

Tabla 1: Una panorámica sobre la investigación en retroalimentación

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

continúa



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

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

Nota: Elaboración propia.

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

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

