, que se ubiquen temporalmente y después subrayar aquellas palabras que no comprendan y después con un diccionario buscar el significado, lo aplicamos y relacionamos con el contexto que nosotros estamos viendo y de qué nos habla el autor sobre la multicausalidad del proceso histórico que estamos estudiando. Entonces, revisamos en conjunto, para que podamos nosotros también detectar cuáles fueron las fallas, o sea cuáles fueron los logros que tuvimos, y cuáles fueron las mejores para poder desarrollar de mejor manera esa respuesta. Igual el tiempo y la gran cantidad de estudiantes nos obliga a limitar este diálogo e intercambio para poder avanzar en el contenido (E2-Prof. 12).

Un tercer tipo de comentarios o correcciones son para señalar los aspectos positivos y debilidades que deben ser subsanadas. En estas situaciones realizan preguntas generales según los criterios de la pauta de evaluación para aclarar las posibles dudas de sus estudiantes. Además, indican que, en las presentaciones, trabajos escritos y prácticos, privilegian una retroalimentación verbal y global y que para los trabajos escritos, una retroalimentación no verbal individual. Realizan comentarios como “es necesario completar la idea”, “redacción confusa”, “desarrollar o profundizar las ideas”, “¿a qué tipo de autor/a pertenece este argumento histórico?”, “¿cuál es la fuente?”, “no es clara la idea”, etc. En general, los comentarios están centrados en la estructura del trabajo y, en menor medida, a la construcción de conocimiento histórico propio.

En situaciones de retroalimentación de pruebas, los profesores seleccionan preguntas con una elevada tasa de respuesta incorrecta para retroalimentarlas en forma global. Este tipo de acciones las desarrollan de dos maneras. Explican las respuestas correctas señalando una ruta de aprendizaje y enfatizando habilidades de contextualización, temporalidad y multicausalidad cuando existe una pregunta abierta o ensayística. Aquí desarrollan espacios de diálogo con sus estudiantes para que expliquen sus errores.

En ambos ítems de prueba las estudiantes seleccionan preguntas con distintos grados de dificultad, para que identifiquen, por ejemplo, temporalidad y espacialidad,

características generales del proceso, cómo está relacionado el contexto y el tema, resolución de elementos solicitados en la pregunta y así tener claridad de sus errores. Esta parte nos ha costado mucho, porque las estudiantes tienen que identificar si es una pregunta de síntesis, señalar por qué es una pregunta de análisis, por qué de comprensión, y también se evalúa el argumento de las respuestas (E2-Prof. 6).

La otra forma es que los estudiantes realicen las correcciones a la prueba para mejorar su calificación. Los profesores reconocen que la retroalimentación de pruebas es un ejercicio para reforzar contenidos curriculares, explicar las formas para responder preguntas estandarizadas y justificar la calificación que obtienen sus estudiantes.

En la corrección de pruebas, determino unas pocas preguntas con reactivos de selección múltiple, entonces la primera etapa consiste en dar las correctas, y el estudiante ya con su prueba en mano, con su nota en mano, ve en qué se equivocó, cuál era la correcta y ahí aparecía un diálogo en función de que estudiantes para explicar bien por qué cometieron el error y como pueden mejorar para la siguiente prueba y que, además, sepa responder a las evaluaciones estandarizadas (E2-Prof. 7).

Los profesores tienen una perspectiva compartida sobre la importancia de los criterios evaluativos y acciones o estrategias que utilizan para organizar e implementar la retroalimentación. Sin embargo, presentan diferencias según el tipo de establecimiento escolar en el cual se desempeñan. Los profesores principiantes y expertos de establecimientos particulares pagados indican que tienen orientaciones institucionales para organizar e implementar de la retroalimentación según criterios evaluativos sobre el contenido y las habilidades de la asignatura. Además, manifiestan que deben realizar las correcciones de pruebas y trabajos calificados en tiempos y clases específicas. Mientras que, los profesores principiantes y expertos de establecimientos particulares-subvencionados y municipales señalan que no reciben lineamientos para organizar e implementar la retroalimentación. Por lo tanto, centran la retroalimentación en criterios transversales del desempeño y las habilidades del pensamiento social.

Tabla 2. Síntesis de resultados por dimensión de retroalimentación

<i>Subcategoría</i>	<i>Resultados</i>
Dimensión conceptual de la retroalimentación	Proceso pedagógico. Acción evaluativa de mediación pedagógica. Integrado a la evaluación formativa. Permite identificar errores y fortalezas de aprendizajes. Acompaña el proceso y progreso del aprendizaje. Proceso metacognitivo del profesor para el ajuste de la enseñanza. Es flexible a las necesidades y diversidad del aprendizaje. Considera las características emocionales de los estudiantes. Fortalece el desarrollo del contenido histórico, habilidades del pensamiento social y habilidades transversales.
Dimensión práctica de la retroalimentación	Uso de criterios evaluativos: sobre el contenido, desempeño transversal del aprendizaje y la contextualización del desempeño logrado. Aplicación de instrumentos (rúbricas o escalas). Implementación de preguntas abiertas, dirigidas o divergentes con diferentes niveles de complejidad cognitiva. Uso de ejemplos. Retroalimentación verbal-grupal para presentaciones, trabajos prácticos, actividades, guías y pruebas. Retroalimentación individual-escrita para trabajos escritos y pruebas. Tipos de comentarios o correcciones: centrados en el contenido histórico (materia), en el desarrollo del pensamiento social (contextualización, indagación, temporalidad y multicausalidad) y sobre la estructura del trabajo (normas). Características de comentarios: aspectos formales, orientaciones para mejorar, identificar aspectos positivos y debilidades por superar.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos son similares a otras investigaciones sobre la relación entre las concepciones (Torres *et al.*, 2020) y las prácticas de retroalimentación que despliegan los profesores (Elliot *et al.*, 2020). Los profesores conciben la retroalimentación como un proceso pedagógico, integrado a la evaluación formativa y de mediación para la mejora del aprendizaje. Estos elementos influyen en la implementación de la retroalimentación (Brooks *et al.*, 2021; Brown *et al.*, 2012) dependiendo de las acciones o estrategias evaluativas que desarrollan en el aula (Van der Kleij *et al.*, 2019).

Considerando estos hallazgos, es posible señalar que los profesores combinan elementos de la retroalimentación correctiva/retroactiva, centrada en la justificación de la calificación y la identificación de errores y orientativa/proyectiva para que los estudiantes cumplan con los criterios de evaluación, mejoren sus futuros trabajos y desarrollen habilidades reflexivas y críticas frente a su desempeño (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017; Forsythe y Jonhson, 2016). Sin embargo, los profesores no explicitan acciones concretas a los estudiantes para orientar la mejora del aprendizaje (Ruíz-Primo y Brookhart, 2018) lo que provoca una disonancia entre la perspectiva de autoeficacia del profesor frente a

las dificultades que tienen los estudiantes para comprender y utilizar los comentarios o correcciones de la retroalimentación (Tan *et al.*, 2019; Van der Kleij *et al.*, 2019).

Existen diferencias en las formas de comprender la retroalimentación entre profesores principiantes y expertos, lo que no ha sido reportado en la investigación (Lee *et al.*, 2020). Los profesores principiantes privilegian la retroalimentación orientativa/proyectiva y procesual (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017) con énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento social y de habilidades transversales. Mientras que, los profesores principiantes de establecimientos particulares pagados realizan retroalimentaciones correctivas/retroactivas por la importancia del contenido histórico, al igual que profesores expertos que relevan el contenido disciplinar. Por lo tanto, la cultura institucional es un factor que incide en la construcción de la concepción sobre retroalimentación que tienen los profesores. Esto significa que la existencia de una política evaluativa escolar centralizada es determinante para responder a los requerimientos técnicos-evaluativos que exige una retroalimentación de tipo descriptiva para realizar situaciones evaluativas que permiten la construcción de pensamiento complejo en la asignatura.

Para organizar e implementar la retroalimentación, los profesores consideran las características emocionales de sus estudiantes con el fin de evitar una retroalimentación crítica que impacte negativamente su autoestima y motivación (Ryan y Henderson, 2018). De ahí que, los profesores entienden la retroalimentación como elogio/motivación para promover el compromiso y sentimientos positivos en sus estudiantes (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017). Esto estimula una seguridad afectiva en los estudiantes e impide el desarrollo de una agencia desadaptativa frente a los comentarios críticos (Harris *et al.*, 2018). Pese a esto, una retroalimentación centrada en la persona no tiene ningún impacto significativo en el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). Una retroalimentación efectiva requiere centrarse en la tarea, el proceso o la autorregulación del aprendizaje para que exista un efecto positivo en la construcción de pensamiento complejo en los estudiantes (Panadero y Alqassab, 2019).

Los hallazgos indican que existe convergencia entre profesores principiantes y expertos en los criterios evaluativos que organizan la retroalimentación. Estos son: el contenido, el desempeño transversal del aprendizaje y la contextualización del desempeño que se asocian con una retroalimentación de tipo evaluativa y descriptiva (Steen-Utheim y Wittek, 2017; Tunstall y Gipss, 1996). Así, los profesores que conciben la retroalimentación como correctiva/retroactiva, despliegan prácticas de tipo evaluativo y aquellos que la entienden como orientativa/proyectiva realizan una retroalimentación de tipo descriptiva. Sin embargo, como ha reportado la investigación sobre prácticas de retroalimentación (Elliot *et al.*, 2020; Van der Kleij y Adie, 2020), predomina una retroalimentación correctiva/retroactiva de tipo evaluativa (Mandouit, 2020) que se caracteriza por ser una práctica unidireccional centrada en la entrega de información superficial que limita la comprensión, participación y construcción de pensamiento complejo en los estudiantes (Van der Kleij *et al.*, 2016).

Existen diferencias en la implementación de la retroalimentación entre profesores principiantes y expertos según el tipo de establecimiento escolar en el que se desempeñan. Los establecimientos particulares pagados entregan lineamientos específicos para que la retroalimentación incorpore criterios sobre el contenido, las habilidades del pensamiento social y la estructura del trabajo. Por lo tanto, para responder a estos requerimientos, tanto profesores principiantes como expertos combinan una retroalimentación de tipo

evaluativo con la de tipo descriptivo en el aula (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2018; Tunstall y Gipss, 1996). Mientras que, los profesores de establecimientos particulares-subvencionados y municipales implementan una retroalimentación más de tipo evaluativa que de tipo descriptiva (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2018) porque estos tipos de establecimientos escolares no entregan orientaciones para realizar la retroalimentación. De esta manera, los profesores apelan a sus propios recursos evaluativos para realizar una retroalimentación a las habilidades del pensamiento social, pero con una práctica reduccionista centrada en la indagación, multicausalidad y contextualización con ejercicios de análisis de fuentes históricas sin promover instancias de diálogo o discusión.

A diferencia de lo planteado en la investigación (Elliot *et al.*, 2020; Schildkamp *et al.*, 2014; Vattøy y Smith, 2019), los profesores utilizan instrumentos evaluativos como andamiajes para implementar la retroalimentación. Estos instrumentos contienen criterios evaluativos sobre el contenido histórico, las habilidades del pensamiento social y la estructura del trabajo. Asimismo, incorporan preguntas problematizadoras para diagnosticar, acompañar e incentivar la reflexión. Esto es coherente con lo que postulan las perspectivas teóricas socioconstructivistas sobre los factores que facilitan la retroalimentación (Ajjawi y Boud, 2018; Black y Wiliam, 2018; Lipnevich *et al.*, 2016) respecto al rol de las preguntas de alta complejidad cognitiva, la participación de los estudiantes y las formas de implementar la retroalimentación que se relaciona con el andamiaje del profesor, la agencia estudiantil y los procesos de deliberación para la construcción de conocimiento y la reflexividad (Lam, 2017). Sin embargo, las formas de retroalimentación que despliegan los profesores están centradas en criterios sobre 'la próxima vez', es decir, hay una ausencia sistemática de retroalimentación 'antes y durante' la evaluación y solo está focalizada en la mejora de la tarea futura (Hattie *et al.*, 2021) sin especificar el 'hacia dónde continuar' (Brooks *et al.*, 2019), lo que obstaculiza la construcción del pensamiento social.

Los profesores en situaciones de exposiciones orales, trabajos prácticos, escritos o realizados con guías de ejercicios de diversa naturaleza, focalizan la retroalimentación del pensamiento social en la indagación y la contextualización histórica. En estas situaciones implementan una retroalimentación descriptiva centrada en 'para el logro' y 'para mejorar'. En las exposiciones orales desarrollan una retroalimentación de tipo dialógica como 'oportunidades para expresarse' en tanto espacio de interacción (Steen-Utheim y Wittek, 2017) en la cual los estudiantes desarrollan argumentación crítica sobre los procesos históricos. Cuando se trabajan en las guías de diversa naturaleza, la retroalimentación se orienta a las habilidades del pensamiento social de la temporalidad y multicausalidad con el desarrollo de preguntas abiertas y cerradas. Esta es una retroalimentación de tipo evaluativo y descriptivo, ya que busca identificar errores y fortalezas, así como también, fortalecer las habilidades del pensamiento social y el contenido histórico. En las pruebas, la retroalimentación es de tipo evaluativo ya que está centrada en la corrección de errores y justificación de la calificación. En todas estas situaciones, el factor tiempo y cantidad de estudiantes por curso, se transforma en una limitante para realizar una retroalimentación dialógica. Por lo tanto, prefieren realizar una retroalimentación verbal grupal porque es inmediata.

Considerando la experiencia docente, se evidencian diferencias sobre la dimensión práctica de la retroalimentación. Los profesores expertos enfatizan una retroalimentación correctiva/retroactiva de tipo evaluativa centrada en el contenido histórico. Mientras que, profesores principiantes asignan una mayor importancia a la retroalimentación orientativa/

proyectiva de tipo descriptiva centrada en el desarrollo del pensamiento social. Así, las diferencias se explican por la trayectoria formativa docente, la experiencia profesional y las exigencias de la cultura evaluativa de los establecimientos escolares en que se desempeñan los profesores.

Además, se identifican diferencias según se trate de profesores y profesoras. Las profesoras principiantes y expertas se esfuerzan para que sus estudiantes participen y consideran con mayor fuerza la diversidad de aprendizajes en el aula para la implementación de la retroalimentación. Por el contrario, los profesores principiantes y expertos si bien incorporan a sus estudiantes en la retroalimentación, reportan una menor preocupación sobre la diversidad del aprendizaje. De esta manera, las profesoras privilegian interacciones de retroalimentación con sus estudiantes con el uso de estrategias evaluativas afectivas que permiten fomentar espacios de retroalimentación más equitativos. Mientras que los profesores optan por el uso de soportes socioafectivos para la participación de sus estudiantes que incluye la diversidad de aprendizaje como un factor más que se encuentra limitado por la escasa formación que tienen en evaluación diferenciada.

Estas prácticas de retroalimentación que desarrollan los profesores se deben a la escasa formación en evaluación, el tiempo limitado, la cantidad de estudiantes que asisten por curso y a veces por la falta de directrices institucionales. Debido a esto, la retroalimentación está centrada ‘en lo que hace y dice el profesor’ (Mandouit, 2020), en la identificación de errores y fortalezas de sus estudiantes y en construir orientaciones para la mejora del aprendizaje. Sin embargo, la cultura institucional es un factor que incide positivamente en las prácticas de retroalimentación que realizan los profesores. La existencia de una política evaluativa escolar interna es fundamental para el diseño e implementación de una retroalimentación de tipo descriptivo que permite la construcción del pensamiento complejo. Esto también puede estar relacionado con el nivel socioeconómico y las características socioculturales de sus estudiantes que atienden esos establecimientos escolares.

En las diferentes situaciones de retroalimentación, los profesores consideran las habilidades de indagación, temporalidad, contextualización y multicausalidad entre los criterios evaluativos que utilizan para organizar y realizar comentarios y correcciones sobre los trabajos, tareas o actividades. Sin embargo, los profesores ejecutan una retroalimentación que se focaliza en la transmisión de información con limitados espacios de interacción dialógica (Ruiz-Primo y Brookhart, 2018; Van der Kleij y Lipnevich, 2020). Por lo tanto, la retroalimentación solo está centrada en el fortalecimiento de la tarea futura sin especificar las formas de mejora del aprendizaje (Hattie *et al.*, 2021), lo que impide la construcción de pensamiento complejo en los estudiantes.

Esto implica la necesidad que los profesores realicen procesos de autoevaluación reflexiva sobre sus prácticas de retroalimentación, con una perspectiva de responsabilidad pedagógica orientada a la implementación de acciones de retroalimentación vinculantes con sus estudiantes, bajo lógicas de corresponsabilidad y toma de decisiones que permitan transformar la retroalimentación como espacio de conocimiento interactivo y dialógico (Esterhazy y Damşa, 2017).

Los elementos de la retroalimentación dialógica presentes en las concepciones de retroalimentación de los profesores son el apoyo emocional y relacional y las oportunidades para expresarse (Steen-Utheim y Wittek, 2017). No obstante, en las prácticas de retroalimentación que declaran, predomina una de tipo monológica centrada en el procesamiento de información y con una participación pasiva de los estudiantes (Van der

Kleij *et al.*, 2019). De este modo, su participación se limita a la formulación de preguntas de bajo nivel cognitivo, interacciones comunicativas simples vinculadas a la resolución de ejercicios o respuestas dicotómicas con escasa construcción de pensamiento complejo.

Por ello, una retroalimentación dialógica necesita fortalecer la alfabetización en retroalimentación en docentes y estudiantes (Carless y Winstone, 2020) para dotarlos de herramientas y estrategias que permitan la construcción del pensamiento social. Esto exige una participación activa y un dominio de las categorías de las ciencias sociales por parte de los estudiantes por cuanto permiten decodificar, interpretar y dar sentido a los significados y aprendizajes producidos en la retroalimentación dialógica (Sutton, 2012; Van der Kleij *et al.*, 2019).

La política evaluativa escolar ha enfatizado la importancia de la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes centrada en prácticas de evaluación formativa en la educación primaria y secundaria (MINEDUC, 2019). La política evaluativa recomienda a los profesores realizar una retroalimentación descriptiva, específica, dialógica y focalizada en la tarea. Sin embargo, estos lineamientos adolecen de orientaciones sobre las formas para articular la retroalimentación con los criterios evaluativos, incentivar el diálogo y fomentar una participación activa de los estudiantes en esta interacción (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2018). De allí que es fundamental avanzar en una política de formación evaluativa inicial y continua para fortalecer la retroalimentación dialógica en la escuela.

Futuras investigaciones sobre retroalimentación en educación secundaria podrían indagar acerca de la alfabetización en retroalimentación dialógica y su contribución en la construcción del pensamiento social, el uso de andamiajes de retroalimentación, procesos de autoevaluación de las prácticas de retroalimentación y el rol de la cultura evaluativa institucional en el diseño e implementación de la retroalimentación. Por lo tanto, los resultados de esta investigación requieren ser ampliados, discutidos y problematizados con el objetivo de fortalecer la retroalimentación en la educación escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Factores asociados a mejores resultados educativos. Retroalimentación docente*. MINEDUC.
- 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>
- Akpinar, M. (2018). Feedback Strategies Which Social Sciences Teachers Give to Their Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1317-1327. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060623>
- Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 71-94). ICE-Horsori.
- Benejam, P. y Pagès (Coord.) (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE-Horsori.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Black, P. y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing. Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Brinkmann, S. y Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3. ed.). SAGE.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K. y Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100943. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100943>
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M. y Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 14-32. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Brown, G. T., Harris, L. R. y Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003>
- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- 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>
- Carless, D. y Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 415-440. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- \_\_\_\_\_. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Elliott, V., Randhawa, A., Ingram, J., Nelson-Addy, L., Griffin, C. y Baird, J. A. (2020). *Feedback: Practice Review*. Education Endowment Foundation.
- Eriksson, E., Björklund Boistrup, L. y Thornberg R. (2017). A categorisation of teacher feedback in the classroom: a field study on feedback based on routine classroom assessment in primary school. *Research Papers in Education*, 32(3), 316-332. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225787>
- Eshun, I., Bordoh, A., Bassaw, T. K. y Mensha, M. F. (2014). Evaluation of social studies students' learning using formative assessment in selected colleges of education in Ghana. *British Journal of Education*, 2(1), 39-48.
- Esterhazy, R. y Damşa, C. (2017). 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>
- Fernández-Ruiz, J. y Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 1-38. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Forsythe, A. y Johnson, S. (2016). Thanks, but no-thanks for the feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 850–859. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1202190>
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?* Ediciones UDP.

- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Reconceptualising Assessment for Learning. *Oxford Review of Education*, 39, 229–246. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.787922>
- Harris, L. R., Brown, G. T. y Dargusch, J. (2018). Not playing the game: Student assessment resistance as a form of agency. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 125-140. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0264-0>
- Hattie, J., Crivelli, J., Van Gompel, K., West-Smith, P. y Wike, K. (2021). Feedback That Leads to Improvement in Student Essays: Testing the Hypothesis that “Where to Next” Feedback is Most Powerful. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.645758>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. y Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 21–27. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>
- Jónsson, Í. R., Smith, K. y Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.003>
- Karaağaç-Zan, G. y Yiğitoğlu, N. (2018). Exploring Novice and Experienced Teachers' Beliefs and Practices of Written Feedback. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 355-369. <https://doi.org/10.17679/inuefd.335443>
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J. y Reale, M. (2017). *Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence*. Regional Educational Laboratory Central. [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL\\_2017259.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL_2017259.pdf)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- 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>
- Lipnevich, A., Berg, D. y Smith, J. (2016). Toward a model of student response to feedback. In G. T. Brown y L. R. Harris (Eds.). *The Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 169–185). Routledge.
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J. y Warschauer, M. (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Mandouit, L. (2020). *Investigating How Students Receive, Interpret, and Respond to Teacher Feedback*. [Tesis doctoral, University of Melbourne]. <http://hdl.handle.net/11343/251880>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. GESIS.
- MINEDUC (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. UCE-MINEDUC.
- \_\_\_\_\_. (2015a). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. MINEDUC.
- \_\_\_\_\_. (2015b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Orientaciones y guiones didácticos para docentes*. MINEDUC.
- Meckes, L. (2018). *Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. Centro de Estudios MINEDUC-FONIDE.
- Miralles-Martínez, P., Molina-Puche, S. y Monteagudo-Fernández, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 187-199. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.252821>
- Monteagudo-Fernández, J., Molina-Puche, S. y Miralles-Martínez, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de geografía e historia en España: El caso de la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.

- Nicol, D. (2020). 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>
- Panadero, E., Fernández-Ruiz, J. y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Secondary education students' self-assessment: the effects of feedback, subject matter, year level, and gender. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1835823>
- Panadero, E. y Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278. doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). ICE-Horsori.
- \_\_\_\_\_. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. UAB.
- Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1304-1316. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.004>
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La Crujía Ediciones.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Ravela, P., Leymoní, J., Viñas, J. y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 41(1), 20-45.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *Social Studies Curriculum. The Purposes, Problems, and Possibilities*. Suny Press.
- Ruiz-Primo, M. A. y Brookhart, S. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge.
- Ruiz-Primo, M. A. y Li, M. (2013). Analyzing teachers' feedback practices in response to students' work in science classrooms. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 163-175. <https://doi.org/10.1080/08957347.2013.793188>
- Ryan, T. y Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- Sadler, D. R. (2009). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. In G. Joughin (Ed.). *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp. 45-63). Springer.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- 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>
- Schildkamp, K., Karbautzki, L. y Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007>
- Schildkamp, K., Rekers-Mombarg, L. y Harms, T. (2012). Student group differences in examination results and utilization for policy and school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 229-255. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652123>
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B. y Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, [101602]. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>

- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). MIDE-UC.
- 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>
- Sutton, P. y Gill, W. (2010). Engaging feedback: Meaning identity and power. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 3-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130410>
- Tan, F. D., Whipp, P. R., Gagné, M. y Van Quaquebeke, N. (2019). Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning. *Social Psychology of Education*, 22(1), 169-187. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9473-7>
- Tunstall, P. y Gsippis, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Torres, J., Strong, Z. y Adesope, O. (2020). Reflection through assessment: A systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100814. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100814>
- UNESCO (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas*. OREALC/UNESCO-LLECE.
- Van der Kleij, F. y Adie, L. (2020). Towards effective feedback: An investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 252-270. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871>
- Van der Kleij, F., Adie, L. y Cumming, 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>
- \_\_\_\_\_. (2016). Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1092-1105. <https://doi.org/10.1111/bjet.12536>
- Van der Kleij, F. y Lipnevich, A. (2020). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Vattøy, K. D. y Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260-268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Winstone, N. y Boud, D. (2019). Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 411-425. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1532985>
- 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>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L. y Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-33. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

