



ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN LA RETROALIMENTACIÓN EN EL PENSAMIENTO SOCIAL¹

ANALYSIS OF SECONDARY STUDENTS' PARTICIPATION IN FEEDBACK IN SOCIAL THINKING

David Herrera Araya (*)

Programa de Doctorado en Educación, Universidad Diego Portales/Universidad Alberto Hurtado

Verónica Villarroel Henríquez

*Universidad Fines Terrae
Chile*

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la participación de los estudiantes secundarios en la retroalimentación en el pensamiento social. Se realizaron 11 entrevistas grupales a estudiantes de primero y segundo año medio de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados en Chile. En las entrevistas se utilizaron guías lingüísticas y estímulos visuales sobre diferentes situaciones de retroalimentación. Los datos se codificaron con un análisis de contenido cualitativo deductivo. Los resultados evidencian que los estudiantes de establecimiento municipal y particular subvencionado participan en la retroalimentación como un espacio de transmisión unidireccional de información y centrada en el contenido para mejorar su aprendizaje y rendimiento académico. Mientras que, estudiantes de establecimientos particulares pagados participan con acciones dialógicas y críticas para utilizar la retroalimentación en la construcción de pensamiento social. Se concluye con los factores que inciden en la participación, agencia e involucramiento de los estudiantes secundarios en la retroalimentación.

Palabras clave: Retroalimentación; participación estudiantil; pensamiento social; estudiantes de secundaria; enseñanza secundaria.

Abstract

Effective feedback is essential for improving learning. Recent research on student participation in feedback problematizes their involvement in terms of roles, commitment, proactive reception, and the agency of engagement to analyze students' constructive contributions. Thus, the research has focused on the factors that influence student participation, to identify its effectiveness in academic performance and student satisfaction, rather than investigating their agency and involvement in feedback. These investigations have extrapolated university students' participation in feedback to secondary schools without addressing institutional and curricular factors that affect their participation.

Therefore, the objective of this presentation is to analyze the participation of secondary students in feedback on social thinking in the subjects of History, Geography, and Social Sciences, as its construction requires effective feedback that demands commitment and student agency for the development of social literacy. This enables them to use the information produced in feedback to construct social thinking.

Twelve group interviews were conducted with secondary students from three types of establishments: municipal, private-subsidized, and private-paid. Each group consisted of students from the same subject, same grade, and an equal number of men and women. The interviews were conducted using linguistic guides and visual stimuli

(*) Autor para correspondencia:

David Herrera Araya
Facultad de Educación
Universidad Santo Tomás
Av. Ejército Libertador 14
Santiago de Chile.
Correo de contacto:
dherreraa@santotomas.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 17.10.2022
ACEPTADO: 28.06.2023
DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1428

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

depicting various feedback situations. The information collected in the interviews was interpreted through deductive qualitative content analysis.

The results demonstrate that students from municipal and private-subsidized establishments participate in feedback as a transmission of information to improve their learning and academic performance. In contrast, students in paid establishments deploy dialogic-critical actions to interpret and react to feedback information, using metacognitive strategies that enable deliberation and evaluative judgment. Additionally, clear language from the teacher is important as it enhances the interpretation and use of feedback. Furthermore, building trust between teacher and student is essential for constructive agency. This requires the acceptance of criticism since it impacts the student's agency, making a positive and affective connection with the teacher, necessary to avoid discrepancies in expectations and maladaptive dissonance. Therefore, the student's active agency depends on their ability to construct meaning and make sense of information for the purpose of using social science literacy in the development of social thinking.

In conclusion, it is necessary to critically examine and expand the evidence on the agency of secondary students in feedback. Agency does not imply an active and reflective commitment and involvement of students in feedback as a knowledge space. This is because agency and active commitment require dialogic feedback with interactive support for the construction of complex knowledge.

Keywords: Feedback; student participation; social thinking; secondary school students; secondary education.

1. Introducción

La retroalimentación es fundamental para mejorar el aprendizaje (Hattie & Zierer, 2019). Existe una abundante evidencia empírica que demuestra su eficacia para reducir las brechas de aprendizaje y potenciar el rendimiento académico (Gan et al., 2021; Morris et al., 2021; Wisniewski et al., 2020). Para que la retroalimentación sea eficaz, se requiere de la participación activa, el compromiso y la agencia de los estudiantes (Van der Kleij & Lipnevich, 2020). Por lo tanto, la acción de los estudiantes en la retroalimentación es necesaria para construir aprendizaje (Leenknecht et al., 2019).

Existen factores que inciden en la participación de los estudiantes en la retroalimentación. Entre ellos se ha identificado la comprensión de los estudiantes sobre el propósito de la retroalimentación, la lectura superficial o estratégica que realizan acerca de los comentarios, el autoconcepto y la identidad académica para interpretar, aplicar y comprometerse con la retroalimentación (Ajjawi & Boud, 2018; Ruiz-Primo & Kroog, 2018). Además, la construcción de confianzas con el profesor, el detalle en el mensaje de la retroalimentación, la estructura curricular de los módulos y las políticas institucionales influyen en el desarrollo de una participación pasiva o activa de los estudiantes en la retroalimentación (Carless, 2020; Elliott et al., 2020; Ryan & Henderson, 2018; Winstone & Carless, 2020).

Recientes investigaciones sobre la participación de estudiantes en la retroalimentación están sustentadas en principios constructivistas y socioconstructivistas. Definen la participación como rol, compromiso, recepción proactiva y agencia del compromiso para analizar la contribución constructiva y la corresponsabilidad de los estudiantes en la retroalimentación (Winstone et al., 2017). Así, la investigación se focaliza en los factores que influyen en la participación de los estudiantes con el propósito de identificar su eficacia en el rendimiento académico o la satisfacción estudiantil, más que indagar sobre su participación en tanto agencia e involucramiento en la retroalimentación (Nieminen et al., 2022; Tay & Lam, 2022). En esas investigaciones se asume que la participación de estudiantes secundarios en la retroalimentación es similar a la de estudiantes universitarios (Winstone et al., 2020), sin problematizar en los factores institucionales y curriculares que inciden en su participación.

De esta manera, la evidencia indica que para fortalecer la participación de los estudiantes es importante que la retroalimentación sea percibida como útil y que los estudiantes desarrollen estrategias para su aplicación. Asimismo, se vuelve necesario implementar una retroalimentación dialógica orientada a la autorregulación del aprendizaje y alejada de comparaciones basadas en calificaciones (Jonsson & Panadero, 2018).

Sin embargo, existen problemas para que los estudiantes participen en la retroalimentación (Carless & Boud, 2018). Ellos tienen dificultades para comprender los comentarios, correcciones o explicaciones del profesor, lo que impide interpretar y utilizar los comentarios (Henderson et al., 2019). Lo anterior provoca insatisfacción de los estudiantes con la retroalimentación e impacta negativamente en su compromiso afectivo para enfrentar la crítica (Ryan & Henderson, 2018). Entonces, el limitado compromiso de los estudiantes con la retroalimentación se debe a que su información no es útil, el mensaje es confuso o técnico, los comentarios no son detallados o individualizados, su tono es directivo y los estudiantes no dominan estrategias para su uso (Pitt & Norton, 2017).

A pesar de la importancia que tiene la participación de los estudiantes en la retroalimentación para reducir las brechas de aprendizaje, existe una limitada investigación sobre el rol de los estudiantes escolares en la retroalimentación (Morris et al., 2021; Winstone et al., 2017). Además, la investigación ha estudiado las prácticas de retroalimentación en Matemática, Ciencias, Lenguaje y segundo idioma (Fernández-Ruiz & Panadero, 2020; Lee et al., 2020; Ruiz-Primo & Kroog, 2018), sus efectos en las dimensiones cognitiva, afectiva y motivacional (Gan & Hattie, 2014; Röhl, 2021), las percepciones que tienen los estudiantes (Jónsson et al., 2018; Vattøy & Smith, 2019) y las estrategias que despliegan los profesores (Elliot et al., 2020). También, se han propuesto modelos para fortalecer la participación de los estudiantes (Brooks et al., 2021; Winstone et al., 2017) y para contribuir en la alfabetización en retroalimentación con el propósito de mejorar su implementación (Carless & Winstone, 2020).

La participación de los estudiantes en la retroalimentación es particularmente necesaria en la construcción de conocimiento en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, puesto que en esta asignatura se potencia el desarrollo del pensamiento social. El pensamiento social es un conjunto de macrohabilidades que permite interpretar, explicar y comprender críticamente la realidad (Pagès, 2019). Su construcción necesita de una retroalimentación eficaz que exige el compromiso y la agencia del estudiante para su alfabetización social y así pueda utilizar la información producida en la retroalimentación. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es analizar la participación de los estudiantes secundarios en la retroalimentación en el pensamiento social en esta asignatura.

2. Participación de estudiantes en la retroalimentación

La retroalimentación es la interacción entre profesor y estudiantes en la cual se negocian significados y se da sentido a la información para coconstruir aprendizaje (Boud & Molloy, 2013; Sutton, 2012). Por ser interactiva, requiere de la agencia de los sujetos para interpretar y actuar sobre el conocimiento. De esta manera, la retroalimentación es un andamiaje para el

desarrollo de los aprendizajes que necesita de la agencia y compromiso activo de los estudiantes para que sea eficaz (Black & Wiliam, 2018; Herrera & Toledo, 2023; Lam, 2017). Así, la participación de estudiantes en la retroalimentación eficaz se compone de las dimensiones epistemológica, práctica y ontológica (Sutton, 2012).

La dimensión epistemológica es la forma en la cual se construye, decodifica e interpreta la información de la retroalimentación. De ahí que la estructura y contenido de la retroalimentación incida en el modo de construcción del conocimiento. El modo se relaciona con los juicios sobre las formas en que el conocimiento se expresa en diálogos. Estos juicios son las prácticas críticas y autocríticas que se despliegan durante la construcción del aprendizaje como un proceso transformativo, lo que involucra la combinación de un enfoque estratégico y un enfoque profundo para la construcción de significados e interpretación de la información de retroalimentación (Nicol, 2021; Sutton, 2012). El enfoque estratégico consiste en la decodificación sobre los significados, mientras que el enfoque profundo corresponde a la interpretación de los significados decodificados para la construcción de conocimiento propio (Sutton & Gill, 2010).

La dimensión ontológica corresponde a las condiciones socioafectivas y el soporte emocional de los estudiantes durante la retroalimentación (Ryan & Henderson, 2018; Sutton, 2012). Esta se manifiesta en la autoestima y la confianza del estudiante para aceptar la crítica y la autocrítica. La aceptación de la crítica depende de las particularidades del sujeto, el contexto de aprendizaje y las diferentes formas evaluativas que utilice el profesor (Carless & Winstone, 2020). Esto, porque la retroalimentación incide en los modos de ser y de actuar de los estudiantes ya que supone una construcción continua, inacabada y con efectos positivos o negativos en el sujeto (Röhl, 2021; Ryan & Henderson, 2018).

La dimensión práctica corresponde a la agencia del estudiante durante la retroalimentación. Esta se compone de su acción e involucramiento en la interacción con el uso de la información aportada por la retroalimentación (Van der Kleij et al., 2019). Su nodo crítico es la barrera lingüística que se crea entre profesor y estudiantes y las limitaciones tipológicas del mensaje de la retroalimentación. Paradójicamente, estas barreras y limitaciones se transforman en potenciales espacios para la construcción e interpretación de los significados producidos en la retroalimentación (Carless & Boud, 2018; Sutton, 2012). Sin embargo, la dimensión práctica es compleja debido a que la construcción de conocimiento requiere que los sujetos negocien transiciones epistemológicas y transformaciones ontológicas. Por lo tanto, las acciones y las formas de involucramiento de los sujetos dependen de la agencia y deliberación que realizan para la construcción y uso del conocimiento en la retroalimentación (Nicol, 2010).

3. Retroalimentación en el pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

El pensamiento social es una integración de habilidades cognitivas que permiten comprender e intervenir en la construcción de la realidad social (Benejam & Pagès, 2004; Pagès, 2019). Así, el pensamiento social es la capacidad desarrollada para contextualizar el saber social según sus dimensiones temporales, espaciales y culturales mediante procesos de interpretación de problemas sociales con una perspectiva histórica y aplicación de categorías de las ciencias sociales, lo que colabora con la formación de estudiantes críticos.

El pensamiento social en esta asignatura se operacionaliza en cinco macrohabilidades: (a) indagación, que corresponde al proceso de interpretación de fuentes históricas y desarrollo de perspectivas argumentativas como un ejercicio de evaluación sistemática de la evidencia histórica; (b) contextualización, es decir, establecer relaciones entre el hecho histórico con la dinámica global; (c) temporalidad, según principios de continuidad/cambio y representación cronológica del fenómeno histórico; (d) espacialidad, en el cual todo fenómeno histórico ocurre en un territorio específico y este territorio es un sistema natural y humano en interacción, y (e) multicausalidad, para establecer una estructura argumentativa lógica según las causas y consecuencias que propiciaron el desarrollo del fenómeno histórico (Ministerio de Educación [Mineduc], 2015a; 2015b). Estas macrohabilidades se articulan con la alfabetización social que corresponde a las formas y modos para leer, escribir y hablar en ciencias sociales (Mineduc, 2015b).

En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales la retroalimentación requiere de la agencia del estudiante para reducir la brecha que se crea entre el potencial teórico y la práctica de retroalimentación (O'Donovan et al., 2016). De este modo, la retroalimentación es un movimiento de adaptaciones y de naturaleza multicomunicativa (Nieminen et al., 2022). La retroalimentación en esta asignatura utiliza la alfabetización social y requiere de la acción del estudiante para la construcción del pensamiento social. Por ello, debe ser dialógica porque requiere de la elaboración de significados por parte de los estudiantes (Esterhazy & Damşa, 2017) y exige el desarrollo de estrategias metacognitivas para la autorregulación del aprendizaje. Esto obliga a considerar la autoestima, clima de aula y la instrucción como factores que influyen en el desarrollo de la retroalimentación (Van der Kleij et al., 2019).

4. Metodología

4.1. Enfoque, estrategia metodológica y técnica

El enfoque de este estudio es cualitativo-interpretativo (Flick, 2015) y la estrategia metodológica es la investigación con entrevista (Brinkmann & Kvale, 2015). De esta manera, se utilizó como técnica la entrevista grupal, ya que permite a los sujetos expresar sus perspectivas, experiencias y acciones con otros (Brinkmann & Kvale, 2015). Las entrevistas grupales se realizaron con guías lingüísticas y/o estímulos visuales que operan como objetos de elicitación (Barton, 2015), como una forma de ilustrar elementos complejos que componen la participación de estudiantes en la retroalimentación.

4.2. Participantes

Participaron 55 estudiantes de primer ciclo de secundaria de entre 14 y 16 años, pertenecientes a establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, esto, para dar cuenta de las variaciones en las prácticas de retroalimentación según características socioeconómicas (Agencia de la Calidad, 2019). Por ello, se organizaron cuatro grupos de estudiantes por cada uno de estos tipos de establecimiento escolar (n=11). Cada grupo estaba compuesto por: (a) estudiantes que cursaban la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; (b) estudiantes del mismo curso por sus experiencias compartidas; (c) igual número de estudiantes hombres y mujeres por las diferencias que existían en su participación en la retroalimentación (Torres et al., 2020).

4.3. Aplicación de técnica

Se realizó una entrevista por cada grupo. En ella se utilizaron guías lingüísticas y entre cinco a diez estímulos visuales con situaciones de retroalimentación. Cada estímulo visual presentaba imágenes y un breve texto. Tanto las guías lingüísticas como los estímulos visuales representan cada una de las subcategorías de la participación del estudiante en la retroalimentación.

Las entrevistas grupales tuvieron una duración de 45 minutos, se realizaron con soporte audiovisual mediante la plataforma Zoom y solo se almacenaron las voces de los participantes en audio.

Los estudiantes que participaron en las entrevistas grupales fueron autorizados por el/la directora/a del establecimiento y sus representantes legales, con la firma de los consentimientos informados, solicitándose además a cada estudiante completar el asentimiento informado.

4.4. Análisis e interpretación de los datos

Se aplicó un análisis de contenido cualitativo deductivo (Schreier, 2012). Para el análisis se procedió a realizar marcas textuales en las transcripciones de las entrevistas según las subcategorías de la participación de estudiantes en la retroalimentación. Para identificar cada una de las marcas textuales se utilizó el siguiente sistema de etiquetado: “G1_E2”, donde “G+Número” representa al grupo entrevistado y “E+Número” a cada estudiante de ese grupo. Luego, se construyó una matriz de codificación con las subcategorías de participación en la retroalimentación (eje vertical) y los tipos de establecimiento (eje horizontal). Posteriormente, se seleccionaron fragmentos de las entrevistas según las marcas textuales realizadas y se procedió a su vaciado en la matriz de codificación (Schreier, 2012). La matriz de codificación que se utilizó se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Matriz de codificación

Dimensión	Subcategoría	Operacionalización	Tipo de establecimiento*		
			M	P-S	P-P
Epistemológica	Significados	Definiciones y creencias sobre retroalimentación			
	Decodificación/ Interpretación	Enfoque estratégico (decodificación) y enfoque profundo (interpretación) para el análisis de la información de retroalimentación			
Ontológica	Condiciones socioafectivas	Relaciones de confianza, sentimientos positivos y aprobación			
Práctica	Usos o aplicación	Uso o aplicación de la información producida en la retroalimentación			
	Acción e involucramiento	Acción pasiva, acción dialógica y acción crítica			

Nota. *M (municipal), P-S (particular subvencionado), P-P (particular pagado).

5. Resultados

5.1. Dimensión epistemológica

5.1.1. Significados

Existen definiciones compartidas entre los estudiantes de diferentes establecimientos sobre la retroalimentación. Los estudiantes, independientemente de su edad o sexo, conciben la retroalimentación como un proceso para repasar conocimientos, recordar contenidos,

reaprender y mejorar el aprendizaje. También indican que la retroalimentación es una relación entre estudiante-profesor, incorpora sus opiniones o perspectivas y es un proceso interno y externo.

“Hablar sobre los contenidos pasados para tener un mejor entendimiento” (G3_E3_M).

“Proceso para repasar conocimientos adquiridos” (G2_E1_P-S).

“Recordar información” (G10_E2_P-P).

“Una relación entre alumno y profesor para aclarar dudas” (G7_E1_P-S).

“Proceso interno para aprender mejor” (G11_E2_P-P).

De esta manera, es posible identificar que los estudiantes comprenden la retroalimentación de tres formas: centrada en el contenido o información, como un proceso para la mejora del aprendizaje y como una interacción comunicativa.

5.1.2. Decodificación e interpretación

Existen similitudes y diferencias por tipo de establecimiento educativo según las formas en que los estudiantes, sin importar su sexo o edad, decodifican e interpretan la retroalimentación. Las similitudes son las estrategias y formas que facilitan la decodificación e interpretación: uso de preguntas para aclarar las explicaciones de los profesores, integración de lenguaje cotidiano y de las ciencias sociales y el nivel de comprensión que tienen los estudiantes sobre los contenidos. Además, las pautas de evaluación permiten a los estudiantes entender y enmendar sus errores. Así, los estudiantes plantean que la integración entre las pautas de evaluación y la explicación del profesor los ayuda para interpretar la retroalimentación.

“[La profesora] usa los dos [lenguajes] y yo encuentro que es bastante bueno, porque uno sí logra entender” (G2_E3_M).

“Cuando nosotros no entendemos, el profe nos cuenta el trasfondo de la historia, para que nosotros podamos entender mejor, y nos da detalles, fechas. En mi caso, entiendo mejor cuando él hace eso” (G6_E5_P-S).

“Me sirven las pautas, pero igual falta información, y por eso me dirijo a la profe para conversarlo” (G8_E1_P-P).

Con relación a las diferencias, se identifica que los estudiantes de establecimiento municipal decodifican e interpretan la retroalimentación con apoyo de las explicaciones que realizan los profesores para el logro de la tarea. Mientras que, los estudiantes de establecimiento particular

subvencionado y pagado señalan que el despliegue de diferentes perspectivas en los comentarios y correcciones en la retroalimentación, tanto del profesor como de los estudiantes, les permiten decodificar mejor la información, ajustar sus trabajos y potenciar su aprendizaje. De este modo, los estudiantes argumentan y reflexionan sobre los comentarios realizados por sus profesores, lo que fortalece su comprensión respecto a sus aciertos y errores.

“La profe es verdad que se da el tiempo de explicarle a cada uno, para que entienda, y cuando no entiendo es porque realmente se me hace difícil a mí entender conceptos de Historia” (G2_E4_M).

“Yo a veces no lo he entendido y no concuerdo [con el profesor], y hemos quedado en esa y no pasa nada, pero yo creo que es algo normal, porque es la visión del profesor y la visión del alumno” (G9_E3-P-S).

“[Seleccionamos] una de las preguntas que nos equivocamos y [vemos] por qué nos equivocamos y por qué la correcta es la que está correcta, así que, en ese sentido, para mí al menos, yo entiendo mucho mejor, cuando, por ejemplo, voy analizando las preguntas” (G11_E4_P-P).

5.2. Dimensión ontológica

5.2.1. Condiciones socioafectivas

Los estudiantes de todos los establecimientos, e independientemente de su sexo o edad, entienden que los comentarios críticos del profesor son para mejorar sus trabajos y fortalecer sus aprendizajes. No se desmotivan porque comprenden la naturaleza constructiva de los comentarios. Para fortalecer sus aprendizajes, es necesario establecer lazos de confianza con el profesor para entender que el propósito de las correcciones es la mejora del aprendizaje. Asimismo, los estudiantes perciben que la forma y tono del profesor cuando realiza los comentarios críticos es amable y propositiva, por lo que pueden utilizarlos para perfeccionar sus trabajos.

Sin embargo, los estudiantes de establecimiento particular subvencionado vivencian una paradoja. Piensan que les permiten explicitar sus errores, mejorar y así obtener buenos resultados, pero se desmotivan porque estos ajustes que deben realizar a sus trabajos pueden significar más cansancio y agobio al no cumplir con sus propias expectativas vinculadas al logro de una buena calificación. Aspectos que se sintetizan en la Tabla 2.

Tabla 2

Condiciones socioafectivas

Componentes	Tipo de establecimiento		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Relaciones de confianza	<i>“Nosotros nos equivocamos porque bueno, estamos estudiando, pero él [profesor] no nos regaña, o sea nos explica mejor y nosotros otra vez lo hacemos, pero no nos regaña así, oh, lo hiciste mal” (G3_E2).</i>	<i>“Siempre da como ese espacio de confianza en las clases y lo que yo siento es que cuando se entra a una clase de Historia, ya hay como más confianza” (G6_E2).</i>	-----
Sentimientos positivos	<i>“Me siento bien, eso es una crítica constructiva, y que nosotros más adelante nos servirá para lo que viene” (G2_E3).</i>	-----	<i>“Yo los tomo como reconstructivo, y digo ya para la próxima prueba voy a mejorar” (G11_E5).</i>
Aprobación	-----	-----	<i>“En verdad te lo dicen [la retroalimentación] como para que tú mejores, entonces es como una meta” (G9_E5).</i>
Otro (paradoja)	-----	<i>“Si te dice que está mal y ya lleva la mitad de la tarea, eso está bien para que al final no cometa ningún error y se saque una buena nota, pero si ya terminó el trabajo y se equivocó en eso puede que sea malo a veces, porque uno se puede sentir cansado y agobiado por lo que tuvo que hacer para buscar la información” (G5_E1).</i>	-----

5.3. Dimensión práctica

5.3.1. Usos o aplicación

Todos los estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados utilizan la retroalimentación para obtener buenas calificaciones. La usan para reflexionar, identificar en qué y por qué se equivocaron, para buscar información y cumplir con las exigencias del profesor. De este modo, la retroalimentación es útil para no cometer errores en los próximos trabajos.

Los estudiantes de establecimientos pagados utilizan la retroalimentación para mejorar y crecer el aprendizaje. Además, los comentarios y correcciones los aplican para debatir las ideas con sus pares e intercambiar sus perspectivas sobre las respuestas de sus trabajos. Esto les ayuda no solo a interactuar entre ellos, sino que, también, potencia su comprensión y desarrollo de sus habilidades de argumentación frente a los comentarios del profesor.

En la Tabla 3, se presenta una síntesis de los usos de la retroalimentación según sus componentes y tipo de establecimiento.

Tabla 3

Usos de la retroalimentación

Componentes	Tipo de establecimiento		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Reflexión/ Comprensión	<i>“Los utilizo para reflexionar sobre el tema y yo digo por qué me equivoqué y para bien o mal me equivoqué y tomo el consejo de la profe y lo pongo en el enunciado, lo corrijo” (G2_E1).</i>	----	----
	<i>“Uno busca y se toma el tiempo de hacer la investigación completa y así a uno le sirve para entenderlo mejor” (G2_E4).</i>		
Calificación	----	<i>“Me sirve para la nota” (G8_E1).</i>	----
Mejora de	----	<i>“El profesor te da su</i>	<i>“Es que al escuchar una</i>

aprendizaje	<i>opinión por si te falta algo, si necesitas dar más argumentos, o analizarlo mejor. Entonces, los tomo como consejos para aplicarlos después” (G6_E5).</i>	<i>retroalimentación de tu profesor [o de] tus compañeros, es tomarla y la idea es que, con el tiempo, cada vez que te vayan haciendo más retroalimentaciones vas a ir mejorando, hasta que en un momento quede como perfecto” (G9_E3).</i>
--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.3.2. Acción e involucramiento de estudiantes

Los estudiantes de todos los establecimientos escolares, independiente de su sexo o edad, interactúan en la retroalimentación con diferentes estrategias. Comparten sus perspectivas sobre los conocimientos históricos retroalimentados en clases. Esto lo hacen explicitando las formas en que procesan la información para aclarar sus ideas y discutir las con el profesor o sus compañeros.

Además, argumentan sus ideas y opiniones en los momentos de corrección de trabajos, pruebas o actividades. También formulan preguntas mientras realizan los trabajos o cuando no comprenden algún comentario/corrección. Estas preguntas que realizan se complementan con entregas parciales con el propósito de conocer si están bien o mal sus tareas y aportan con información adicional mediante comentarios para verificar si es correcta o incorrecta esa información con el profesor o con sus pares. Sin embargo, los estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados dependen de las explicaciones del profesor para participar en la retroalimentación.

Los estudiantes de establecimientos pagados participan en la retroalimentación aportando opiniones críticas. Esto lo realizan a través de comentarios que destacan los avances positivos y proponen mejoras para contribuir el trabajo de sus compañeros. Asimismo, analizan la utilidad de la retroalimentación según sus resultados de aprendizaje. Cuando consideran que ella es importante, se comprometen e involucran activamente con el desarrollo de preguntas o compartiendo ideas con el fin de comprender sus errores, ayudar a sus compañeros y así mejorar sus aprendizajes.

Considerando lo anterior, la acción e involucramiento de los estudiantes en la retroalimentación se puede clasificar en tres tipos: acción pasiva, acción dialógica y acción crítica (Tabla 4).

Tabla 4

Acción e involucramiento

Componentes	Tipo de establecimiento		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Acción pasiva	<i>“Cuando hacemos retroalimentación de las pruebas, la profe nos pone las preguntas que más bajas tuvimos y nos sirve porque va explicando la materia con la pregunta, para enseñarnos como técnicas” (G4_E3).</i>	----	----
Acción dialógica	----	<i>“Doy a conocer la forma que yo obtuve la información y la procesé a los demás en forma de comentario, para así aclarar puntos de vista que las personas o algún estudiante no pudieron analizar” (G3_E6).</i>	----
Acción crítica	----	<i>“Me apoyo hartito en las preguntas. Más de una vez fuera de la clase, le he pedido un poco de tiempo para hacerle otras preguntas, que también son derivadas de la clase” (G10_E2).</i>	<i>“Por ejemplo, no sé hay una mala o un compañero tiene una duda, puedo ayudarlo y yo sé la respuesta o sé por qué esta mala. También cuando no me va tan bien, le pregunto al profe, y le hago muchas preguntas, le digo esto porque es esto, lo hago grupal o individualmente para entender bien” (G11_E1).</i>

5.4. Tipos de participación de estudiantes en la retroalimentación

Es posible establecer tipos de participación e involucramiento de los estudiantes en la retroalimentación según los significados, sentidos y acciones que realizan para la decodificación, interpretación y uso de la información producto de la retroalimentación. De este modo, se puede sostener que existen tres tipos de participación de los estudiantes:

procesador de información, el centrado en la mejora del aprendizaje y el comunicativo problematizador. Sus características se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Tipos de participación de los estudiantes

Dimensiones	Tipos		
	Procesador de información	Centrado en la mejora del aprendizaje	Comunicativo problematizador
Significados	Repaso de contenido	Reaprender Mejorar	Interacción social Proceso externo e interno
Decodificación e interpretación	Estrategias adaptativas	Estrategias de formulación de preguntas, aclaraciones y análisis procesual	Estrategias de argumentación
Usos o aplicación	Procesamiento de información para mejorar el rendimiento	Comprensión de la información para la mejora	Reflexividad y crecimiento del aprendizaje
Acciones	Pasividad comunicativa y receptor de información	Involucramiento comunicativo-constructivo	Acción crítica multicomunicativa Sentido/calidad
Condiciones socioafectivas	Confianza Comprensión de la crítica Paradoja: mejora y cansancio/agobio		

6. Discusión

Los estudiantes de todos los establecimientos educativos que participaron en esta investigación, independientemente de su sexo o edad, conciben la retroalimentación como un espacio formativo que ocurre solo después de alguna instancia evaluativa y tiene tres características: centrada en el contenido, como un proceso para la mejora de aprendizajes y como una interacción. Los estudiantes comprenden la retroalimentación como un proceso orientado a repasar, reforzar o reaprender contenidos, y en menor medida como una interacción comunicativa centrada en el desarrollo de perspectivas y opiniones propias (Ajjawi & Boud, 2018; Tan et al., 2019). Estas concepciones operan como un marco cognitivo que instrumentaliza la retroalimentación y la sitúa como una acción evaluativa unidireccional para la transmisión de información, con escasa interacción y limitada agencia (Carless & Boud, 2018; Nieminen et al., 2022).

Para decodificar e interpretar la retroalimentación los estudiantes de todos los establecimientos escolares requieren del apoyo sistemático del profesor. Esta dependencia tiene su origen en las formas discursivas y en los dispositivos evaluativos que implementa el profesor, lo que delimita la participación del estudiante como acción reproductiva más que constructiva, elementos que han sido planteados por la literatura especializada (Van der Kleij & Lipnevich, 2020). De este modo, la construcción compartida de significados en la retroalimentación se restringe al uso de preguntas para comprender la información y el contenido exigido de la asignatura (Esterhazy & Damşa, 2017). Sin embargo, los estudiantes valoran positivamente la integración de lenguaje cotidiano con el de las ciencias sociales, ya que les permite entender las explicaciones del profesor, y el uso de pautas de evaluación, porque actúan como andamiajes que los orientan en la construcción de conocimiento.

Los estudiantes de establecimiento pagado despliegan dos estrategias para interpretar la retroalimentación que son coherentes con un enfoque dialógico (Winstone & Carless, 2020): el desarrollo de perspectivas propias para el entendimiento de la retroalimentación, y la argumentación y reflexión como componentes analíticos que permiten realizar una valoración crítica sobre el propósito, pertinencia e importancia de los comentarios y correcciones. Por lo tanto, interpretan la retroalimentación con un enfoque profundo y logran parcialmente negociar transiciones epistemológicas, lo que produce una recepción proactiva de la retroalimentación y potencia su participación como interacción dialógica y autorregulada (Van der Kleij et al., 2019; Winstone et al., 2017).

Los estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados utilizan la retroalimentación para mejorar sus calificaciones. Tal como plantea la investigación (Panadero et al., 2020), el rol de la retroalimentación formativa se obstaculiza por las estructuras certificadoras y la preponderancia de la evaluación sumativa como validación social del aprendizaje. Esto impide la agencia del estudiante para la construcción del pensamiento complejo y reduce su eficacia al rendimiento académico (Lam, 2017). Las limitaciones en el uso de la retroalimentación se relacionan con la claridad y precisión de la información, el sentido que le atribuyen los estudiantes a su aprendizaje o por la ausencia de estrategias para reaccionar a la retroalimentación (Winstone et al., 2017). De esta manera, los usos de la retroalimentación son “sobre el saber”, centrados en la cantidad de información y con una agencia pasiva de los estudiantes, más que “para el saber”, es decir, el uso crítico y reflexivo de la información para la construcción de conocimiento complejo (Sutton, 2012).

En su mayoría, los estudiantes de establecimiento particular subvencionado utilizan la retroalimentación para identificar aciertos y errores con el propósito de mejorar sus aprendizajes. Si bien esta identificación se relaciona con una retroalimentación interna (Nicol,

2021), su propósito es evaluativo con énfasis correctivo, es decir, se trata de identificar “lo bueno y lo malo” para mejorar “la próxima vez” (Hattie et al., 2021). Mientras que, estudiantes de establecimiento pagado aplican la retroalimentación para fortalecer la interacción entre pares con el objetivo de mejorar su capacidad argumentativa y deliberativa con el profesor. Estos usos promueven la construcción de pensamiento complejo, ya que incorporan la alfabetización en ciencias sociales y las habilidades del pensamiento social en la elaboración de significados, lo que transforma a la retroalimentación en un espacio dialógico. Lo anterior es posible porque la instrucción de la retroalimentación involucra la agencia de los estudiantes. Por lo tanto, favorece el compromiso del estudiante porque su voz es escuchada y promovida para el logro del aprendizaje.

Los estudiantes, independiente de su edad o sexo, se involucran en la retroalimentación con tres tipos de acciones: pasiva, dialógica y crítica. En la acción pasiva los estudiantes de establecimiento municipal dependen exclusivamente de las decisiones del profesor. En la acción dialógica, los estudiantes de establecimiento particular subvencionado comparten perspectivas, argumentan, formulan preguntas y entregan información complementaria. Estas acciones son positivas para el desarrollo del pensamiento social en la asignatura porque permiten la apropiación coconstructiva de la contextualización, temporalidad, indagación y multicausalidad del proceso histórico. No obstante, estas acciones dialógicas se limitan a intercambios comunicativos imperativos con escasa problematización sobre la información y contenido de la retroalimentación, lo que limita la construcción de pensamiento social.

Respecto a las acciones críticas, los estudiantes de establecimientos particulares se involucran activamente en la retroalimentación con el uso de la reflexión sobre el sentido y por la pertinencia de la retroalimentación en tanto interacción multicomunicativa (Van der Kleij et al., 2019). Esta acción no solo evidencia la aplicación de un enfoque profundo para la construcción de conocimiento propio, sino que también reafirma la importancia de la retroalimentación entre pares como una acción interactiva que mejora la autorregulación del aprendizaje, que depende de las experiencias evaluativas y del contexto educativo para que se pueda desarrollar.

Los estudiantes de todos los establecimientos escolares han desarrollado un soporte emocional para comprender los comentarios críticos producto de las condiciones socioafectivas como es la construcción de confianzas con el profesor para no impactar negativamente el autoconcepto e identidad académica (Ryan & Henderson, 2018). Así, el tono y forma de la crítica y las orientaciones son fundamentales para el desarrollo de una retroalimentación eficaz, ya que influye en las transiciones ontológicas del estudiante y repercute en sus modos de conocer y actuar (Sutton, 2012). La aceptación de la crítica es un factor que incide en la agencia del

estudiante porque permite la construcción de la identidad académica (Winstone et al., 2017) y, por ende, exige una vinculación positiva y afectiva con el profesor para evitar la discrepancia de expectativas y la disonancia desadaptativa.

Según todo lo anterior, es posible sostener que las concepciones de los estudiantes, los tipos de dependencia de los establecimientos escolares y el espacio curricular (asignatura) inciden en las formas para comprender y valorar una retroalimentación eficaz (Röhl & Gärtner, 2021). Por lo tanto, se plantea que cada tipo de participación e involucramiento de estudiantes en la retroalimentación se manifiesta en forma diferente según establecimiento escolar: municipales a estudiante como procesador de información, particular subvencionado a estudiante centrado en la mejora del aprendizaje y particular pagado a estudiante comunicativo problematizador.

7. Limitaciones

Las limitaciones de la investigación son dos: teórica y metodológica. La teórica responde al desarrollo parcial de la categoría participación de estudiantes en la retroalimentación en espacios curriculares específicos. Por ello, es necesario avanzar en la construcción de esta categoría para problematizar las especificidades sobre las formas, modos y matices que pueden existir sobre la implementación de la retroalimentación en función de diversas asignaturas en la educación escolar.

La limitación metodológica es por la técnica utilizada. Si bien la entrevista grupal con el apoyo de estímulos visuales como objetos de elicitación facilitaron sus narraciones y el acceso a experiencias de retroalimentación en situaciones concretas, es necesario el uso de la observación y el registro audiovisual de la participación de los estudiantes en múltiples episodios de retroalimentación en forma sistemática y longitudinal (Van der Kleij et al., 2019).

8. Conclusiones

El objetivo de este artículo fue analizar la participación de los estudiantes secundarios en la retroalimentación del pensamiento social en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los hallazgos de esta investigación identifican factores que inciden en la participación de los estudiantes secundarios en la retroalimentación. Las diferencias institucionales entre los tipos de establecimientos escolares impactan en las acciones y estrategias que utilizan los estudiantes para interactuar en la retroalimentación. Esto

se puede explicar por las características específicas de los espacios curriculares (asignaturas) y por las diversas culturas de retroalimentación (Henderson, Phillips et al., 2019) que influyen en la agencia del estudiante.

Así, los estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados participan en la retroalimentación como transmisión de información para mejorar su aprendizaje y rendimiento académico. Mientras que los estudiantes de establecimientos pagados despliegan acciones dialógicas y críticas para interpretar y reaccionar a la información de la retroalimentación por cuanto utilizan estrategias metacognitivas que posibilitan la deliberación y el juicio evaluativo (Ibarra-Sáiz et al., 2020; Panadero & Broadbent, 2018).

Esta investigación reafirma la importancia del lenguaje claro por parte del profesor ya que permite mejorar la interpretación y el uso de la retroalimentación en los estudiantes. Además, la construcción de confianzas entre profesor-estudiante es fundamental para fomentar una agencia constructiva y un compromiso activo. Este compromiso activo de los estudiantes depende de sus capacidades para elaborar significados y dotar de sentido a la información que se construye en la retroalimentación. Para ello, los estudiantes secundarios requieren comprender el objetivo de la retroalimentación con el propósito de desplegar un enfoque profundo para aplicar la alfabetización en ciencias sociales en el desarrollo del pensamiento social. Esto es de suma importancia ya que los hallazgos de esta investigación evidencian que existen dificultades para que los estudiantes puedan utilizar el lenguaje de las ciencias sociales para expresar los procesos de retroalimentación que han experimentado en la asignatura.

Es necesario problematizar y ampliar la evidencia empírica sobre la agencia e involucramiento de los estudiantes secundarios en la retroalimentación. La agencia no implica necesariamente un compromiso e involucramiento activo y reflexivo de los estudiantes en la retroalimentación como espacio de conocimiento. Esto, porque un compromiso e involucramiento activo requiere de una retroalimentación dialógica con soportes interactivos para la construcción de conocimiento complejo. Por lo tanto, se requiere avanzar en la investigación sobre cuáles son las características que promueven y generan efectos positivos en el involucramiento activo de los estudiantes secundarios en la retroalimentación para la construcción de conocimiento complejo.

9. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Factores asociados a mejores resultados educativos. Retroalimentación docente*. Gobierno de Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Retroalimentacion_docente.pdf
- Ajjawi, R., & 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>
- Barton, K. C. (2015). Elicitation techniques: Getting people to talk about ideas they don't usually talk about. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 179-205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>
- Benejam, P. y Pagès (Coord.) (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE-Horsori.
- Black, P., & 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., & 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., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3.ª ed.). SAGE.
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & 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>
- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & 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>
- Elliott, V., Randhawa, A., Ingram, J., Nelson-Addy, L., Griffin, C., & Baird, J. A. (2020). *Feedback: Practice Review*. Education Endowment Foundation.
- Esterhazy, R., & 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., & 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), 309-346. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gan, M. J. S., & Hattie, J. (2014). Prompting Secondary Students' Use of Criteria, Feedback Specificity and Feedback Levels during an Investigative Task. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 42(6), 861-878. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9319-4>
- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher Feedback Practices, Student Feedback Motivation, and Feedback Behavior: How Are They Associated With Learning Outcomes? *Frontiers in Psychology*, 12, 697045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697045>
- Hattie, J., Crivelli, J., Van Gompel, K., West-Smith, P., & 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, Artículo 645758. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.645758>

- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351002226>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Herrera, D., & Toledo, M. I. (2023). Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 417-437.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200417>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jonsson, A., & Panadero, E. (2018). Facilitating students' active engagement with feedback. En A. Lipnevich, & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 531-553). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316832134.026>
- Jónsson, Í. R., Smith, K., & 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>
- 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>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & 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>
- Leenknecht, M., Hompus, P., & Van der Schaaf, M. (2019). Feedback seeking behaviour in higher education: the association with students' goal orientation and deep learning approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1069-1078.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1571161>

Ministerio de Educación. (2015a). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Gobierno de Chile.

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf

Ministerio de Educación. (2015b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Orientaciones y guiones didácticos para docentes 2° año de educación media*. Gobierno de Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2023/mono-661.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9, e3292.

<https://doi.org/10.1002/rev3.3292>

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.

<https://doi.org/10.1080/02602931003786559>

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

Nieminen, J. H., Tai, J., Boud, D., & Henderson, M. (2022). Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 95-108.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>

O'Donovan, B., Rust, C., & Price, M. (2016). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 938-949.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052774>

Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>

Panadero, E., & Broadbent, J. (2018). Developing evaluative judgement: A self-regulated learning perspective. En D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, & J. Tai (Eds.), *Developing Evaluative Judgement: Assessment for Knowing and Producing Quality Work* (pp. 81-

90). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109251-9>

- Panadero, E., Fernández-Ruiz, J., & 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*, 27(6), 607-634. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1835823>
- Pitt, E., & Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Röhl, S. (2021). Effects of Student Feedback on Teaching and Classes: An Overview and Meta-Analysis of Intervention Studies. En W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.), *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 139-156). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_9
- Röhl, S., & Gärtner, H. (2021). Relevant Conditions for Teachers' Use of Student Feedback. En W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.), *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 157-172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_10
- Ruiz-Primo, M. A., & Kroog, H. (2018). Looking closely at mathematics and science classroom feedback practices: Examining artifacts, students' products, and teacher's communications. En A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 191-218). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316832134.011>
- Ryan, T., & 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>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE.
- 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., & 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., & 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>
- Tay, H. Y., & Lam, K. W. (2022). Students' engagement across a typology of teacher feedback practices. *Educational Research for Policy and Practice, 21*(3), 427-445. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09315-2>
- Torres, J. T., Strong, Z. H., & Adesope, O. 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>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & 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>
- Van der Kleij, F., & 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., & 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>
- Winstone, N. E., Balloo, K., & Carless, D. (2020). Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education, 83*, 57-77. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00632-0>
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351115940>
- Winstone, N., Nash, R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist, 52*(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Wisniewski, B., Zierer, K., & 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>