

Feedback de calidad en el desarrollo profesional docente: aportaciones desde la investigación

FRANCISCA MORENO-TALLÓN, DOLORS FORTEZA FORTEZA, JOANA LLABRÉS FERRER, LAURA DUMA DANCAI Y BEGOÑA DE LA IGLESIA MAYOL
Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears

Resumen

En este capítulo se presenta el análisis del *feedback* en los ciclos de observación recíproca entre pares (RPO) durante la última década, su impacto en la práctica docente al ser de calidad y los tipos de retroalimentación que impulsan la definición de objetivos de mejora. Mediante una revisión sistemática conforme al protocolo PRISMA, se seleccionaron 30 estudios enfocados en el *feedback* entre iguales y el Desarrollo Profesional Docente (DPD). Posteriormente, se analizaron 217 sesiones de *feedback* de una muestra de 400 profesores en Cataluña y Mallorca, empleando técnicas y herramientas para explorar cómo los docentes identifican áreas de mejora y establecen objetivos concretos. Los hallazgos indican una predominancia de la investigación sobre *feedback* a nivel universitario, especialmente centrada en la mejora de habilidades de escritura y predominante en contextos anglosajones. Se determinó que un *feedback* efectivo es aquel que es directo, específico, dialógico, recíproco, alineado con objetivos y vinculado a un plan de acción determinado. Además, se observó que los docentes suelen identificar áreas de mejora inmediatamente después de las clases observadas, integrando estos descubrimientos en objetivos específicos al final del ciclo de RPO. El estudio resalta la relevancia de implementar ciclos de RPO sistematizados y estructurados para promover una cultura de colaboración y aprendizaje conjunto, potenciando el *feedback* constructivo, esencial para el avance profesional. Se recomienda intensificar los programas de formación inicial y continua que orienten a los docentes en dar y recibir *feedback* de calidad, así como en la formulación de objetivos de mejora precisos y viables, clave para el enriquecimiento del Desarrollo Profesional y el fomento de una cultura profesional de colaboración y aprendizaje recíproco.

Palabras clave: *feedback*, observación recíproca entre iguales, desarrollo profesional docente, agencia docente, práctica reflexiva

1. Introducción

Este capítulo tiene como finalidad presentar algunos resultados obtenidos de la revisión sistemática (De la Iglesia *et al.*, 2024) y del análisis de los datos recogidos y analizados en el marco de la investigación *Observación entre iguales como desarrollo profesional docente: hacia una cultura colaborativa en centros de primaria y secundaria* (I+D+i PID2020-113719RB-I00), realizada durante el periodo 2021-23.

Los antecedentes teóricos del *feedback* de calidad dado en ciclos de observación demuestran que es una estrategia eficaz para fortalecer el Desarrollo Profesional Docente (DPD). A través de la observación recíproca entre iguales (RPO por sus siglas en inglés), los docentes tienen la oportunidad de recibir retroacción constructiva de sus colegas, una práctica que se ha demostrado efectiva en el ámbito del aprendizaje y mejora de la práctica docente (Duran *et al.*, 2020; OCDE, 2019; Wisniewski *et al.*, 2020).

A pesar del amplio espectro de estudios que han investigado el *feedback*, definido como un proceso fundamental en el cual los estudiantes interpretan la información recibida de diversas fuentes y la utilizan para mejorar su trabajo y sus estrategias de aprendizaje (Carless y Boud, 2018), hay una falta de investigación específica sobre la retroalimentación entre docentes. Esta área está poco explorada y se necesita una mayor comprensión para fortalecer su relación con el DPD. Ante esta situación, se plantean las siguientes preguntas de investigación que han guiado el proceso de indagación que presentamos en este capítulo y que se concretan en: *a*) ¿Qué tipo de investigación se ha realizado en los últimos diez años sobre el *feedback* entre docentes, y qué conclusiones se recogen?; *b*) ¿Qué tipo de *feedback* se define como eficaz en relación con la mejora de la práctica docente y el DPD?; y *c*) ¿Qué tipología de *feedback* se concreta en objetivos de mejora de calidad y se transfiere a la práctica de aula?

2. Método

Para dar respuesta al primer interrogante, se realizó una revisión sistemática de la literatura, siguiendo el protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), que asegura la captura de información relevante y la replicabilidad del proceso (Page *et al.*, 2021). El ámbito temporal de la revisión se circunscribe al periodo 2012-2022, y el 2012 es el año con un fuerte incremento en el número de publicaciones.

Para identificar y analizar los artículos centrados en el *feedback* entre iguales y el DPD, se realizó una búsqueda inicial en seis bases de datos específicas: Scopus, Web of Science, Dialnet Plus y a través de la plataforma EbscoHost –incluyendo ERIC, APA PsyArticles, APA PsychInfo y Teacher Reference Centre–, principalmente con las palabras clave «peer feedback» y «professional development» (Tesauro de ERIC).

Con los resultados de Scopus, se realizó un análisis bibliométrico con VOSviewer. Esta herramienta consolida la importancia de la relación entre las ecuaciones de búsqueda y el objetivo del estudio, y muestra que las palabras clave «peer feedback» y «professional teacher development» son las que tienen más fuerza de alcance total.

Se aplicaron los criterios de inclusión siguientes: artículos revisados por pares; centrados en la retroalimentación entre docentes con el mismo rango y función en la escuela, y no desarrollados en la enseñanza superior. Finalmente, se seleccionaron 30 artículos.

Para dar respuesta a la segunda y tercera cuestiones planteadas, se partió de una muestra de 400 profesores organizados en parejas, alternando roles como observadores y observados. Se pidió a los docentes que participaran voluntariamente en una práctica de OEI dentro de su programa de formación continuada, garantizando la participación voluntaria y la confidencialidad de los datos. Los docentes eligieron a sus parejas basándose en criterios de simetría en experiencia y estatus, y participaron en una sesión de formación inicial sobre el proceso de observación entre iguales y la retroalimentación constructiva. La muestra incluyó principalmente docentes de Cataluña y Mallorca, de educación básica (72%), seguidos por educación postobligatoria (14,75%), educación infantil (10,80%) y educación de adultos (1,0%). La

edad promedio fue de 41,44 años, con 13,2 años de experiencia y predominantemente mujeres (77,30 %). Un 12,50 % había sido parte del equipo directivo y un 18,75 % lo es en la actualidad, y el 35 % tenía experiencia previa en participación en un ciclo de RPO. Durante el proceso de observación, los participantes grabaron voluntariamente las sesiones de *feedback*, resultando en 262 audios (70,80 % del total). Se excluyeron duplicados y formatos no compatibles, quedando 217 audios para el estudio.

El análisis del discurso, en ATLAS.ti, se llevó a cabo siguiendo un proceso de codificación y clasificación de los audios en dialógicos, monólogos y mixtos, basándose en la interacción y construcción de conocimiento. Se utilizó un sistema de categorías y subcategorías adaptado de Popp y Goldman (2016), que incluye elementos como preguntar, proponer, elaborar propuestas, negociar, explicar razonamientos, y reflexionar sobre la práctica, entre otros. Este sistema se tradujo, se ajustó al catalán y se añadió una nueva categoría de reflexión sobre la práctica tras análisis preliminares. Las categorías relacionadas con la construcción de conocimiento abarcan desde la generación de preguntas y propuestas hasta la negociación y explicación de razonamientos, considerándose también la reflexión sobre las prácticas docentes. Las categorías no relacionadas directamente con la construcción de conocimiento incluyen el estar de acuerdo y describir observaciones sin juicio de valor.

Por otra parte, la calidad del *feedback* se evaluó siguiendo los criterios propuestos por Kinicki y Kreitner (2006), enfocándose en aspectos como la especificidad, oportunidad, adecuación, y el estar centrado en el comportamiento, entre otros. El sistema de categorías se validó con una fiabilidad interjueces del 79 %.

Con el objetivo de identificar las variables que predicen la elaboración de un *feedback* de calidad, usando como base una puntuación total para cada audio, se exploraron variables explicativas a través de pruebas ANOVA de Kruskal-Wallis, incluyendo la etapa educativa y variables demográficas tanto del observador como del observado, el grado de interacción en las sesiones de *feedback*, y la predominancia de acciones verbales de construcción de conocimiento. Los análisis revelaron variables significativas, que se examinaron más detalladamente mediante pruebas de Dunn y análisis de regresión binomial, estableciendo un nivel de significación estadística en $p < .05$.

Para abordar la tercera pregunta, sobre la identificación y clasificación de objetivos de mejora, se adoptó una metodología de análisis de datos que combinó diversas herramientas y técnicas para profundizar en cómo los docentes descubren áreas de mejora y formulan objetivos específicos. Inicialmente, se examinó la información recogida a través de la síntesis reflexiva final, con el fin de identificar los temas que cada docente estableció como su objetivo de mejora. Esta información se contrastó con las respuestas del informe postobservación, buscando verificar si los participantes habían reconocido áreas de mejora vinculadas a sus objetivos finales. Además, se analizó si estos temas fueron objeto de discusión durante las sesiones de *feedback*. Mediante el uso de análisis estadísticos y pruebas de Chi-cuadrado, se exploró la distribución de los participantes a lo largo de las distintas fases del ciclo de RPO, lo que permitió detectar patrones sobre el momento y la manera en que los docentes identificaban oportunidades para enriquecer su práctica educativa. En lo que respecta a la clasificación de los objetivos de mejora identificados, estos se categorizaron en tres niveles de calidad (alta, media y baja), basándose en criterios previamente acordados por el equipo de investigación. Este proceso implicó un esfuerzo de colaboración para discutir y dirimir diferencias, alcanzando así un consenso en la clasificación de cada objetivo.

3. Resultados

En relación con la primera pregunta planteada, qué tipo de investigación se ha realizado en los últimos diez años sobre el *feedback* entre el profesorado de primaria y secundaria, se destaca que las investigaciones han mostrado un enfoque predominante a nivel universitario, con un énfasis particular en la adquisición y mejora de las habilidades de escritura, y se han realizado principalmente en países anglosajones como Australia, Estados Unidos y Reino Unido, así como en los Países Bajos. Además, se ha observado que la mayoría de estos estudios se centran en las relaciones entre profesores de diferentes niveles y roles profesionales, como profesores en formación y en servicio, noveles y expertos, mentores y practicantes, evaluadores externos y profesores. Esto ha creado desigualdades que influyen en la naturaleza del

diálogo entre los participantes (Windsor *et al.*, 2022), sin analizar conversaciones dialógicas que surjan de relaciones simétricas. En cuanto al procedimiento, es preciso señalar que la mayoría de estos estudios declaran que no se llevan a cabo a partir de análisis de audios o vídeos, que permitan analizar cómo los docentes intercambian *feedback* para mejorar sus prácticas docentes. Así pues, muchas investigaciones recomiendan el uso de un instrumento para guiar las prácticas de observación y/o *feedback*, así como realizar más de tres ciclos de observación para sostener estas prácticas a lo largo del tiempo y evitar que se produzca un efecto disuasorio en su impacto. También se sugiere acordar un foco o área de especial interés y concretarlo en la sesión previa a la observación y al *feedback*, con el fin de llegar a análisis más profundos sobre una determinada dimensión y concretar propuestas de mejora de las prácticas (O'Leary, 2020).

Referente a la segunda pregunta planteada, se ha identificado que el *feedback* de calidad se caracteriza por centrarse en el objetivo más que en la persona, ser específico, fomentar el diálogo, ser bidireccional, estar alineado con los objetivos y disponer de un plan de acción. Además, se debe basar en datos observados que sirvan como ejemplos concretos (Kinicki y Kreitner, 2006). En cuanto al grado de interacción analizado, de los 217 audios, la mayoría representan sesiones de *feedback* dialógicas (68,20%), seguidas de sesiones monológicas (17,51%) y mixtas (14,29%). Por otra parte, al examinar los tipos de acciones verbales según el modelo de Popp y Goldman (2016), se observa que las más frecuentes son describir y explicar el razonamiento, mientras que las menos comunes son negociar y reflexionar sobre la práctica, ambas vinculadas con la construcción de conocimiento. Respecto a las características de calidad, la gran mayoría de los audios cumplen con criterios como ser específico, oportuno, centrado en el comportamiento y a partir de los datos observados. Sin embargo, aspectos como ser facilitador de la colaboración, proactivo y ligado a un plan de acción son menos frecuentes. En relación con las variables que predicen la calidad del *feedback*, las puntuaciones totales no siguen una distribución normal, y más del 50% de los audios obtienen la máxima puntuación. Las variables demográficas del observador y del observado no parecen influir en la calidad del *feedback*. No obstante, la etapa educativa, el grado de interacción y la predominancia de acciones de cons-

trucción de conocimiento podrían hacerlo. Así, los audios donde predominan acciones verbales de construcción de conocimiento suelen tener un *feedback* de mayor calidad que aquellos donde no predominan. Los análisis de regresión binomial indican que el grado de interacción y la predominancia de acciones verbales de construcción de conocimiento moderan la probabilidad de que se produzca un *feedback* proactivo. Asimismo, la etapa educativa influye en la probabilidad de que se produzca un *feedback* ligado a un plan de acción. Los resultados mostraron que la probabilidad de que se produzca un *feedback* con esta característica es mayor en educación infantil ($Pr = 0.76$), y disminuye a medida que avanzamos hacia etapas superiores: educación primaria ($Pr = 0.61$), educación secundaria obligatoria ($Pr = 0.47$) y bachillerato y formación profesional ($Pr = 0.25$). Es importante destacar que, en el caso de la educación de adultos, la muestra de audios fue demasiado pequeña para sacar conclusiones significativas. Este hallazgo sugiere que las sesiones de *feedback* en educación infantil tienden a estar más vinculadas a planes de acción concretos, posiblemente debido a la naturaleza más práctica y orientada a la acción de esta etapa educativa.

En relación con el tercer interrogante, el estudio revela hallazgos significativos sobre cómo el profesorado reconoce áreas de mejora y establecen objetivos para su desarrollo. Se descubrió que la mayoría de los docentes las identifican justo después de la clase observada, las discuten durante la sesión de *feedback* y las consolidan en un objetivo al final del proceso. Este patrón, seguido por aproximadamente el 61 % de los participantes, sugiere una tendencia hacia la mejora continua y reflexiva de su práctica. En términos de calidad de los objetivos establecidos, se observó una predominancia de calidad media entre docentes que siguieron el proceso completo de RPO. La percepción del profesorado sobre las pautas escritas proporcionadas fue en general positiva, especialmente en lo que respecta a la síntesis reflexiva final. No obstante, algunas limitaciones fueron señaladas, como la falta de tiempo, la necesidad de ayuda adicional y el esfuerzo requerido para completar estas tareas. Los resultados asimismo indican que los objetivos de alta calidad son redactados mayoritariamente por docentes que ya habían identificado su área de mejora en el informe posterior a la observación, pero un número considerable de ellos termina estableciendo objetivos de calidad

media y baja. Esto sugiere que, si bien identificar el área de mejora al principio del ciclo de RPO es decisivo para formular un objetivo, esto por sí solo no garantiza que sea de calidad alta.

Por otra parte, la calidad también se ve influida por la falta de conocimiento del profesorado sobre las características de los objetivos de calidad alta y cómo estos contribuyen a una mejora profesional. Por consiguiente, se confirma que la tipología de *feedback* que se traduce en objetivos de mejora de calidad incluye un *feedback* específico y focalizado, acompañado de una práctica reflexiva tanto individual como dialogada. La eficacia de este proceso depende de la capacidad del profesorado para identificar áreas de mejora tempranamente, discutirlos constructivamente, y formular objetivos claros y alcanzables, lo que se ve reforzado por una formación adecuada y de estructuras de andamiaje metacognitivo, apoyadas por medidas organizativas que lo faciliten.

4. Discusión y conclusiones

A modo de conclusión y discusión de los resultados, es importante destacar que los estudios coinciden en los numerosos beneficios de la retroalimentación entre iguales, resaltando en su mayoría la necesidad de formación con el objetivo de capacitar a los docentes para proporcionar y recibir *feedback* de mayor calidad. El proyecto *Observación entre iguales como desarrollo profesional docente: hacia una cultura colaborativa en centros de primaria y secundaria* aporta una perspectiva renovada sobre la retroalimentación de calidad en los ciclos de observación recíproca entre pares (RPO), evidenciando su potencial como herramienta de DPD. Este enfoque, respaldado por la OCDE (2019) y Wisniewski *et al.* (2020), subraya cómo la observación y retroalimentación entre colegas pueden fortalecer la práctica docente a través de un aprendizaje significativo y reflexivo (Corcelles-Seuba *et al.*, 2023). A pesar del interés creciente en este ámbito, como lo demuestra el aumento de publicaciones desde el 2012, Carless y Boud (2018) señalan una laguna específica en la literatura respecto a la retroalimentación entre iguales en el contexto educativo. Así, esta investigación contribuye a disminuir esta brecha, ofreciendo una visión detallada sobre las dinámicas de retroalimentación efectiva entre docentes y su impacto en el DPD.

La revisión sistemática de la literatura y el análisis bibliométrico con VOSviewer confirmaron que, aunque hay un cuerpo considerable de investigación sobre *feedback* en el ámbito universitario, especialmente en habilidades de escritura y en contextos anglosajones, existe una notable falta de estudios sobre la retroalimentación entre pares de educación primaria y secundaria. Esta carencia señala la necesidad de explorar más profundamente las interacciones entre docentes que comparten rangos y funciones similares dentro de la escuela, tal como se sugiere en los hallazgos de Windsor *et al.* (2022). Este análisis expone que un *feedback* de calidad se caracteriza por centrarse más en los objetivos que en la persona, ser específico, fomentar el diálogo, ser bidireccional, alinearse con los objetivos educativos y estar acompañado de un plan de acción, tal como lo proponen Kinicki y Kreitner (2006). Esta caracterización se alinea con los resultados obtenidos, donde las sesiones de *feedback* más efectivas fueron aquellas dialógicas, promoviendo un intercambio equitativo y constructivo. Además, la metodología de análisis de datos aplicada revela la importancia de identificar tempranamente áreas de mejora y cómo la discusión y reflexión sobre estas pueden conducir a la formulación de objetivos de calidad. Esta conclusión resalta el valor de la reflexión escrita individual y del diálogo reflexivo, enfatizando la necesidad de una mayor formación y apoyo en la definición de objetivos claros y realistas que contribuyan al desarrollo profesional (Esteve y Carandell, 2011). Una comprensión detallada del DPD y las condiciones en las que se logra con más éxito nos introduce al concepto anglosajón de *teacher agency* (agencia docente, AD), que hace referencia a la capacidad del profesorado de actuar de manera decidida y constructiva para dirigir su crecimiento profesional y contribuir al crecimiento de sus iguales, con el objetivo de generar comunidades profesionales de aprendizaje (Pyhältö *et al.*, 2015). Para ello, son necesarios espacios y tiempos en las jornadas laborales que lo posibiliten y faciliten.

Este estudio refuerza la tesis de que la observación recíproca entre iguales y la retroalimentación de calidad son elementos clave para el DPD. Se resalta la necesidad de implementar ciclos de RPO bien estructurados, que incluyan herramientas y estrategias de apoyo claras para guiar el proceso, tal como sugieren O'Leary (2020) y Rosselló y De la Iglesia (2021). La adopción de

este enfoque colaborativo y reflexivo no solo promueve una mejora continua en la práctica docente, sino que también contribuye a la construcción de una cultura profesional basada en la colaboración y el aprendizaje mutuo.

5. Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00. MCIN/AEI/10.13039/501100011033/, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

6. Referencias

- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. 10.1080/02602938.2018.1463354
- Corcelles-Seuba, M., Duran-Gisbert, D., Flores-Coll, M., Miquel-Bertran, E. y Ribosa-Martínez, J. (2023). Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora. *Estudios Sobre Educación*, 44, 35-58. <https://doi.org/10.15581/004.44.002>
- De la Iglesia, B., Forteza, D. y Duma, L. (2024). El feedback entre iguales y el desarrollo profesional docente. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 335-358. <https://www.jstor.org/stable/48773927>.
- Duran, D., Miquel, E. y Corcelles, M. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: La percepción de los participantes de la xarxa de competències bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 48-59. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Esteve, O. y Carandell, Z. (2011). Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre. *Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 22-35. <https://raco.cat/index.php/InnovIB/article/view/267137>
- Kinicki, A. y Kreitner, R. (2006). *Organizational behavior: Key concepts, skills & best practices*. McGraw-Hill Irwin.
- O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation. A guide to effective observation of teaching and learning* (2.ª ed.). Routledge.

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Popp, J. S. y Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. y Soini, T. (2015). Teachers' Professional Agency and Learning - from Adaption to Active Modification in the Teacher Community. *Teachers and Teaching*, 21(7), 811-830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>
- Rosselló, M. R. y De la Iglesia, M. B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382. <https://doi.org/10.5209/rced.70173>
- Windsor, S., Maxwell, G. y Antonsen, Y. (2022). Incorporating sustainable development and inclusive education in teacher education for the Arctic. *Polar Geography*, 45(4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/1088937X.2022.2105970>
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

