



RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. ANÁLISIS COMPARATIVO DE MODELOS Y PROPUESTA DE SÍNTESIS FORMATIVA.

Isabel García Van Rysselberghe¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1764-8267>

Andrés Marino Osorio Herrera²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5154-1531>

¹ Autora. Profesora de filosofía- UPLA/ profesora de Lenguaje y Comunicación- USS. Licenciada en filosofía- UPLA/ Licenciada en Educación - UPLA- USS/ Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación Basado en Competencias - UMC/ Doctoranda en Educación - UNADE/ Académica adjunta UNAB -USS. Profesora SLEP Andalién Sur. Colegio República del Ecuador, Chile. igarciavannyss@gmail.com.

² Coautor. Normalista Superior- ENSSC/ Lic.en Educación con Énfasis en Educación Especial-UPN /Esp. Administración de la Informática Educativa - UDES / Mg. Gestión de la Tecnología Educativa- UDES / Dr. Investigación y Docencia -UNADE, Posdoctorante en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes-UIC/ Tutor-investigador-Director de Tesis del Doctorado en Educación, Universidad Americana de Europa (UNADE), Colombia. andres.osorio@unade.edu.mx

RESUMEN

La retroalimentación entre pares constituye una práctica pedagógica con potencial transformador en la formación inicial docente (FID), al promover la autorregulación, el juicio profesional y la transferencia del conocimiento teórico a la práctica educativa; sin embargo, su implementación en el contexto universitario sigue siendo heterogénea y, en muchos casos, carece de una estructura metodológica clara que asegure su coherencia formativa y su valor didáctico. Este artículo presenta una revisión cualitativa interpretativa de literatura (2007–2023), con búsqueda sistemática en las bases de datos Scopus, ERIC, RedALyC y SciELO, cuyo objetivo es analizar comparativamente seis modelos contemporáneos de retroalimentación (Hattie y Timperley, Contreras, Anijovich y Cappelletti, Barrera, Hawes y Troncoso, y Mollo) y, a partir de ello, proponer una integración praxeológica. El análisis se organiza en torno a tres dimensiones: estructura metodológica, aplicabilidad pedagógica y autoconcepto profesional, evidenciando convergencias en los fundamentos formativos y divergencias en el grado de sistematización operativa. Como aporte original, se formula un modelo praxeológico de retroalimentación entre pares que integra tres fases iterativas (feed up, feedback y feed forward), articuladas con los niveles de tarea, proceso y autorregulación, orientado a fortalecer la aplicabilidad del aprendizaje y el desarrollo profesional docente, contribuyendo a una cultura de evaluación formativa y reflexiva en la FID universitaria.

Palabras clave: Evaluación Formativa, Formación Inicial Docente, Retroalimentación entre Pares

ABSTRACT

Peer feedback represents a transformative pedagogical practice in Initial Teacher Education (ITE), fostering self-regulation, professional judgment, and the transfer of theoretical knowledge into pedagogical practice; nevertheless, its implementation in higher education remains heterogeneous and often lacks a coherent methodological structure that ensures its formative consistency and educational impact. This article presents a qualitative interpretive literature review (2007–2023), based on a systematic search in Scopus, ERIC, RedALyC, and SciELO databases, aimed at comparatively analyzing six contemporary feedback models (Hattie & Timperley, Contreras, Anijovich & Cappelletti, Barrera, Hawes & Troncoso, and Mollo) and, on this basis, proposing a praxeological integration. The analysis focuses on three dimensions—methodological structure, pedagogical applicability, and professional self-concept—showing convergence in formative principles and divergence in operational systematization. As an original contribution, a Praxeological Model of Peer Feedback is proposed, integrating three iterative phases (feed up, feedback, and feed forward) aligned with task, process, and self-regulation levels, with the purpose of strengthening learning applicability and professional development and contributing to a culture of formative and reflective evaluation within university-based ITE.

Keywords: Formative Assessment, Initial Teacher Education, Peer Feedback

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente (FID) enfrenta uno de sus desafíos más persistentes: lograr la articulación efectiva entre los saberes teóricos adquiridos en la universidad y las prácticas profesionales desarrolladas en contextos educativos reales. En este proceso, la retroalimentación entre pares emerge como una herramienta pedagógica que no solo promueve la mejora del desempeño académico, sino que también fomenta la reflexión crítica, la autorregulación y el sentido ético del aprendizaje compartido.

A pesar de su potencial formativo, la retroalimentación entre pares suele aplicarse en la educación superior de manera fragmentada, dependiente del estilo del docente y con escasa sistematización metodológica. En la Formación Inicial Docente (FID), esto se traduce en prácticas evaluativas poco coherentes con los propósitos de formación profesional y con los estándares que orientan el desempeño del futuro profesor (Contreras, 2018).

Según Carless y Boud (2018), una retroalimentación efectiva requiere alfabetización en retroalimentación (feedback literacy), entendida como la capacidad de comprender, interpretar y aplicar comentarios constructivos en beneficio del aprendizaje. Sin embargo, esta alfabetización no se desarrolla de forma espontánea, sino mediante procesos de mediación pedagógica, diseño intencional y reflexión compartida. En la FID, tales mediaciones son aún incipientes, lo que genera una brecha entre la retroalimentación deseada y la efectivamente realizada.

En este escenario, resulta imprescindible repensar los modelos de retroalimentación que orientan la práctica docente universitaria, con especial atención a su transferibilidad al ámbito profesional y a su potencial para construir identidad pedagógica. Si bien existen propuestas ampliamente reconocidas -como el modelo estructural de Hattie y Timperley (2007) o los enfoques dialógicos de Anijovich y Cappelletti (2020)-, pocos estudios han intentado integrarlos bajo una perspectiva praxeológica, entendida como la unión de reflexión y acción orientada al desarrollo ético, técnico y humano del docente.

Este artículo es una revisión cualitativa interpretativa de literatura con propuesta teórica de modelo praxeológico de retroalimentación entre pares en FID. Derivado de un proyecto doctoral en curso, busca contribuir a ese vacío mediante la formulación de un modelo praxeológico de retroalimentación entre pares que sintetice los aportes de distintos enfoques teóricos y empíricos. Su propósito no es sustituir los modelos existentes, sino ofrecer una síntesis formativa contextualizada, coherente con los principios de aprendizaje situado y evaluación auténtica (Anijovich y Cappelletti, 2020; Perkins, 2010). El objetivo general de este artículo es analizar comparativamente seis modelos contemporáneos de retroalimentación aplicables a la formación inicial docente y proponer un modelo praxeológico de retroalimentación entre pares coherente con los principios de evaluación formativa y aprendizaje situado. Específicamente, se propone: a) describir los supuestos formativos y estructurales de los modelos seleccionados; b) comparar su estructura metodológica, su aplicabilidad pedagógica y su contribución al autoconcepto profesional del profesorado en formación; y c) sintetizar sus aportes en un modelo praxeológico orientado a la FID. La pregunta que guía este trabajo es: ¿Cómo se relacionan y en qué se diferencian los principales modelos contemporáneos de retroalimentación aplicables a la FID y de qué modo pueden integrarse en un modelo praxeológico coherente?

ESTADO DEL ARTE

La retroalimentación entre pares en la formación inicial docente (FID) constituye un campo en expansión, tanto en la investigación educativa como en las prácticas evaluativas universitarias. Su interés radica en que se sitúa en la intersección entre evaluación formativa, aprendizaje colaborativo y desarrollo profesional docente, integrando componentes técnicos, éticos y relacionales. En los últimos años, la literatura internacional ha mostrado una creciente preocupación por dotar a esta práctica de marcos conceptuales sólidos que permitan trascender su carácter instrumental y comprenderla como una experiencia formativa integral.

MARCO TEÓRICO

Este marco teórico organiza los aportes sobre aprendizaje colaborativo, evaluación formativa y alfabetización en retroalimentación que sostienen la comparación de modelos y la propuesta praxeológica. En coherencia con el objetivo del artículo, se enfatizan los elementos que inciden en la estructura metodológica, la aplicabilidad pedagógica y el autoconcepto profesional del profesorado en formación.

1. Fundamentos del aprendizaje colaborativo y la retroalimentación

Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje se construye mediante la interacción y la mediación entre sujetos (Vygotsky, 1978). En este sentido, la retroalimentación no es un acto unidireccional, sino una práctica social dialógica, donde el conocimiento se co-construye a través de la comunicación entre quienes aprenden. Johnson y Johnson (1989) plantearon que la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida son condiciones esenciales para que la cooperación genere aprendizaje profundo.

En los modelos clásicos de retroalimentación -particularmente el de Hattie y Timperley (2007)-, se distinguen tres preguntas orientadoras que estructuran la comprensión y la acción del estudiante: ¿Hacia dónde voy? (feed up), ¿Cómo voy? (feedback) y ¿Hacia dónde iré después? (feed forward). Estas preguntas han sido ampliamente adoptadas por su claridad operativa y su correspondencia con los niveles cognitivos de la tarea, el proceso y la autorregulación. No obstante, su aplicación en contextos de formación docente requiere una mediación ética y reflexiva que considere las relaciones interpersonales, las identidades profesionales en construcción y las tensiones propias del aprendizaje situado.

2. La evaluación formativa y su dimensión praxeológica

La evaluación formativa, entendida como aquella que busca promover el aprendizaje y no solo medirlo, constituye el marco más amplio dentro del cual se inscribe la retroalimentación entre pares. Anijovich y Cappelletti (2020) sostienen que evaluar formativamente implica proveer información útil para la mejora, fomentar la metacognición y abrir espacios de diálogo pedagógico. Este enfoque demanda que tanto docentes como estudiantes desarrollen competencias evaluativas, transformando la retroalimentación en un proceso de aprendizaje mutuo.

Desde una mirada praxeológica -inspirada en los aportes de Freire y retomada por autores contemporáneos como Contreras (2018)-, la retroalimentación no puede reducirse a un procedimiento técnico, sino que debe comprenderse como acto ético y político. La praxeología, entendida como reflexión sobre la acción orientada por valores, permite situar la retroalimentación en un nivel más profundo: el de la formación integral del sujeto. En esta perspectiva, la evaluación se convierte en una práctica transformadora que articula tres dimensiones inseparables: saber, hacer y ser.

Esta comprensión coincide con la idea de evaluación auténtica, que busca que las tareas evaluativas representen los desafíos reales de la práctica profesional (Perkins, 2010). En la FID, la retroalimentación entre pares adquiere así una relevancia especial, al permitir que los futuros docentes ejerciten su capacidad de análisis, juicio y acompañamiento mutuo, aproximándose al rol evaluador que desempeñarán en su práctica profesional.

3. Alfabetización en retroalimentación y aprendizaje profesional docente

El concepto de alfabetización en retroalimentación (feedback literacy) propuesto por Carless y Boud (2018) se ha convertido en un referente indispensable para comprender la efectividad del feedback en la educación superior. Estos autores plantean que los estudiantes deben aprender no solo a recibir comentarios, sino a interpretarlos, valorarlos y transformarlos en acción formativa. En la FID, esta alfabetización tiene un valor doble: permite desarrollar la competencia reflexiva necesaria para aprender de la retroalimentación y, simultáneamente, forma en la habilidad de ofrecer retroalimentación a otros, una competencia profesional esencial en la docencia.

El aprendizaje profesional docente -según Avalos (2011) y Darling-Hammond (2017)- implica la capacidad del profesorado en formación de construir su conocimiento pedagógico a partir de la experiencia, la reflexión y la colaboración. La retroalimentación entre pares contribuye directamente a este proceso, pues crea espacios de diálogo horizontal donde se socializan significados, se contrastan criterios y se refuerza el sentido de agencia profesional. De esta manera, el feedback deja de ser un juicio sobre el desempeño y se convierte en una oportunidad para aprender a pensar pedagógicamente.

4. Retroalimentación, bienestar y clima formativo

Las investigaciones recientes en educación universitaria han comenzado a explorar la relación entre retroalimentación y bienestar docente, mostrando que los procesos de retroalimentación colaborativa pueden tener efectos positivos en la motivación, la autoeficacia y la satisfacción profesional (Henderson et al., 2019; Dawson et al., 2021). En contextos de FID, donde la carga emocional y la exposición pública del trabajo son frecuentes, la retroalimentación entre pares permite distribuir la responsabilidad evaluativa y reducir la ansiedad asociada a la evaluación, generando un clima formativo más seguro y participativo.

Desde esta mirada, el bienestar no se entiende como un fin aislado, sino como un componente estructural del aprendizaje profundo. La retroalimentación dialógica y empática fortalece la resiliencia de los futuros docentes y su disposición a aprender de la crítica constructiva, aspecto central para un modelo praxeológico que busca equilibrar técnica, reflexión y humanidad en los procesos formativos.

METODOLOGÍA

1. Enfoque y diseño de estudio

Este artículo se enmarcó en una revisión cualitativa interpretativa de literatura, cuyo propósito es analizar y comparar modelos de retroalimentación entre pares aplicables a la formación inicial docente (FID). La elección de este enfoque respondió a la necesidad de comprender la complejidad del fenómeno más allá de su descripción instrumental, considerando los significados pedagógicos, éticos y relacionales que sustentan las distintas propuestas teóricas.

A diferencia del diseño cuasiexperimental asociado al proyecto doctoral del cual este artículo deriva -en el que se evaluará empíricamente la efectividad del modelo propuesto-, el presente trabajo se centró en la fase conceptual y analítica del proceso investigativo. Por tanto, su propósito es fundamentar teóricamente la integración praxeológica que posteriormente orientará la intervención experimental.

Siguiendo a Flick (2015), la revisión cualitativa interpretativa se caracterizó por priorizar la comprensión profunda de constructos conceptuales a partir de fuentes diversas, considerando el contexto en que los modelos fueron desarrollados y su transferibilidad a otros entornos educativos. Este tipo de diseño no busca la generalización estadística, sino la transferencia analítica, es decir, la posibilidad de aplicar los hallazgos a contextos análogos con base en su coherencia teórica.

2. Procedimiento de búsqueda y selección de fuentes

Se realizó una búsqueda sistemática de literatura entre los años 2007 y 2023 en bases de datos especializadas en educación y ciencias sociales: Scopus, ERIC, RedALyC y SciELO. Se utilizaron combinaciones de palabras clave en español e inglés: feedback, peer feedback, teacher education, formative assessment, retroalimentación entre pares, evaluación formativa y praxeology.

Los criterios de inclusión fueron:

- a) estudios que abordaran la retroalimentación entre pares o la evaluación formativa en la FID o educación superior;
- b) propuestas que incluyeran componentes teóricos, metodológicos o aplicativos;
- c) artículos revisados por pares o capítulos de libros académicos con validez reconocida; y
- d) textos que permitieran una lectura comparativa en al menos una de las tres dimensiones de análisis.

Se excluyeron investigaciones centradas exclusivamente en medición de rendimiento sin componente formativo, o aquellas que se enfocaran en retroalimentación unidireccional docente-estudiante.

El corpus final estuvo compuesto por 23 documentos, entre los que se seleccionaron seis modelos de referencia por su relevancia teórica y aplicación práctica: Hattie y Timperley (2007), Contreras (2018), Anijovich y Cappelletti (2020), Barrera (2008), Hawes y Troncoso (2006) y Mollo (2023). Estos modelos representan enfoques estructurales, dialógicos y situados, lo que permitió un análisis comparativo integrador.

3. Estrategia analítica

Para el tratamiento de la información se aplicó un análisis temático interpretativo (Braun & Clarke, 2019), guiado por tres dimensiones emergentes de la revisión preliminar:

Estructura metodológica, referida al grado de sistematización, claridad y operatividad del modelo.

Aplicabilidad pedagógica, que evalúa su pertinencia para contextos universitarios y su potencial transferencia a la práctica profesional.

Autoconcepto profesional, entendido como la capacidad del modelo para favorecer la identidad, autorregulación y juicio pedagógico del docente en formación.

Estas categorías fueron operacionalizadas en una matriz comparativa que permitió identificar patrones de convergencia, divergencia y complementariedad entre los modelos. La interpretación se realizó de manera abductiva, combinando la lectura teórica (desde los postulados de la evaluación formativa y la praxeología) con la evidencia empírica reportada en los estudios revisados.

4. Rigor y validez.

Siguiendo los criterios de Guba y Lincoln (2002), se aseguraron las condiciones de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. La credibilidad se garantizó mediante la triangulación de fuentes y el análisis iterativo de los textos; la transferibilidad, mediante la descripción de los contextos de aplicación; la dependencia, a través de la documentación del proceso analítico; y la confirmabilidad, mediante el uso de categorías y citas textuales que respaldan las interpretaciones.

Asimismo, se incorporó una revisión por pares académicos -instancia en la cual se recibieron observaciones que nutrieron la presente versión-, asegurando la coherencia interna del argumento y la consistencia epistemológica entre los fundamentos teóricos y los resultados interpretativos.

RESULTADOS

El análisis temático permite identificar patrones de convergencia y divergencia entre los seis modelos revisados, los cuales se organizaron en torno a las tres dimensiones analíticas definidas: estructura metodológica, aplicabilidad pedagógica y autoconcepto profesional. La síntesis comparativa se representó en la Figura 1, que ilustra visualmente la relación entre estos ejes y el nivel de desarrollo alcanzado por cada modelo.

Comparación general de los modelos de retroalimentación

Los resultados muestran que los modelos presentan distintos grados de formalización y profundidad formativa, dependiendo de su enfoque epistemológico. En la Tabla 1 se sintetizan las características centrales de cada uno de ellos:

Tabla 1

Referencias y modelos de retroalimentación con aplicabilidad potencial a FID (síntesis comparativa).

Referencia / Modelo	Estructura metodológica	Aplicabilidad pedagógica	Impacto en autoconcepto	Instrumentos/condiciones
Hattie & Timperley (2007)	Feed up, feedback, feed forward; niveles: tarea, proceso, autorregulación, yo.	Alta si se alinea a rúbricas y coevaluación.	Fuerte vía autorregulación y metas explícitas.	Rúbricas por RA; checklists de evidencias; tiempos breves.
Contreras (2018)	Rúbricas + observación estructurada + metarreflexión.	Alta en cursos universitarios con cultura evaluativa clara.	Refuerza autoeficacia por juicio horizontal.	Rúbrica analítica; pautas de observación; bitácora reflexiva.
Anijovich & Cappelletti (2020)	Práctica dialógica y metacognitiva con foco ético.	Media-alta; requiere mediación docente sostenida.	Fortalece reflexividad y juicio crítico.	Protocolos de diálogo; preguntas guía; acuerdos éticos.
Barrera (2008)	Retroalimentación situada y relacional; baja formalización técnica.	Media; potente en entornos auténticos.	Reconocimiento del otro; identidad profesional.	Comunidades de práctica; relatos de experiencia; tutorías pares.
Hawes & Troncoso (2006)	Retroalimentación como práctica cultural en comunidades.	Media; mayor encaje en formación continua.	Pertenencia profesional y autoconcepto colectivo.	Círculos de crítica; seminarios de práctica; normas comunitarias.
Mollo (2023)	Modelo integrado praxeológico: estrategia + coevaluación + metaevaluación	Alta; adecuado para escenarios híbridos.	Metarregulación y autonomía profesional.	Rúbrica + protocolo de metaevaluación; planificación iterativa.

Nota: Elaboración propia, 2025.

El análisis comparativo muestra que los modelos de retroalimentación más citados -Hattie y Timperley (2007); Contreras (2018); Anijovich y Cappelletti (2020); Barrera (2008); Hawes y Troncoso (2006); y Mollo (2023)- comparten fundamentos formativos comunes, pero difieren en su nivel de estructuración y en la claridad de los mecanismos operativos.

Nota. Síntesis elaborada a partir de la revisión bibliográfica (2007–2023). Ninguna referencia fue originalmente diseñada como modelo de retroalimentación entre pares para FID; se compara su potencial de adaptación (instrumentos, condiciones y límites).

Tabla 2

Referencias y modelos de retroalimentación.

Referencia	¿Es un modelo?	¿Es entre pares?	¿Fue diseñado para FID?	Alcance declarado / uso típico
Hattie & Timperley (2007)	Sí (modelo general de feedback: feed up / feedback / feed forward; niveles)	No (no específico de pares)	No	Marco general de retroalimentación para educación, aplicable en múltiples contextos.
Contreras (2018)	Sí (propuesta operativa con rúbricas, observación y metarreflexión)	Sí (coevaluación/pares en docencia universitaria)	No (universitario en general; no FID explícito)	Alternativa de evaluación formativa en universidad; transferible a FID.
Anijovich & Cappelletti (2020)	Más enfoque/andamiaje que “modelo” cerrado	Parcial (retroalimentación dialógica; no siempre pares)	No	Evaluación formativa amplia; énfasis ético-dialógico; aplicable a FID.
Barrera (2008)	Enfoque de aprendizaje situado y desarrollo entre docentes	Parcial (interaprendizaje; no especifica pares como procedimiento)	No (formación y desarrollo docente, más bien continua)	Comunidades y práctica situada; se puede adaptar a FID.
Hawes & Troncoso (2006)	Enfoque comunitario/dialógico de retroalimentación	Parcial (retroalimentación dialógica; pares no es la unidad principal)	No (enfoque de formación continua)	Cultura crítica y pertenencia; requiere adaptación a FID.
Mollo (2023)	Sí (modelo integrado praxeológico para feedback formativo)	Parcial (puede incluir pares, no es condición)	No (ES en superior; no FID explícito)	Integra estrategia y praxis (coevaluación/metaevaluación); aplicable a FID.

Nota: Elaboración propia, 2025.

Los modelos estructurados (Hattie y Timperley; Mollo) presentan mayor transferibilidad curricular, mientras que los enfoques relacionales (Barrera; Hawes y Troncoso) aportan profundidad ética y comunitaria. Contreras (2018) ofrece una propuesta intermedia, articulando rúbricas, observación y metarreflexión en contextos universitarios.

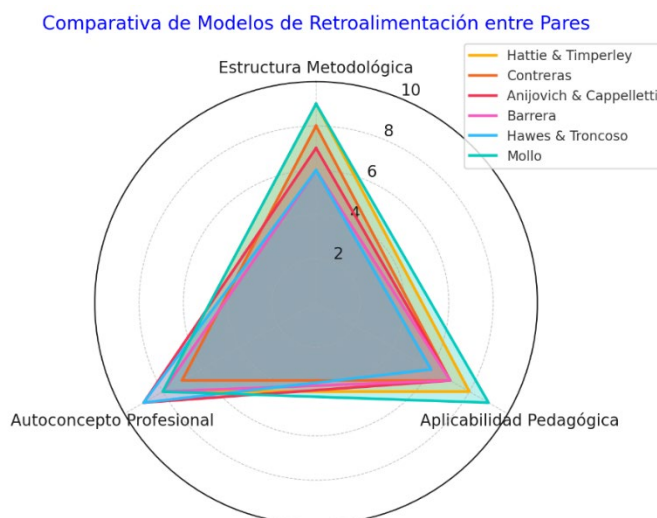
De la comparación surge un hallazgo central: ninguno de los modelos revisados fue diseñado ex profeso para la FID, lo cual explica la necesidad de avanzar hacia una formulación praxeológica. Este contraste evidencia que ninguno de los modelos logra, por sí solo, equilibrar estructura técnica, aplicabilidad pedagógica y desarrollo del autoconcepto profesional, lo que justifica la necesidad de una integración praxeológica orientada específicamente a la FID, integrando estructura técnica y sentido formativo.

2. Interpretación visual de los hallazgos

La Figura 1 sintetiza las tendencias observadas a partir de la comparación entre los seis modelos. Se optó por un diagrama triangular que representa la interrelación de las tres dimensiones de análisis.

Figura 1

Comparación de modelos según tres dimensiones clave



La Figura 1 presenta una síntesis comparativa de los seis modelos analizados, representados en un diagrama triangular de tres dimensiones: estructura metodológica, aplicabilidad pedagógica y autoconcepto profesional. Este gráfico permite visualizar el grado de equilibrio o predominio que cada modelo exhibe en relación con las variables de análisis.

Los modelos de Hattie y Timperley (2007) y Mollo (2023) destacan por su alto nivel de estructuración metodológica y transferibilidad pedagógica, reflejando una arquitectura formal que facilita la planificación y el seguimiento del aprendizaje. En ambos casos, la retroalimentación se presenta como un proceso sistemático y escalonado, lo que explica sus valores superiores en los ejes de estructura y aplicabilidad.

En cambio, los modelos de Barrera (2008) y Hawes y Troncoso (2006) muestran una fortaleza marcada en la dimensión de autoconcepto profesional, dado que su foco radica en la retroalimentación situada, relacional y comunitaria. Estos enfoques priorizan la construcción de identidad y pertenencia docente, aunque presentan menor formalización técnica.

Finalmente, Contreras (2018) y Anijovich y Cappelletti (2020) se ubican en un punto intermedio, combinando estructura con diálogo y reflexión. Su potencial radica en la capacidad de articular procesos operativos con espacios de metarreflexión, lo que los hace especialmente adecuados para contextos universitarios.

En síntesis, los resultados evidencian que, si bien los seis modelos comparten fundamentos formativos comunes, difieren en su grado de sistematización operativa y alcance pedagógico, generando perfiles diversos que justifican la búsqueda de una integración praxeológica capaz de equilibrar estructura, aplicabilidad y desarrollo profesional.

3. Hallazgos interpretativos

El análisis permitió identificar tres grandes tendencias que sustentan la propuesta de integración praxeológica:

a) Convergencia epistemológica:

Todos los modelos comparten el supuesto de que la retroalimentación es un proceso de mediación para el aprendizaje, no una acción meramente evaluativa. En este sentido, se inscriben en el paradigma formativo, que concibe la evaluación como parte constitutiva de la enseñanza y no como su resultado final.

b) Divergencia metodológica:

Los enfoques difieren en el grado de explicitación de sus procedimientos. Los modelos estructurados tienden a ofrecer mayor claridad operativa, mientras que los dialógicos y situados aportan flexibilidad y contextualización.

El modelo praxeológico de retroalimentación entre pares

El modelo praxeológico propuesto articula tres fases iterativas, que pueden aplicarse en cualquier asignatura de la FID:

Fase diagnóstica (Feed up): establecimiento compartido de metas, criterios y evidencias verificables.

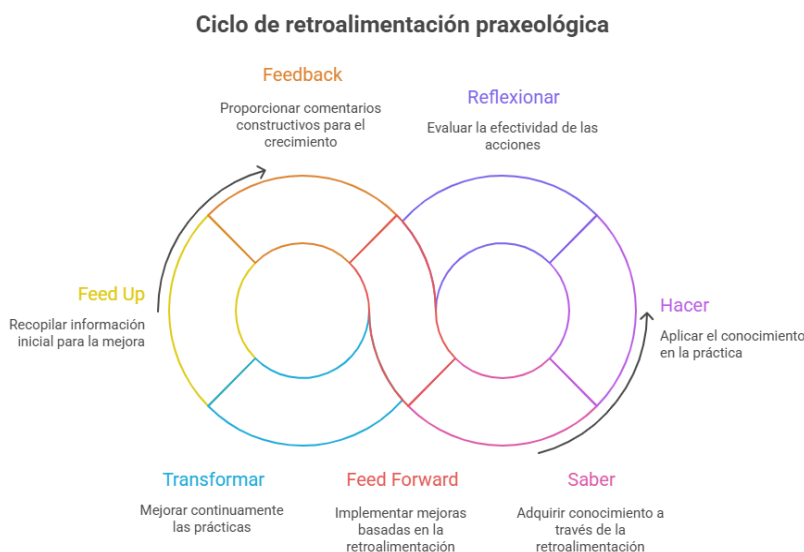
Fase interactiva (Feedback): coevaluación guiada mediante rúbricas analíticas y protocolos dialógicos.

Fase metarreflexiva (Feed forward): elaboración de compromisos de mejora y planificación de acciones futuras.

Cada fase se relaciona con los niveles de Hattie y Timperley (tarea, proceso y autorregulación) y se operacionaliza mediante instrumentos concretos: rúbricas, bitácoras reflexivas y guías éticas para la retroalimentación.

Figura 2

Esquema del modelo praxeológico de retroalimentación entre pares en FID



(Feed up → Feedback → Feed forward; niveles: tarea, proceso, autorregulación; mediaciones: estratégica, instrumental, dialógica).

Este modelo no pretende sustituir los marcos existentes, sino integrarlos bajo una lógica de coherencia praxeológica:

saber-hacer-reflexionar-transformar. En este sentido, constituye una herramienta de desarrollo profesional y un dispositivo de aprendizaje colaborativo que potencia la agencia del futuro docente.

DISCUSIÓN

Los hallazgos confirman que la retroalimentación entre pares puede funcionar como eje articulador entre teoría y práctica, siempre que se diseñe como proceso estructurado y acompañado por mediaciones pedagógicas.

El modelo propuesto se diferencia de los anteriores en que combina la precisión técnica de los modelos estructurales con la profundidad reflexiva de los enfoques dialógicos. En términos de alfabetización en retroalimentación (Carless & Boud, 2018), favorece no solo la comprensión del feedback, sino también su uso formativo y su internalización metacognitiva.

Asimismo, contribuye a superar una limitación habitual en la FID: la tendencia a considerar la evaluación como un acto externo, más que como un proceso autorregulado. Al situar la retroalimentación entre pares como práctica sistemática y éticamente orientada, el modelo potencia la responsabilidad profesional y el aprendizaje situado.

CONCLUSIONES

La retroalimentación entre pares constituye un dispositivo potente para el desarrollo del juicio pedagógico y del autoconcepto profesional en la formación inicial docente. Cuando se implementa con claridad estratégica, mediaciones instrumentales y prácticas dialógicas, favorece la transferencia de saberes y el aprendizaje autónomo.

El modelo praxeológico propuesto ofrece un marco coherente, integrando fases operativas, instrumentos y valores éticos de la práctica docente. Su validación empírica permitirá avanzar hacia un enfoque de evaluación formativa sustentado en la colaboración, la reflexividad y la responsabilidad compartida.

Finalmente, este estudio refuerza la necesidad de diseñar e investigar modelos de retroalimentación entre pares contextualizados a la FID, capaces de transformar la cultura evaluativa universitaria en una cultura de aprendizaje auténtico.

REFERENCIAS

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Barrera Pedemonte, F. (2008). El aprendizaje entre docentes: Una propuesta de desarrollo profesional docente. UNESCO.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- 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>
- Contreras, G. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria: Una alternativa de evaluación formativa. *Calidad en la Educación*, 48, 55–80. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.635>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dawson, P., Carless, D., & Lee, P. P. W. (2021). Authentic feedback: Supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286–297. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>
- Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Ediciones Morata.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145). El Colegio de Sonora.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hawes, G., & Troncoso, K. (2006). A propósito de la evaluación por pares: La necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes. *Perspectiva Educacional*, 48, 59–72.
- 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.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Mollo Flores, M. E. (2023). *Retroalimentación formativa integrada para promover la gestión del aprendizaje metarregulado en educación superior* [Tesis de maestría, Universidad Privada del Norte].
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576.
- Perkins, D. (2010). *Making learning whole: How seven principles of teaching can transform education*. Jossey-Bass.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.